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/ الإجادة 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 تولى المجتمعات الحديثة أهمية خاصة لبرامج التعليم، وتطوير هذه البرامج بحيث تنجح فى 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 النحاح، وكذلك دراسة المعوقات التى يمكن أن تؤثر بالسلب على هذا النجاح.

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

وتذكر كارول ديويك Carol s. Dweck بأن من العلامات البارزة للفرد الناجح، هو حبه للتعلم، والسعى لمواجهة التحدى، والمثابرة فى مواجهة العقبات (كارول دويك، 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 هى السائدة، والكامنة وراء استخدامنا لاختبارات الذكاء. والتى وضعت أصلا لأسباب تختلف عن ذلك السبب (فاختبار بينيه على سبيل المثال قد وضع للتعرف على الأطفال الذين

لا يمكنهم التوائم مع التعليم السائد فى المدارس الحكومية فى "باريس" لمعاونتهم على العودة للصفوف العادية، وأن يتفتحوا من الناحية العقلية) (المرجع السابق، ٥٩)

هذا وقد حدثت تطورات هامة فى النظرية المعرفية النمائية.

التطورالأول : هو التحرك فى اتجاه دراسة تمثيل الأطفال لعالمهم الاجتماعى باستخدام نفس الأدوات النظرية والتجريبية التى تم استخدامها من قبل لدراسة تمثيلات الأطفال لعالمهم المادى.

التطورالثانى : التحرك فى اتجاه بعيد عن النظرية الكلاسيكية لمراحل النمو لبياجية Piaget فى اتجاه نظريات أكثر حساسية تجاه الجوانب البيئية والسياقية Contextually

التطورالثالث : هو التحرك بعيدا عن دراسة النمو المعرفى للأطفال بمعزل عن نموهم الانفعالى و/ أو النفسى (بيلليجرينى Pellergrini. A.D، ١٩٨٨، ١٥٥)

وعلى صعيد آخر حدثت تغيرات درامية فى 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 الاجتماعى _المعرفى، بعيدا عن الترابطات الداخلية من ناحية، والحالات الداخلية للفرد. وقد انتقل هذا التركيز من الوسط المعرفى، الذى يعنى بكيف يرى الأطفال ويدركون الموقف، وكيف يفسرون الأحداث فى الموقف، كيف يعالجون المعلومات حول هذا المواقف. 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 فى منظومة الأداء الناجح. حيث يذكر كل من ستيرنبرج وروز جيز .Rolwer J Sternberg & Patricia Ruzgis، بأن كفاءة الأداء تتطلب شخصا لدية الدافعية أولا، والمهارة، ولدية البناء البيولوجى والقدرة السلوكية التى تدعم التفاعل مع البيئة،

التى بدورها تمده بالمعلومات وخصائص الخامات والمصادر التى يحتاجها لكى 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 فورد Matrin E Ford (1992) هذه التركيبة فى المعادلة التالية: - الإنجاز/ الكفاءة = الدافعية × المهارة × البيئة المستجيبة

البناء البيولوجى

(ستيرنبيرج و روز جيز، ١٩٩٤، ٢٠٣)

وتعتبر دافعية التأثير/ الإجادة Mastery motivationبمثابة المادة الأولية أو اللبنة الأولى لدافعية الإنجاز فيشير مورجان ونانسى روز ناجيل Gorge M. Morgan & Nancy A. Rosnagelإلى أن دافعية التأثير/ الإجادة 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/ الإجادة لدى الأطفال، فإننا بالتالى سوف نكون قادرين على رعاية نجاح الأطفال داخل المدرسة.

ويرى "جورج مورجان" وروز ناجيل" بأن دافعية التأثير/ الإجادة، تعتبر قوة موروثة Inherentتعمل على استثارة الرغبة فى الاستكشاف للبيئة، وإجادة المهارات التى تتضمن تحديا متوسطا. وهذا الدافع لإنجاز وتحسين مهارات الفرد، يظهر فى غياب أى مكفآت مادية، وعلى ذلك فإن التأثير فى البية والسيطرة عليها، هو الذى يعتبر مكافأة فى حد ذاته (مورجان وروز ناجيل، ١٩٩٨، ٢)

وقد استخدمت مصطلحات متعددة للإشارة للدافعية لدى الأطفال لإحراز أهداف من هذه المصطلحات: دافعية التأثير/ الإجادة 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 التى تشير إلى هذا المصطلح أو ذاك.

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 David Messer, 1993، ١)

وتعتبر أعمال "روبرت وايت" Robert white (1959) الكلاكسيكسة هى المصدر الأصلى 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 .driveوقد 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 هى قدرة الكائن العضوى على التفاعل بصورة مؤثرة مع بيئته. وقد اعتبرت دافعية الكفاءة موجهة وانتقائية، وتحمل قدرا من المثابرة. 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" Hunt (1965)فقد أمدنا بنوع من الدمج ما بين نظرية بياجية 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 السكيما المعرفية) ويفترض "هانت" أن الدافعية للاستكشاف والتحقق حول الأشياء مرتكزة على عدم الاتساق أو التنافر incongruity .وأن حل هذا التنافر يكمن فى التغير 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 Ulvund (1980) 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 منفصليتين. كما اقترح "ألفاند" أن النمو يمكن أن يتم تيسيره من خلال التنوع العالى فى البيئة، ذلك التنوع الذى يزيد من احتمال أن يواجه الأطفال مثيرات غير متطابقة مع مخططاتهم المعرفية (ديفيد ماسر، ١٩٩٣، ٢، ٣)

أما فيما يتعلق ببحث العلاقة بين التعلم والعملية الدافعية فقد رأى بابوسيك popousek (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" Watson (1966، ١٩٧٢) فقد زعم بأن تعرف الأطفال على العلاقة بين أفعالهم وبعض الاستجابات التى تأتى متزامنة يولد الشعور بالمتعة. وقد اقترح "واطسون" بأن الخبرات التى تحتوى على هذا التزامن ينتج عنها ما يسميه "الوعى بالتزامن" contingency awarenessوالذى بدوره يزيد من الدافعية، وييسر التعلم فى مواقف وظروف أخرى. كما اقترحت كارنيول Karniol (1989)أن التغيرات فى مهارات التأثير على الأشياء من خلال التغذية المرتدة، والمتزامنه ينتج عنها أيضا تغيرات فى وعى الأطفال بقدراتهم.

أما لويس وجولدبيرج Leuis & Goldbergفقد 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 motivationو دافعية الإجادة mastery motivationعند مناقشتها سلوك الأطفال. وقد اعتبرت و "دافعية الإجادة" 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 ـ تفضيل التحدى ـ محكات داخلية للنجاح ـ والعمل من أجل الإشباع الذاتى للفرد. وفى كتابات "هارتر" اللاحقة قدمت نموذجا فيه تقود دافعية التأثير لمحاولات الإجادة، 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، والتى من أجلها تتم مكافأة الطفل أو عقابه. أن الافتقار للتقدير أو المديح praiseللمحاولات المستقلة، وللنجاح، يعتقد بأنها مسئولة عن إخفاق بعض الأطفال فى استدخال الدوافع الملائمة، وكنتيجة 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 motivationوبشكل 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 البمكرة، بينما لم يظل كذلك بالنسبة للتطبيقات الإمبريقية لـ "ليون يارو" Leon Yarowومجموعته (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 quantifyingمثابرة الطفل فى العمل فى مهمة ما (جورج مورجان، و روز 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. وكنتيجة لذلك فإن هؤلاء الأفراد من المحتمل أن ينجحوا للدرجة التى تتيحها لهم قدراتهم ، وأن يزيدوا من مهارتهم.

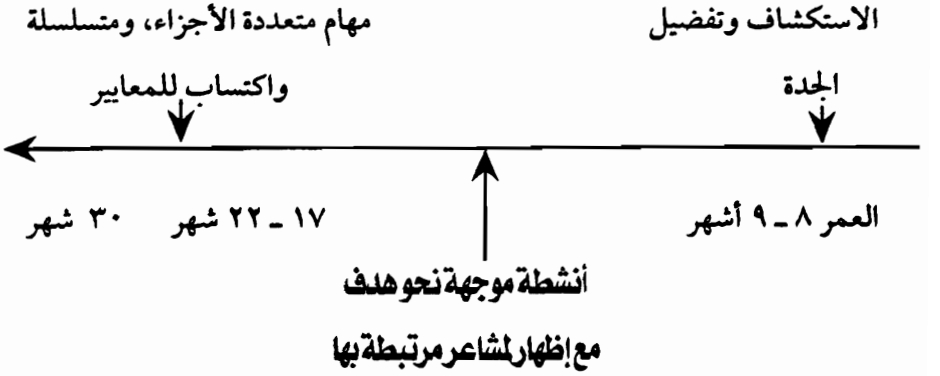
أما البعض الأخر فيميلون إلى الاعتقاد بأن النجاح يعكس القدرة، وأنه أما أن الفرد لدية القدرة، أو أنه لا يملك هذه القدرة. وهم يحبون الموقف التى يمكنهم أن يؤدوا فيها بصورة جيدة، وأن يبدون ذوو كفاءة. أى أنهم يهتمون بالظهور بصورة جيدة أكثر من اهتمامهم بالتعلم. وبالتالى فإنهم يميلون لتجنب المشكلات الصعبة، لأنهم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

وتعتبر الدراسات التتبعية لنمو الدافعية من الميلاد وخلال سنوات الطفولة من أهم الإضافات فى مجال دراسة الدافعية فأحد أهم النظم النمائية فى السنتين الأوليين من العمر، هو نظام الذات .Self-systemهذا النظام يعكس الأنشطة التى يختار الأطفال الاشتراك فيها، وكيف يستجيبون للتحدى والفشل فى أنشطتهم المختارة، ومعايير السلوك الذى يتبنونه، وتقييم الذات الذى يقومون به كنتيجة 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 ومصاحبته بمشاعر تقييم الذات Self-evaluative emotionsمثل الفخر والخجل اللذان ينتجان عن السلوك وفق هذه المعايير أو الإخفاق فى السلوك وفقها (سو أ. كيلى وآخرين. Sue A. Kelly et al، ٢٠٠٠، ١٠٦١)

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

(الرضع)، من الميلاد وحتى ٨/ ٩ 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 الجدة 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 CDفى 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 الذى يأخذه التقييم الوالدى يؤثر بدرجة كبيرة على مرجعية المعايير التى يستند إليها الطفل عند تقييمه لذاته. فقد يأخذ التقييم الوالدى أشكالا عدة، متضمنة عبارات التقييم الإيجابى مثل المديح، وكذلك عبارات التقييم السلبى. ولأن التقييم الوالدى يوفر معلومات حول ملائمة فعل ما، أو نتيجة ما، وإذا ما كانت جهود الطفل ونتائجه تتفق أولا تتفق مع توقعات الوالدين، فإن هذا يؤثر بدوره على ما يستدخله الأطفال من معايير، بمثل ما تؤثر على تقيمهم لذاتهم. إن مرجعية التقييم الوالدى تبدأ فى التأثير على نظام الذات الأخذ فى النمو والتشكل فى الطفولة المتأخرة، والتى يبدأ الأطفال خلالها فى التعرف على معايير الكبار بالنسبة للسلوك، وأن يضبطوا سلوكهم وأفعالهم وفقا لهذه المعايير. وبوصول الأطفال لسنتين من العمر، يبدأون فى فهم الاختلافات بين السلوك الملائم، وغير الملائم، وبوصولهم للسنة الثالثة من العمر، يظهرون الضيق عند تعدى أحدهم على هذه المعايير، أن استدخال هذه المعايير يستمر عبر الطفولة، ولكن أصولها تكمن فى العامين الأولين من العمر.

وبوصول الأطفال لعمر (٢٠) شهرا، يظهرون مشاعر فريدة حين يقدمون نتائج تتفق، أولا تتفق مع المعايير. وقد تكون المرجعية الوالدية هامة لكى يتعلم الأطفال أى المشاعر ستكون ملائمة لنتائج معينة، مثل إظهار الوالدين المشاعر الإيجابية بعد النجاح، وبالتدريج إظهار مشاعر أقل كلما أصبح الأطفال أكثر قدرة على تقييم سلوكهم الخاص، وإظهار الشعور الملائم، فمن الملاحظ أن مشاعر التقييم الذاتى المحددة التى يظهرها الأطفال (مثل الفخر والخجل) يتم إظهارها ارتباطا بتقييم والدى محدد. وبصورة أكثر تحديدا، فإن المرجعية التقيمية السلبية من جانب الوالدين تتصل بتعبيرات الأطفال بالخجل. فتقييمات الوالدين تجعل الأطفال على وعى بالكيفية التى يتم بها قياس السلوك من وجهة نظر الوالدين، ارتباطا بتوقعاتهم، وعليه يتمكن الأطفال من الحكم على أدائهم وإرساء الأسس للتقييم الذاتى (سو أ. كيلى وآخرين، ٢٠٠٠، ١٠٦٢)

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

النتائج كمؤشر على الافتقار للقدرة. ولهذا السبب فإن احترام الطفل لذاته يمكن أن يكون مهددا، كما يقل التفاؤل، وتقل شجاعة الطفل عل الفعل مستقبلا، كما تتم إعاقة الأفعال التى تتطلب صقلا طويل المدى.ولكى يتمكن الفرد من صيانة قدرته على الفعل، فإن الكائن بحاجة لميكانيزمات لدرء هذه الأخطار الناجمة عن التقييم الذاتى 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 الذاتى عقب الفشل، (مثل الخجل) لا يظهر فى نفس السن التى يظهر فيها رد الفعل عقب النجاح (مثل الفخر). فهو يتأخر فى الظهور على الأقل لمدة عام. فحينما يواجه الطفل البالغ من العمر ما بين ٢ _ ٣ سنوات بالفشل، والذى أظهر من قبل مشاعر الفخر لدى نجاحه، نجد أن رد فعله فى هذه الحالة هو الدهشة، الإحباط أو الغضب، ولكنه لا يربط النتائج السلبية بذاته، من ناحية التقييم الذاتى السلبى، أن هذا التأخير النمائى له وظيفة وقائية لحماية الذات. وهو ما يبدو ملائما بصفة خاصة للأطفال الصغار جدا، الذين يواجهون الفشل بصورة متكررة، ولكنهم يظهرون كذلك تحسنا سريعا فى قدراتهم (بسبب النمو السريع فى هذه المرحلة). (ديفيد ماسر، ١٩٩٣، ٥٨) ومن الجدير بالذكر أن رد الفعل تجاه الفشل والذى يتضمن مشاعر الخجل يظهر لدى معظم الأطفال ما بين العام الثالث والرابع من العمر (المرجع السابق، ٧٢)

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

(*) يشير مصطلح التحكم الثانوى Secondary control إلى الاستراتيجيات الموجهة نحو تمثيل الطفل الداخلى للأهداف والتوقعات، والصفات، وبالتالى مواءمة الفرد مع الظروف الخارجية. بينما يشير مصطلح التحكم الأولى Primery Control إلى محاولات الفرد للتحكم فى عالمه الخارجى وأن يجعل البيئة تتلائم مع إهتماماته الشخصية (ديفيد ميس ، ١٩٩٣ ، ٧٢).

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

أن الذات الفاعلة وهى 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 "هى التى تعرف، تشعر، تريد، وتفعل (المرجع السابق،٣٦). أما بالنسبة للذات المدركة "The me"، فإن هذا الجانب من الذات يشمل عدة أفكار حول الذات باعتبارها مكون يمكن للفرد أن يدركه، أى بمعنى معرفة الفرد بذاته، ورؤيته لهذه الذات. أن هذا الجانب أحيانا ما يشار إليه باعتباره الجانب التصنيفى للذات categorical self لأن الطفل يجب أن يستكشف التصنيفات أو الفئات المختلفة التى تعرف الذات وفقها. أن الذات المدركة تتضمن معرفة موضوعية أكثر بالذات، مثل التعرف على الوجه، معرفة جنس الفرد، انتمائه العرقى، بالإضافة إلى تقييم الذات من حيث قدراته، مدى تقديره كشخص جيد أو سيئ، وقيمته 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 جزءا من الوظيفة التنفيذية، بمعنى جزءا من الذات الفاعلة. وهذه الوظيفة التنفيذية تقود إلى تحديد كم الجهد والمصادر اللازمة للفعل أو للمهمة، والتى يكون الهدف منها التأثير فى 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 الذى إما يزيد أو يقلص من الدافعية للاشتراك فى سلوكيات التأثير/ الإجادة المشابهة فى المستقبل. وفى المرحلة التالية يكون هناك شكل أكثر تعقيدا للتغذية المرتدة. فمفهوم الذات الآن يتكون من كل من الذات الفاعلة والذات والمدركة. وتستمر دافعية التأثير/ الإجادة فى كونها جزءا من الذات الفاعلة. وتتضمن الذات المدركة معتقدات متنوعة حول

الذات، وهذه المعتقدات المتعلقة بدافعية التأثير/ الإجادة تتضمن معتقدات حول القدرة والتحكم فى النتائج. التغير 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/ الإجادة فى المستقبل (المرجع السابق، ٣٨، ٣٩)

وبصفة عامة فإن سلوك الوالدين تجاه أطفالهم فى مراحل الطفولة المبكرة يؤثر بدرجة كبيرة على تشكيل دافعية التأثير/ الإجادة، ومن ثم على حماسهم مستقبلا فى الدخول فى خبرات جديدة وفى التعلم وحل المشكلات. ولذلك فإن المنظرين إلى جانب توجههم 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 يلتقطون إشاراتهم، ويستجيبون لاحتياجاتهم الفردية (مارى

فـاوست .Mary Fawcett، ١٩٩٦، ٨٧، ٨٨ .(لقـد استنتج جـون بولبى أنه بدون علاقة وثيقة ومكثفة مـع الأم فى السنوات الثلاثة الأولى من العمر، فإن الطفل يواجه الهـلاك، أو على الأقل الإخـفاق فى حـيـاته عـامة، حـيث أن حب الأم فى الطفـولة الأولى، والمبكرة يعتبر فـى أهميته بالنسبة للصحـة العقلية فى مثل أهمية الفـيتامينات والبروتينيات للصحة البدنيـة. بل أنه قد ذهب إلى أن أى اضطرابات نفسية يمكن أن ترتبط بإعاقة الارتباط فى الطـفولة المبكرة. وقد آمن بأن ظروف معينة تعتبـر أساسية. فالطفل يجـب أن يحصل على علاقـة حب مع شخص مـحدد (عادة الأم من وجـهة نظر "بولبى") . وأن هذا الاتصـال يجب أن يستـمر دون انقطاع لمدة الثـلاث سنوات الأولى من العمر. (المرجع السابق ١٧، ١٨)

بمعنى آخر فقد رأى "بولبى" أن هناك نموذج تـبادلى بين الأم والطفل، بحيث توفر الأم الرعاية الضرورية لحياة الطفل الوليـد، ويحاول الطفل أن يبقى على الاتصال مع الأم. هذا السلوك الاتصـالى، يعـتـبـر مـبرمـجـا من الناحـيـة الوراثيـة genetically preprogrammed، وله غـرض بيولـوجى محـدد لحـماية الولـيد من أى أذى. وقـد اقترح "بولى" أربعة مراحل فى عملية الاتصال هى:

المرحلة الأولى :

(من الميلاد وحتى حـوالى ٣ شهور تقريبا): وفى هذه المرحلة يظهـر الطفل توجهاً وسلوك إشـارى (مثل الـنظر والابتسـام) دون تمـيـز، مـبـدئيا لأنه يفـتـقر للقـدرات الإدراكية على التمييز بين الكبار ذوى الدلالة، وغيرهم من الكبار الآخرين.

المرحلة الثانية:

(من ٣ إلى ٦ شـهور): يبـدأ الطفل فى إظهـار التـمايز فى التـوجـه وفى السلوك الإشـارى تجاه الأم (ومن المحـتمل تجـاه الأب كذلك). على سـبيل المثـال، الابتسـام وإصدار بعض الأصوات تجاه الشخص الكبير ذى الدلالة فى حياته، مقارنه بغيرة من الكبار الآخرين.

المرحلة الثالثة :

(من ٦ شهـور إلى ٣ سنوات): يسعى الطفل للحـفاظ على اقتـرابه من الشخص

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

المرحلة الرابعة :

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

ويمكننا ملاحظة الأطفال الصغار يظهرون سلوك الاتصال، ويحاولون الإبقاء على اتصالهم هذا بأساليب متعددة، بشكل يتناسب مع سنهم، وشخصيتهم، والسياق الثقافى الذى نشأوا فيه وهكذا. فقد يتشبثون، أو يبكون أو يصرخون لجذب الانتباه، أو يبتسمون 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 فى 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 يعانى من الاكتئاب والمجموعة الأخرى كانت للأطفال الذين أتوا من بيئات أسرية غاضبة (قد يكون مرجع ذلك للانفصال بين الوالدين أو للتفكك الأسرى). وقد وجد أن الوالدين المكتئبين يفسدون خبرات أطفالهم من خلال مستوياتهم المرتفعة من الضيق، وردود أفعالهم غير المتحمسة، وإخفاقهم فى الاستجابة وإظهار الاهتمام. أن هذا قد يؤدى إلى وجود نموذج من السلوك يؤدى عندما يواجه الأطفال خبرات جديدة فى المستقبل، (حتى ولو بعيدا عن الكبار المكتئبين)، فإنهم يصبحون مقاومين وغير راغبين فى 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 يبدون تقريبا متجمدين، أو أنهم يتسمون بصورة مكثفة، كما لو كانوا يحاولن استرضاء الآخر المعتدى فى مشاهد العنف التى أصبحت مألوفة لديهم (حتى ولو لم يكونوا هم أنفسهم المستهدفين من هذا العدوان) (مارى فاوسيت، ١٩٩٦، ٨٨)

وعلى النقيض من نظرية "بولبى" التطورية 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 تأتى من عالم الطفل الذاتى.

المرحلة التكافلية Symbiolic 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، وفى نفس الوقت، يكتسب فردية وتفرد فى 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 الاتصالى؟ أن الأسلوب الأكثر شيوعا 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:

١ـ وجود الطفل والأم وحدهما فى الغرفة.

٢ـ دخول شخص غريب للغرفة.

٣ـ تترك الأم الغرفة، ويصبح الطفل وحيدا مع الشخص الغريب.

٤ـ يترك الشخص الغريب الغرفة، بحيث يظل الطفل وحيدا فى الغرفة.

٥ـ يدخل الشخص الغريب إلى الغرفة من جديد.

٦ـ تدخل الأم الغرفة من جديد.

وعلى أساس من سلوك الطفل، يتم تصنيف سلوكه الاتصالى 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 الحالى بدراسة العلاقة بين نوع الاتصال المبكر مع الأم، ودافعيه التأثير/ الإجادة بصفة عامة. فقد اختبر عدد من الباحثين (Riksen _ Walraven,

العلاقة بين دافعيه التأثير/ الإجادة والاتصال (Meij, Van Roozendall and Koks المبكر . attachmentوقد تنبئوا بوجود علاقة بين الاتصال والاستكشاف، على اعتبار أن الاستكشاف من المعتقد أنه ينشط حينما يشعر الأطفال بالأمان (ديفيد ماسر، ١٩٩٣، ١٣) ففى نظرية الاتصال، ترى دافعيه التأثير/ الإجادة باعتبارها تحت تأثير النظام السلوكى الاستكشافى exploratory behavioural systemهذا النظام الاستكشافى يتحكم فى السلوك الذى يرتقى بتعلم كيفية التعرف على الأشياء، والتعامل مع ملامح من البيئة، متضمنة الأشخاص، بخلاف الأشخاص موضوع الاتصال .attachment figuresأن 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 يرتكز على الظاهرة التى وصفها "اينزوورث" (1978) Ainsworthمن 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 _ resistantسوف 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 أثنين 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 فى كافة هذه الأبعاد بنفس القدر، أم أنه قد تظهر ارتباطات فرعية بين بعض هذه الأبعاد أكثر من غيرها. فإلقاء 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 توعية الوالدين بأهمية علاقتهم المبكرة بالأطفال، وما تشكله من فرق فيما يتعلق برغبة أطفالهم فى التعلم وفى الاشتراك فى الأنشطة الاستكشافية والاجتماعية المختلفة، وإظهارهم للمثابرة الكافية تجاه ما يواجههم من مشكلات.

ولكن قبل أن نبدأ فى التعرف على إجراءات البحث الحالى فإنه من المفيد إلقاء نظرة على الدراسات السابقة، التى ساهمت فى تحديد الصورة الحالية لدافعيه التأثير/ الإجادة، والتى ساهمت كذلك فى تحديد فروض الدراسة الحالية.

ويمكن تقسيم هذه الدراسات فى ثلاثة محاور رئيسية تبعا للأهداف التى تبنتها هذه الدراسات.

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

ومن هذه الدراسات دراسة سوزان هارتر (١٩٧٥) Susan Harter التى اختبرت قوة دافعيه التأثير/ الإجادة والحاجة للموافقة approval من جانب الوالدين، لدى مفحوصين أعمارهم (٤)، (١٠) سنوات. وقد وجد أن دافعيه التأثير/ الإجادة كانت لها أهمية رئيسية بالنسبة للأطفال الأكبر، خاصة الذكور. وعلى العكس مما هو متوقع، فإن الموافقة لم تكن لها أهمية رئيسة بالنسبة للأطفال الصغار وكانت الحاجة للموافقة هامة بالنسبة للإناث، لا بالنسبة للذكور.

أما دراسة جنينجر وبيترز (١٩٧٩) Jennings & Peters حول اختبار العلاقة الطولية بين دافعيه التأثير/ الإجادة، والمقاييس المميزة للنمو العقلى الذى يتم قياسه فى سن سنة وسن ٢/ ١ ٣ سنة من العمر، على عينة من ٣٥ طفل (٢١ ذكور، ١٤ 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/ الإجادة 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/ الإجادة المبكرة، والنمو العقلى 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/ الإجادة من ناحية أخرى لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وقد تم استخدام مقاييس متوازنة لدافعيه التأثير/ الإجادة من نتائج دراستين سابقتين، والتى 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 والتى تتضمن قدرا من التحدى تسهم بصورة سلبية فى التنبؤ بالنشاط الذائد)من نتائج الدراسة الأولى) والاندفاعية (من نتائج الدراسة الثانية)، ولكنها لا تشكل منبئاً على مستوى النشاط (الدراسة الثانية)، مما يشير إلى أن جوانب الاندفاعية الخاصة بالنشاط الذائد هى التى ترتبط سلبيا مع المثابرة المنخفضة فى المهام. وبالتالى فإنه قد رؤى أنه بالنظر إلى الاضطراب فى مدى الانتباه لدى الأطفال من ذوى النشاط الذائد، والعدوان فى مواقف المدرسة، فإن من الهام دراسة مؤشراتها 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 تسئ 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 مناسبا للسن أثناء اللعب بالدمى، بينما تفاعل الأطفال ذوى الإعاقات الذهنية بصورة أقل فيما يتعلق بإنتاج المؤثرات والمهام الحركية.

ومن الأمور التى باتت تؤخذ دون مناقشة هى أن إدراك القدرة ability باعتبارها مكون ثابت يقود إلى عمليات تقييم سلبية للذات، خاصة فى مواجهة الفشل. إلا أن الاختبار الوثيق للنتائج الإمبريقية يقترح أن الصورة قد تكون أكثر تعقيدا. ففى دراسة لـ "إيفا بوميورانتز وجيل ساكسون (٢٠٠١) Eva M. Pomurantz & Jill L. Saxonوالتى تضمنت دراسة طولية امتدت (١٢ شهرا) على أطفال فى المدرسة الابتدائية (ن = ٩٣٢) أظهرت أن مفهومهم عن القدرة الأكاديمية والاجتماعية تعتبر ثابتة فى مواجهة القوى الخارجية والداخلية. كما أنهم قد أعطوا معلومات حول الأهمية التى يعلقونها على الكفاءة الأكاديمية والاجتماعية، ومعلوماتهم حول الأداء الأكاديمى والاجتماعى، وتفضيلاتهم حول التحديات الأكاديمية، وإدراكهم للكفاءة الأكاديمية والاجتماعية، ووصفهم للأداء الأكاديمى والاجتماعى كما أخذت درجات الأطفال فى المدرسة، وتقبل الأقران لهم كمؤشرات على أدائهم.

وبمرور الوقت فإن إدراك القدرة بوصفها مكون ثابت فى مواجهة القوى الخارجية، خاصة فى الميدان الأكاديمى، كان جليا أنه يؤثر على ارتفاع الأهمية المعلقة على الكفاءة، والأداء المعرفى، وتفضيل التحدى، وإدراك الكفاءة، وتحسين صفات الذات.

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

أما دراسة إيلين وديان (٢٠٠١) Mass, Ellen. St- Laurent, Dianeفقد تناولت الاتصال فى سن المدرسة والأداء الأكاديمى، حيث اختبرت طوليا الارتباط ما

بين الاتصال فى سن ٦ سنوات والوظائف المعرفية المتصلة بالمدرسة لدى الأطفال بعد عامين تاليين، على عينة من الأطفال الكنديين)بالمقاطعات الفرنسية). وقد وجد أن الأطفال الآمنين كان لهم درجات أعلى من الأطفال غير الآمنين فيما يتعلق بالاتصال communication، والاشتراك المعرفى، ودافعيه الإجادة .masteryوكان الأطفال من المجموعة الضابطة، يعانون من خطورة التحصيل المتدنى فى المدرسة، أما الأطفال المتجنبين والمتكافئين فقد كانوا الأدنى من حيث دافعيه الإجادة.

المحورالثانى: دراسات ركزت على الاختلافات بين كل من الذكور والإناث فيما يتعلق بدافعيه التأثير/ الإجادة:

ومن هذه الدراسات دراسة مولنار وويس (١٩٨١) Molnar & Wesizحول ملاحظة (٥٠) طفلا فى مرحلة ما قبل المدرسة لقياس صدق النتائج التجريبية القائلة بأنه فى سن المدرسة الابتدائية، يظهر الذكور دافعية إجادة 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 فى الصف الخامس والسادس بناء على تقاريرهم الذاتية حول الثقة بالنفس، وأهداف الدافعيه، واستراتيجيات التعلم فى الفصل كله فى مجموعات صغيرة. وقد أوضحت النتائج عامة، أن هناك اختلافات قليلة بين الجنسين، وأوضحت أن تقارير الدارسين أوضحت ثقة أكبر ودافعيه إجادة أكبر فى الدروس التى تتضمن مجموعات عمل صغيرة.

المحورالثالث : دراسات تضمنت السلوك الوالدى والجوانب الأسرية وعلاقاتها بدافعيه التأثير/ الإجادة.

ومن هذه الدراسات دراسة روز وثورنبيرج (١٩٨٤) Rose & Thornburg التى عملت على التحقق من الاختلافات بين مستويات دافعيه التأثير/ الإجادة، وحاجات الأطفال للموافقة opprovalمن 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 فى محاولة لحل قطعة بازل عليهم تركيبها فى أحد ظرفيين تجريبيين: (١) وجود تدعيم لفظى، أو (٢) عدم وجود تدعيم على الإطلاق. وقد وجد أن الأطفال الأصغر كانوا بحاجة لتدعيم أكثر من الأطفال الأكبر.

وفى دراسة أخرى لليون يارو (١٩٨٤) Yorrowوالتى كانت جزءا من دراسة طويلة على الأصول البيئية لدافعيه التأثير/ الإجادة، تمت ملاحظة الأطفال من عمر ٦، ١٢ شهرا من العمر فى منازلهم مع كل من الوالدين بصورة منفصلة، مع قياس خصائصهم الدافعيه داخل المعمل. وقد وجدت علاقات مختلفة بين جانبين من الاستثارة الوالدية ودافعيه التأثير/ الإجادة لدى الأطفال.

أما دراسة آبير وآلين (١٩٨٧) Aber & Allen فقد بحثت تأثير سوء المعاملة فى ثلاث مجالات مقترحة داخل نظرية الاتصال وهى: العلاقات بكبار مألوفين، دافعيه التأثير، والنضج المعرفى. وقد أجريت الدراسة على ثلاثة عينات لأطفال تتراوح أعمارهم من ٤ ـ ٨ سنوات ، (٩٣) طفلا مساء معاملتهم، و(٦٧) طفلا غير مساء معاملتهم متوائمين ديموجرافيا، و ٣٠ طفلا من المستوى غير مساء معاملتهم. وفى دراسة فرودى وآخرين (١٩٩٠) .Frodi et al فقد اهتمت بمقارنة علاقات الاتصال بين الأم والطفل ودافعيه التأثير/ الإجادة 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 مشابرة بصورة دالة من أولئك الأطفال لأمهات بالغات، على الرغم من أنهم كانوا أقل إيجابية خلال اللعب بالدمى.

أما دراسة ماريان ريكزن وآخرين (١٩٩٣) .Riksen et al الطولية حول دافعيه التأثير/ الإجادة 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 أما، وأب واحد) وقد اشتركوا فى الدراسة الطولية حينما كانت أعمارهم ٦،

٩، ١٢، ١٨، ٣٠ شهرا من العمر. وحينما كانت أعمارهم (١٢) شهرا تمت ملاحظتهم باستخدام "الموقف الغريب" لـ "اينزوورث" ، وبناء عليه تم تصنيفهم إلى أطفال آمنين أو غير آمنين متجنبين، أو غير آمنين مقاومين. كانت ملاحظة السلوك الاستكشافى للأطفال خلال زيارة معملية. كذلك تمت ملاحظة السلوك الاستكشافى 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/ الإجادة، خلال الاستكشاف فى المهمة الأولى، فقد كانوا يعطون انتباها كافيا لأجزاء عديدة من الأداة التى يستكشفونها. كما أن مستوى التعقد فى السلوك الاستكشافى 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 موجباً دالا مع المقاييس الثلاثة بالنسبة للذكور. كما أن دافعيه التأثير/ الإجادة كانت مستقرة خلال المواقف بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث، فإن دافعيه التأثير/ الإجادة خلال مهمة الاستكشاف فقد كانت غير مرتبطة بدافعيه التأثير/ الإجادة خلال المهمة التعاونية مع أحد الوالدين.

وفى دراسة أخرى لبوبر وآخرين (١٩٩٣) .Popper et al حول لعب الإجادة الاجتماعى وباستخدام الأدوات لدى الأطفال من عمر (١٢) شهرا لأمهات مكتئبات وغير مكتئبات. ففى هذه الدراسة تم اختبار ما إذا كان الأطفال ذوى الاتصال الآمن بالأم من عمر ١٢ شهرا يظهرون قدرا أكبر من دافعيه التأثير/ الإجادة نحو الأشياء المادية، ودافعيه التأثير/ الإجادة 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 الاجتماعى، يرتبط بجهود الأطفال لإشراك أشخاص آخرين فى محاولاتهم لإحراز أهدافهم فى اللعب بالأشياء: الدراسة أيضا تحققت مما إذا كانت بيئة معينة تؤثر على هذا الجانب مثل الضغوط التى تعانى منها الأمهات، وعمل الأم خارج المنزل، والتى من الممكن أن تؤثر على دافعيه 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 بالاكتئاب البسيط والاكتئاب الكامل. وخلال شهر من ميلاد الأطفال البالغين من العمر (١٢) شهرا، اشتركت المفحوصات فى الإجراء التجريبى الخاص بالمواقف الفردية، ودافعيه 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 المتمتعات 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 ارتباطيه بين التأثير/ الإجادة بالنسبة للأشياء، واكتئاب الأمهات، أو عمل الأمهات خارج المنزل، أو جنس الطفل.

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

وقد كان المشاركون (٤٦) زوجا من الأطفال والأمهات فى برونكس بنيويورك: (٣٥) زوجا من أصول بورتريكية و (١٢) زوجا دومينيكيا. كانت تتراوح أعمار

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

وتم قياس سلوك دافعيه التأثير/ الإجادة باستخدام استبيان أبعاد التأثير/ الإجادة. 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 فى البحوث السابقة. الأمهات البورتوريكيات أظهرن تقديرا وتشجيعا لأطفالهن أكثر فى الميدان الاجتماعى أكثر من الجانب المادى. وقد وجدت ارتباطات قليلة جدا بين متغيرات دافعيه التأثير/ الإجادة تجاه الأشياء والخصائص الشخصية للأمهات. ويعتقد الباحثون بأن الاختلافات الملاحظة بين المجموعتين تجعل من الواجب اختبار المجموعات اللاتينية بشكل منفصل مستقبلا.

وفى دراسة أخرى لسوكيلى وآخرين (٢٠٠٠) :Sue Kellery et alفقد اختبرت العلاقة بين السيطرة من جانب الأم والمرجعية التقييمية evaluative feedbackخلال السنة الثانية من الحياة، ودافعيه التأثير والإجادة لدى الأطفال، والتعبيرات الخاصة بالتقييم الذاتى فى العام التالى، كان المشاركين فى التجربة هم (٧٥) طفلا دارجا 35) todllersإناث، ٤٠ ذكور) وأمهاتهم. السلوك التحكمى 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/ الإجادة لدى الأطفال وكذلك التعبيرات الدالة على التقييم الذاتى أثناء إنجازهم المهام السهلة والصعبة حينما كان عمرهم (٣٦) شهرا. وقد وجد أن المرجعية التقييمية من جانب الأمهات وأسلوب التحكم أو السيطرة فى سن ٢٤ شهرا كانا منبئين على خجل الأطفال، مثابرتهم، وسلوك التجنب avoidanceلأنشطة التأثير/ الإجادة فى سن (٣٦) شهرا. وبصورة أكثر تحديدا، فإن التقييم السلبى من جانب الأمهات فى سن سنتين 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 اللائى اشتركن فى تدعيم الاستقلال لدى أطفالهن البالغين من العمر عامين، كان لهم أطفال أقل ميلا لتجنب الأنشطة المتضمنة تحديا فى سن ٣ سنوات كما وجد أن شعور الأطفال بالفخر فى سن (٣٦) شهرا، لم يمكن التنبؤ به من خلال سلوك الأمهات حينما كان أطفالهم فى عمر (٢٤) شهرا.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

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

أما فيما يتعلق بعلاقة دافعيه التأثير/ الإجادة بالجوانب النمائية، فقد وجدت استمرارية ممتدة من طفولة المهد إلى الطفولة المبكرة لدافعيه التأثير/ الإجادة (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 العقلى والميل لإنتاج المؤثرات والمهام الحركية (Vlachoo & Farrell)، وكذلك علاقة ارتباطيه ما بين إدراك الأطفال للقدرة كمكون ثابت من ناحية والاهتمام بالكفاءة، والأداء المعرفى، وتفضيل التحدى، وتحسين صفات الذات من ناحية أخرى (Eva M. Pomurantz & Saxon)

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

(Phornburg، كما أن الاستثارة الوالدية بصفة عامة مرتبطة بدافعيه التأثير/ الإجادة (Leon Yorrow) وإن نضج الأم والعمر المناسب له علاقة بتوفير علاقات الاتصال الآمن للأطفال، وأنه ضرورى لإظهار الأطفال للمثابرة .(Frodi et al.,)وأن الاتصال الآمن عموما يؤدى إلى تحسن فى دافعيه التأثير/ الإجادة الاجتماعية وتجاه الأشياء (Popper et al.,)وكذلك وجود علاقات ارتباطيه ما بين شعور الأطفال بالخجل والتقييم السلبى من جانب الأمهات، وأن التغذية المرتدة الإيجابية والمرجعية التصويبيه ترتبط بالمثابرة اللاحقة (Sue kellery et al.,)

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

فروض الدراسة :

مما سبق من دراسات سابقة تم استقاء الفروض التالية للبحث الحالى:

١ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال ذوى علاقات الاتصال الآمنة وغير الآمنة على استبيان دافعيه التأثير/ الإجادة بأبعاده المختلفة.

٢ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال الذكور والإناث فيما يتعلق بدرجاتهم على استبيان دافعيه التأثير/ الإجادة بأبعاده المختلفة.

٣ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال الأصغر (من ١٨ ـ ٣٧ شهرا) والأطفال الأكبر (٣٧ ـ ٧٢ شهرا) على استبيان دافعيه التأثير/ الإجادة بأبعاده المختلفة.

مصطلحات الدراسة :

الدافعيه Motivation :

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

دافعيه التأثير/الإجادة Mastery motivation :

دافعيه التأثير/ الإجادة هى الدافعيه للتحكم فى البيئة Master the environment وهذه الدافعيه يستدل عليها حينما يكون المحتوى الظاهرى للفعل أو النشاط هو الاستكشاف (الحصول على معلومات)، التأثير (التسبب فى حدوث أثر بصرى أو سمعى)، أو التحكم فى البيئة المادية Control physical environment) تحقيق هدف مرغوب أو نتائج مرغوبة). هذه الدافعيه تعتبر داخلية فى المقام الأول، فهى ضمن الإعداد الولادى للطفل. والطفل مولود لكى يستمتع بها. وعلى ذلك يشترك فى الأنشطة الخاصة بها لذاتها، دون انتظار لأى مكافأة بيولوجية أو اجتماعية. وهذا السلوك يلعب دورا مركزيا فى بناء الطفل لرؤيته على العالم (ديفيد ميسر، ١٩٩٣، ٣٧، ٣٨ .

وقد استخدم مصطلحى التأثير/ الإجادة من جانب الباحثة كمقابل لكلمة _Mastery_، حيث أنها تعنى التأثير بالنسبة للأطفال فى السن الأصغر، كما تعنى كل من التأثير والرغبة فى الإجادة بالنسبة للأطفال فى السن الأكبر، ومن هنا وجد أن من الأنسب الإشارة إلى الكلمتين معا عند التحدث عن الدافعيه للأطفال تحت سن ٦ سنوات.

أدوات البحث :

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

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

وقد اعتمد "جورج مورجان" فى قياسه لدافعيه التأثير/ الإجادة على عدة جوانب هى:

١ـ جانب وسيلى Instrumental والذى يتمثل فى المثابرة كوسيلة لحل المشكلة.

٢ـ جانب تعبيرى Expressive، والذى عادة ما يشار إليه بمتعه التأثير/ الإجادة Mastery pleasure، ويتم التعبير عنه بإظهار مشاعر إيجابية أثناء السلوك الموجه نحو المهمة، أو بعد الوصول للحل (مثل الشعور بالفخر أو الشعور بالخجل). أن هذا الجانب يشمل كل من التعامل بالأدوات والأشياء، ولكنه كذلك يشمل السلوك والأفعال الموجهة نحو الأشخاص، وهو الذى نطلق عليه دافعيه التأثير/ الإجادة الاجتماعية Social mastery motivation، والذى يتضمن محاولات الأطفال لبدء التفاعل مع الآخرين والمحافظة على هذه العلاقة والتأثير فيها. كذلك أضيف مجال ثالث لدافعيه التأثير/ الإجادة وهو الجانب الحركى . gross motor

وصف المقياس :

أن استبيان أبعاد التأثير/ الإجادة The Dimensions of Mastery Questionnaire والذى يشار إليه اختصاراً بـ DMQ مصمم أصلا لكى يوجه للوالدين أو المعلمين، ولكى يوفر مقياسا موجزا، 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. ففى 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 ووضعه 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 جنبا إلى جنب مع العبارات فى الوضع الصحيح (غير المعكوس). أن الغرض من هذا الإجراء هو تحديد المفحوصين الذين يقدرون بطريقة غير متسقة بالنسبة للعبارات المعكوسة، أما لأنهم لديهم صعوبة فى فهمه أو لأنهم يقرأون بسرعة كبيرة، وبالتالى لا يعيرون البنود الانتباه 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 (٥٢, ٠) وهى تعنى درجة ثبات مقبولة.

المنهج والإجراءات :

١ـ عينة البحث :

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

المجموعة الأولى (علاقات اتصال أمنه): ١٠ ذكور، ١٣ إناث

المجموعة الثانية (علاقة اتصال غير أمنه): 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 فى البحث (معظمهم من طالبات كلية البنات ـج عين شمس اللائى أبدين الموافقة على الاشتراك)، بالإضافة لتوفير أطفال فى محيطهم، يعرفونهم معرفة شخصية وثيقة باعتبارهم من أبنائهم، أو من أقارب الدرجة الأولى، والثانية كالأخوة أو أبناء الاخوة 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، مبديا مقاومة فى الانفصال عنها.

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

يلى ذلك تصحيح الاستبيان باستخدام مفتاح التصحيح الخاص به وحساب دافعية

التأثير/ الإجادة الكلية لكل طفل وكذلك حساب درجته على كل من أبعاد المقياس المختلفة وهى: المثابرة تجاه الأشياء _المثابرة الاجتماعية مع الكبار _المثابرة الاجتماعية مع الأطفال _المثابرة الحركية الكبيرة _متعة التأثير/ الإجادة _الكفاءة العامة _رد الفعل السلبى تجاه الفشل _المثابرة الكلية _ودافعية التأثير/ الإجادة الكلية.

وجدير بالذكر أن المثابرة الكلية هى عبارة عن مجموع درجات الأطفال على المقاييس ١ + ٢+ ٣ + ٤ والتى هى على التوالى: المثابرة تجاه الأشياء _المثابرة الاجتماعية مع الكبار _المثابرة الاجتماعية مع الأطفال _المثابرة الحركية الكبيرة.

أما دافعية التأثير/ الإجادة الكلية فهى عبارة عن مجموع درجات الأطفال على المقاييس ١ + ٢ + ٣ + ٤ + ٥ حيث أن المقياس الخامس هو متعة التأثير/ الإجادة.

٣.الأسلوب الإحصائى المستخدم

استخدم فى هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

أ ـ اختبار "ت" للعينات المستقلة

ب ـ تحليل التباين العاملى 2 way ANOVA

ج ـ الأسلوب الإحصائى الوصفى

د ـ معامل الثبات الإحصائى لكرونباخ

٤- نتائج الدراسة

أ- الفرض الأول :

"لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال ذوى علاقات الاتصال الأمن وغير الأمن على استبيان دافعية التأثير/ الإجادة 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/ الإجادة.

المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	متوسط الخطأ المعيارى	ف	مستوى الدالة
أمنة	٢٣	٢٧,٢٦	٢,٦١	٢,٦١	٠,٨٦	٠,٣٦
غيرأمنة	٢٣	٢٥,٧٦	٢٥,٧٦	٣,٢١		

جدول رقم (١)

اختبار (ت) للعينات المستقلة

بين المجموعتين التجريبيتين على الدرجة الكلية

لاستبيان دافعية التأثير/الإجادة

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

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

الأبعاد	المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	متوسط الخطأ المعيارى
المثابرة تجاه الأشياء	أمنين	٢٣	٣,٧٩٧١	٠,٥٨٦٧	٠,,١٢٢٣
	غير أمنين	٢٣	٣,٥٦٥٢	٠,٦١٤٠	,٠١٢٨٠
المثابرة الاجتماعية مع الكبار	أمنين	٢٣	٤,٢٨٢٦	٠,٥٤٤٦	٠,١١٣٥
	غير أمنين	٢٣	٣,٨٦٩٦	٠,٧٨٨١	٠,١٦٤٣
المثابرة الاجتماعية مع الكبار	أمنين	٢٣	٣,٩٦٣٨	٠,٩٥٤٧	٠,١٩٩١
	غير أمنين	٢٣	٣,٧٩٧١	١,٠٩٥٢	٠,٢٢٨٤
المثابرة الحركية الكبيرة	أمنين	٢٣	٣,٩٦٢٠	٠,٧١٧٥	٠,١٤٩٦
	غير أمنين	٢٣	٣,٧٠٦٥	٠,٩٠٤٢	٠,١٨٨٥
متعة التأثير/ الإجادة	أمنين	٢٣	٤,٣٩٨٦	٠,٥٠٦٩	٠,١٠٥٧
	غير أمنين	٢٣	٤,١٩٥٧	٠,٧٠٢٩	٠,١٤٦٦
الكفاءة العامة	أمنين	٢٣	٣,٧١٣٠	٠,٧٤٣٠	٠,١٥٤٩
	غير أمنين	٢٣	٣,٢٦٠٩	٠,٦٤٧٩	٠,١٣٥١
رد الفعل السلبى تجاه الفعل	أمنين	٢٣	٣,١٣٩١	٠,٩٢٣٣	٠,١٩٢٥
	غير أمنين	٢٣	٣,٣٦٥٢	١,٠١٩٢	٠,٢١٢٥
المثابرة الكلية	أمنين	٢٣	١٦,٠٠٥٤	١,٨٥٣٦	٠,٣٨٦٥
	غير أمنين	٢٣	١٤,٩٣٨٤	٢,٥٥٩٤	٠,٥٣٣٦
دافعية التأثير/ الإجادة الكلية	أمنين	٢٣	٢٠,٤٠٤٠	٢,١١٥٨	٠,٤٤١٢
	غير أمنين	٢٣	١٩,١٣٤١	٢,٨٢٧٧	٠,٥٨٩٦

جدول رقم (٢)

إختبار (ت) للعينات المستقلة بين المجموعتين التجريبيتين الآمنة وغير الآمنة

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

الأبعاد		المثابرة تجاه الأشياء	الثابرة الاجتماعية مع الكبار	الثابرة الاجتماعية مع الأطفال	الثابرة الحركية الكبيرة	متعة التأثير/ الإجادة	الكفاءة العامة	رد الفعل السلبي تجاه الفشل	الثابرة الكلية	دافعية التأثير/ الإجادة الكلية
مقاييس ليفين لتساوى فى التباين	قيمة ف	٢,٠٣١	٢,٠٣١	٢,٠٣١	٢,٠٣١	٢,٠٣١	٢,٠٣١	٢,٠٣١	٢,٠٣١	٢,٠٣١
	الدلالة	٠,١٦١	٠,١٦١	٠,١٦١	٠,١٦١	٠,١٦١	٠,١٦١	٠,١٦١	٠,١٦١	٠,١٦١

جدول رقم (٣)

إختبار ليفين "لحساب التساوى فى التباين بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية

أيضا يشير الجدول رقم (٤) إلى نتائج اختبار (ت) للتساوى فى المتوسطات بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على أبعاد الاستبيان المختلفة.

			المثابرة تجاه الأشياء	الثابرة الاجتماعية مع الكبار	الثابرة الاجتماعية مع الأطفال	الثابرة الحركية الكبيرة	متعة التأثير/ الإجادة	الكفاءة العامة	رد الفعل السلبي تجاه الفشل	الثابرة الكلية	دافعية التأثير/ الإجادة الكلية
حساب ت للتساوى بين المتوسطات	ت	تساوى التباين المفترض	١,٣١٠	٢,٠٦٨	٠,٥٥٠	١,٠٦١	١,١٢٢	٢,٢٠٠	٠,٧٨٨	١,٦١٩	١,٣٢٥
		تساوى التباين غير المفترض	١,٣١٠	٢,٠٦٨	٠,٥٥٠	١٠,٦١	١,١٢٢	٢,٢٠٠	٠,٧٨٨	١,٦١٩	١,٣٢٥
	درجة الحرية	تساوى التباين المفترض	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤
		تساوى التباين غير المفترض	٤٢,٩٠٩	٣٩,١٠٨	٤٢,١٩٧	٤١,٨٣٩	٤٠,٠١٠	٤٢,١٩٩	٤٢,٥٢٧	٤٠,١٠٠	٤٠,٣٥٥
	الدلالة	تساوى التباين المفترض	٠,١٩٧	٠,٠٤٥	٠,٥٨٥	٠,٢٩٤	٠,٣٦٨	٠,٠٣٢	٠,٤٢٥	٠,١١٢	٠,٠٩٢
		تساوى التباين غير المفترض	٠,١٩٧	٠,٠٤٥	٠,٥٨٥	٠,٢٩٥	٠,٣٦٨	٠,٠٣٢	٠,٤٢٥	٠,١١٢	٠,٠٩٢
	فروق المتوسطات	تساوى التباين المفترض	٠,٣٣١٩	٠,٤١٢	٠,١٦٦٧	٠,٢٥٥٤	٠,٢٠٢٩	٠,٤٥٢٢	٠,٣٣٦١	١,٠٦٧٠	١,٣٦٩٩
		تساوى التباين غير المفترض	٠,٣٣١٩	٠,٤١٢	٠,١٦٦٧	٠,٢٥٥٤	٠,٢٠٢٩	٠,٤٥٢٢	٠,٣٣٦١	١٠,٠٦٧٠	١,٣٦٩٩

جدول رقم (٤)

إختبارت للتساوى فى المتوسطات بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية

ويتضح مما سبق وجود بعض الفروق الدالة إحصائيا 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 إحصائيا 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 يؤدى إلى تحسين دافعية التأثير/ الإجادة 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 أدائيـــه Performance goals :حيث يسعى الفرد لكسب أحاكم مرغوبة حول كفاءته، وتجنب أحكام سلبية حول هذه الكفاءة (جودى س. ديلووش، ١٩٩٤، ١٢٥)، كما أن "كارول ديويك" فى مجمل أعمالها أكدت على أن الجانب الأفضل من الأهداف، هو التركيز على الأهداف التعلميه. فالاهتمام بتعلم الجديد، يدفع الفرد قدما، بينما الاهتمام بأحكام الآخرين حول الفرد وقدراته، يعيق تعلمه، ويعيق اشتراكه فى أنشطة تعلم جديدة خوفا من الفشل.

وفى هذا الصدد قدم لويس (Lewis 1993) اقتراحا بنموذج حول مشاعر التقييم الذاتى مرتكزا على الخصائص المحددة للأطفال الصغار، حول منتجاتهم الخاصة، وأفعالهم، فى مقابل صفاتهم الشاملة Global attributions الخاصة بأنفسهم وقدراتهم. مثلا فإن الطفلة تشعر بالفخر بالنجاح حينما تصف نجاحها ارتباطا 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 الوالدى التى تركز على الذات الشاملة للطفل (مثل أنت ولد سيئ) يمكن أن نتوقع أن تختلف عن المرجعية الوالدية التى ترتكز على جهود الطفل (عمل جيد)، أو المنتج (هذا برج عظيم) (سوا أ. كيلى وآخرين، ٢٠٠٠، ١٠٦٢).

كذلك وجد أن الأمهات اللائى يدعمن استقلالية أطفالهن، واللائى يبنين مهاما لزيادة مبادرات الأطفال للحد الأقصى، يزدن من شعور التحكم لدى أطفالهن. وأن التحكم المرتفع من جانب الأمهات يتسبب أيضا فى الإقلال من استمتاع الأطفال بالمهام التى يقومون بها، ومن مثابرتهم، ومن إحساسهم بالتحكم (Deci & Ryon, 1992; Frodi et al, ١٩٩٥ Lutkenhaus, 1994; Stipek et al., 1992; كما يرتبط بالإقلال من دافعية التأثير/ الإجادة (Morgan, Jennings, Horrow, Harmon & Gaiter, 1982) ويتضمن ذلك تجنب التحدى وقلة الاهتمام بالمهام التى تتطلب الإنجاز.

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

ب- الفرض الثانى:

«لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال الذكور والإناث فيما يتعلق بدرجاتهم على استبيان دافعية التأثير/ الإجادة بأبعاده المختلفة».

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

الأبعاد	المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	متوسط الخطأ المعيارى
المثابرة تجاه الأشياء	ذكور	٢٢	٣,٨٦٦٨٧	٠,٦٢٨٢	٠,١٣٣٩
	إناث	٢٤	٣,٥٠٩٣	٠,٥٤٠٣	٠,١١٠٣
المثابرة الاجتماعية مع الكبار	ذكور	٢٢	٤,١٢١٢	٠,٧٤٧٥	٠,١٥٩٤
	إناث	٢٤	٤,٠٣٤٧	٠,٦٧٠٢	٠,١٣٦٨
المثابرة الاجتماعية مع الكبار	ذكور	٢٢	٣,٩٧٧٣	٠,٨٥٥٠	٠,١٨٢٣
	إناث	٢٤	٣,٧٩١٩	١,١٦١٢	٠,٢٣٧٠
المثابرة الحركية الكبيرة	ذكور	٢٢	٤,٠٠٥٧	٠,٨٥٧٨	٠,١٨٢٩
	إناث	٢٤	٣,٦٧٧١	٠,٧٦٢٥	٠,١٥٥٦
متعة التأثير/ الإجادة	ذكور	٢٢	٤,٣٧١٢	٠,٦٣١٩	٠,١٣٤٧
	إناث	٢٤	٤,٢٢٩٢	٠,٦٠٣٦	٠,١٢٣٢
الكفاءة العامة	ذكور	٢٢	٣,٦٣٦٤	٠,٨٢٧٢	٠,١٧٦٤
	إناث	٢٤	٣,٣٥٠٠	٠,٦٠٥١	٠,١٢٣٥
رد الفعل السلبى تجاه الفعل	ذكور	٢٢	٣,٢٠٠٠	١,٠٤٣٨	٠,٢٢٢٥
	إناث	٢٤	٣,٣٠٠٠	٠,٩١٣٧	٠,١٨٦٥
المثابرة الكلية	ذكور	٢٢	١٥,٩٧٢٩	٢,٣٠٣٤	٠,٤٩١١
	إناث	٢٤	١٥,٠١٢٧	٢,١٩٤٧	٠,٤٤٨٠
دافعية التأثير/ الإجادة الكلية	ذكور	٢٢	٢٠,٣٤٤١	٢,٥٦١٧	٠,٥٤٦٢
	إناث	٢٤	١٩,٢٤١٩	٢,٤٧٧٦	٠,٥٠٥٧

جدول رقم (٥)

إختبار (ت) للعينات المستقلة بين مجموعتى الذكور والإناث فى العينة الكلية

كما يشير الجدول رقم (٦) إلى نتائج اختبار "ليفين" لحساب التساوى فى التباين بين مجموعتى الذكور والإناث فى المجموعة الكلية.

الأبعاد		المثابرة تجاه الأشياء	المثابرة الاجتماعية مع الكبار	المثابرة الاجتماعية مع الأطفال	المثابرة الحركية الكبيرة	متعة التأثير/ الإجادة	الكفاءة العامة	رد الفعل السلبي تجاه الفشل	المثابرة الكلية	دافعية التأثير/ الإجادة الكلية
مقاييس ليفين لتساوى التباين	قيمة ف	٠,٩١٩	١,٠٥٤	٢,٣٧٢	٠,٨٦٩	٠,٠١٦	٣,٠٦٨٣	٠,٢٥٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠٦
	الدلالة	٠,٣٤٢	٠,٣١٠	٠,١٣٩	٠,٣٥٦	٠,٨٩٩	٠,٠٦١	٠,٦١٨	٠,٩٨٨	٠,٩٣٨

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.

			المثابرة تجاه الأشياء	المثابرة الاجتماعية مع الكبار	المثابرة الاجتماعية مع الأطفال	المثابرة الحركية الكبيرة	متعة التأثير/ الإجادة	الكفاءة العامة	رد الفعل السلبي تجاه الفشل	المثابرة الكلية	دافعية التأثير/ الإجادة الكلية
حساب ت للتساوى بين المتوسطات	ت	تساوى التباين المفترض	٢,٠٩	٠,٤١	٠,٦١	١,٣٧	٠,٢٨٠	١,٣٤٨	٠,٢٤٦	١,٤٤٧	١,٤٨٣
		تساوى التباين غير المفترض	٢,٠٧	٠,٤١	١,٣٧	١,٣٧	٠,٢٨٠	١,٣٣٠	٠,٢٤٤	١,٤٤٤	١,٤٨١
	درجة الحرية	تساوى التباين المفترض	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤
		تساوى التباين غير المفترض	٤١,٦٥	٤٢,٣٥	٤٢,٢٢	٤٢,٢٢	٤٢,٢١٥	٣٨,٢٤٨	٤١,٩٥٩	٤٢,١٨٧	٤٢,٣٥٢
	الدلالة	تساوى التباين المفترض	٠,٠٤	٠,٦٨	٠,٥٤	٠,١٧	٠,٤٤٠	٠,١٨٥	٠,٣٣١	٠,١٥٥	٠,١٤٥
		تساوى التباين غير المفترض	٠,٠٤	٠,٦٨	٠,٥٤	٠,١٨	٠,٤٤١	٠,١٩١	٠,٣٣٢	٠,١٥٦	٠,١٤٦
	فروق المتوسطات	تساوى التباين المفترض	٠,٣١	٨,٦٥	٠,١٨	٠,٣٢	٠,١٤٢١	٠,٢٨٦٤	٠,١٠٠٠	٠,٩٦٠١	١,١٠٣٢
		تساوى التباين غير المفترض	٠,٣١	٨,٦٥	٠,١٨	٠,٣٢	٠,١٤٢١	٠,٢٨٦٤	٠,١٠٠٠	٠,٩٦٠١	١,١٠٣٢

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 والتى توصلت فيها أن نوع الاتصال، يبدو أنه يلعب بعض الدور فى تحديد مستوى دافعية التأثير/ الإجادة لدى الأطفال الدارجين، ولكن ذلك فقط بالنسبة للإناث. وأن هذا الاستنتاج يعتبر مقصورا على دافعية التأثير/ الإجادة 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 يبدوا أنه أقوى بالنسبة للإناث كما أن "لافرونيير وسروف" La Freniere & Sroufe (1985) 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، والتى لا يمكن تعميمهما على التأثير/ الإجادة 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.

جـ- الفرض الثالث :

«لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال الأصغر (١٨ _ ٣٧ شهرا) والأطفال الأكبر (٣٧ _ ٧٢شهرا) على استبيان دافعية التأثير/ الإجادة بأبعاده المختلفة»/

ولاختبار هذا الفرض، تم تحليل علاقة السن بدافعية التأثير/ الإجادة لدى الأطفال ذوى الاتصال الأمن، والاتصال غير الأمن كل على حده.

أولا: بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى (ذوى علاقات الاتصال الآمن)

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

الأبعاد	المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	متوسط الخطأ المعيارى
المثابرة تجاه الأشياء	≥٣٧ شهر	١٥	٣,٩٠٣٧	٠,٥٦٣٢	٠,١٤٥٤
	< ٣٧ شهر	٨	٣,٥٩٧٢	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	٣,٤١٦٧	١,٠١١٨	٠,٣٥٧٧
المثابرة الحركية الكبيرة	≥٣٧ شهر	١٥	٤,٠٣٣٣	٠,٥٥٨٠	٠,١٤٤١
	< ٣٧ شهر	٨	٣,٨٢٨١	٠,٩٨١٨	٠,٣٤٧١
متعة التأثير/ الإجادة	≥٣٧ شهر	١٥	٤,٣٧٧٨	٠,٥١٣٦	٠,١٣٢٦
	< ٣٧ شهر	٨	٤,٤٣٧٥	٠,٥٢٦٦	٠,١٨٦٢
الكفاءة العامة	≥٣٧ شهر	١٥	٣,٦٦٦٧	٠,٧٨٨٠	٠,٢٠٣٥
	< ٣٧ شهر	٨	٣,٨٠٠٠	٠,٦٩٢٨	٠,٢٤٤٩
رد الفعل السلبى تجاه الفعل	≥٣٧ شهر	١٥	٣,٣٢٠٠	١,٠١٠٨	٠,٣٦١٠
	< ٣٧ شهر	٨	٢,٨٠٠٠	٠,٦٥٩٠	٠,٢٣٣٠
المثابرة الكلية	≥٣٧ شهر	١٥	١٦,٥٥٩٣	١,٤٠٦٩	٠,٣٦٣٣
	< ٣٧ شهر	٨	١٤,٩٦٧٠	٢,٢٢٤٩	٠,٧٨٦٦
دافعية التأثير/ الإجادة الكلية	≥٣٧ شهر	١٥	٢٠,٩٣٧٠	١,٦١٦٤	٠,٤١٧٣
	< ٣٧ شهر	٨	١٩,٤٠٤٥	٢,٦٦٣٤	٠٩٤١٦

جدول رقم (٨)

إختبار (ت) للعينات المستقلة بين المجموعتين العمريتين أكبر من أو يساوى ٣٧ شهر وأصغر من ٣٧ شهر داخل المجموعة التجريبية الأولى (علاقات إتصال آمنة)

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

الأبعاد		المثابرة تجاه الأشياء	الثابرة الاجتماعية مع الكبار	الثابرة الاجتماعية مع الأطفال	الثابرة الحركية الكبيرة	متعة التأثير/ الإجادة	الكفاءة العامة	رد الفعل السلبي تجاه الفشل	الثابرة الكلية	دافعية التأثير/ الإجادة الكلية
مقاييس ليفين لتساوى فى التباين	قيمة ف	٠,٠٠٢	٠,٣٨٠	١,٠٦٥	٢,٠١٢	٠,٠٣٧	١,٥٥٤	١,٠١٤	٣,١١٢	٤,٠٦٣
	الدلالة	٠,٩٦٢	٠,٥٤٤	٠,٣١٤	٠,١٧١	٠,٨٥٠	٠,٢٣٦	٠,٣٢٥	٠,٠٩٢	٠,٠٥٧

جدول رقم (٩)

إختبار ليفين "لحساب التساوى فى التباين بين المجموعتين العمريتين (# ٣٧ شهراً، 37<شهراً) فى المجموعة التجريبية الأولى (علاقات إتصال آمنة)

ويشير الجدول رقم (١٠) لنتائج اختبار (ت) لحساب التباين بين متوسطات المجموعتين العمريتين فى المجموعة التجريبية الأولى (علاقات اتصال أمنه)

			المثابرة تجاه الأشياء	الثابرة الاجتماعية مع الكبار	الثابرة الاجتماعية مع الأطفال	الثابرة الحركية الكبيرة	متعة التأثير/ الإجادة	الكفاءة العامة	رد الفعل السلبي تجاه الفشل	الثابرة الكلية	دافعية التأثير/ الإجادة الكلية
حساب ت للتساوى بين المتوسطات	ت	تساوى التباين المفترض	١,٢٠٦	١,٠١٤	٢,١٧٠	٠,٦٤٥	٠,٣٦٢	٠,٤٠٢	١,٢٠٧	٢,١١٠	١,٢٣٧
		تساوي التباين غير المفترض	١,١٣٣	١,١٠٧	٢٠,٢٤	٠,٥٤٦	٠,٣٦١	٠,٤١٩	١,٤٨٦	١,٨٣٨	١,٤٨٨
	درجة الحرية	تساوى التباين المفترض	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١
		تساوي التباين غير المفترض	١٢,٢٤٥	١٨,٣٦٩	١١,٩٢٢	٩,٤٧٨	١٤,٠٩١	١٦,١٤٨	١٩,٩١٢	١٠,٠٧٥	٩,٨٣٠
	الدلالة	تساوى التباين المفترض	٠,٢٤١	٠,٣٣٢	٠,٠٤٢	٠,٥٣٦	٠,٧٩٥	٠,٦٩٢	٠,٢٠٥	٠,٠٤٧	٠,٠٩٩
		تساوي التباين غير المفترض	٠,٢٦١	٠,٢٨٢	٠,٠٦٦	٠,٥٩٨	٠,٧٩٨	٠,٦٨١	٠,١٥٢	٠,٠٩٦	٠,١٦٨
	فروق المتوسطات	تساوى التباين المفترض	٠,٢٠٦٥	٠,٢٤١٧	٠,٨٣٨٩	٥,٩٧٢	٥,٩٧٢	٠,١٣٣٣	٠,٥٢٠٠	١,٥٩٢٢	١٥,٣٣٥
		تساوى التباين غير المفترض	٠,٢٠٦٥	٠,٢٤١٧	٠,٨٣٨٩	٥,٩٧٢	٥,٩٧٢	٠,١٣٣٣	٠,٥٢٠٠	١,٥٩٢٢	١,٥٣٣٥

جدول رقم (١٠) إختبارت "لحساب التباين بين متوسطات المجموعتين العمريتين فى المجموعة الأولى (علاقات إتصال آمنة)

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

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

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "سو كيلى" (٢٠٠٠)، حيث ذكرت أن التقييم الإيجابى من جانب الأمهات فى سن سنتين، قد ارتبط بكل من دافعية التأثير/ الإجادة، وكذلك بالمثابرة. وأن الأمهات اللائى كن يعلمن أطفالهن بطريقة أكثر لطفا، وأكثر تدعيما فى سن سنتين، كان لهن أطفال أقل ميلا لتجنب التحدى فى عمر ثلاث سنوات (سو كيلى، ٢٠٠٠، ١٦٨)

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

كما أظهرت دراسة "بوبر" وآخرين بأن التغذية المرتدة الإيجابية، والمرجعية التصويبية ترتبط بالمثابرة اللاحقة.

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

ثانيا: 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 المعيارى	متوسط الخطأ المعيارى
المثابرة تجاه الأشياء	≤٣٧ شهر	١٣	٣,٥٢١٤	٠,٦٥٧٩	٠,١٨
	> ٣٧ شهر	١٠	٣,٦٢٢٢	٠,٥٨	٠,١٨
المثابرة الاجتماعية مع الكبار	≤٣٧ شهر	١٣	٣,٩٣٥٩	٠,٦٨	٠,١٨
	> ٣٧ شهر	١٠	٣,٧٨٣٣	٠,٩٤	٠,٢٩
المثابرة الاجتماعية مع الكبار	≤٣٧ شهر	١٣	٤,٠٠٠٠	٠,٨٧	٠,٢٤
	> ٣٧ شهر	١٠	٣,٥٣٣٣	١,٣٣	٠,٤٢
المثابرة الحركية الكبيرة	≤٣٧ شهر	١٣	٣,٨٢٦٩	١,٠٧	٠,٢٩
	> ٣٧ شهر	١٠	٣,٥٥٠	٠,٦٤	٠,٢٠
متعة التأثير/ الإجادة	≤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 السلبى تجاه الفعل	≤٣٧ شهر	١٣	٣,,٥٢٣١	١,١٥	٠,٣١
	> ٣٧ شهر	١٠	٣,١٦٠٠	٠,٨٣	٠,٢٦
المثابرة الكلية	≤٣٧ شهر	١٣	١٥,٢٨٤٢	٢,٢٦	٠,٦٣
	> ٣٧ شهر	١٠	١٤,٤٨٨٩	٢,٩٧	٠,٩٤
دافعية التأثير/ الإجادة الكلية	≤٣٧ شهر	١٣	١٩,٣٧٣٩	٢,٢٠	٠,٦١
	> ٣٧ شهر	١٠	١٨,٨٢٢٢	٣,٥٩	١,١٢

جدول رقم (١١)

إختبار (ت) للعينات المستقلة بين المجموعتين العمريتين

أكبر من أو يساوى ٣٧ شهر وأصغر من ٣٧ شهر

داخل المجموعة التجريبية الثانية (علاقات إتصال غير آمنة)

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

الأبعاد		المثابرة تجاه الأشياء	الثابرة الاجتماعية مع الكبار	الثابرة الاجتماعية مع الأطفال	الثابرة الحركية الكبيرة	متعة التأثير/ الإجادة	الكفاءة العامة	رد الفعل المبنى تجاه الفشل	الثابرة الكلية	دافعية التأثير/ الإجادة الكلية
مقاييس ليفين لتساوى فى التباين	قيمة ف	٠,٣٤	١,٣٨	٤,٦٤	٦,٤٨	٠,٠٠٠	١,٠٢	٢,٠٨	٣,٤٧	٦,٩٦
	الدلالة	٠,٥٧	٠,٢٥	٠,٠٤	٠,٠٢	٠,٩٩	٠,٣٢	٠,١٦	٠,٠٨	٠,٠١٥

جدول رقم (١٢)

إختبار ليفين "لحساب التساوى فى التباين بين المجموعتين العمريتين (≤ ٣٧ شهراً، >شهراً) فى المجموعة التجريبية الثانية (علاقات إتصال غير آمنة)

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

		المثابرة تجاه الأشياء	الثابرة الاجتماعية مع الكبار	الثابرة الاجتماعية مع الأطفال	الثابرة الحركية الكبيرة	متعة التأثير/ الإجادة	الكفاءة العامة	رد الفعل المبنى تجاه الفشل	الثابرة الكلية	دافعية التأثير/ الإجادة الكلية
حساب ت للتساوى بين المتوسطات	ت	تساوى التباين المفترض	٠,٢٨	٠,٤٥	١,٠١	٠,٧٢	٠,٣٢	٠,٨٤	٠,٢٣	٠,٤٥
		تساوى التباين غير المفترض	٠,٣٩	٠,٤٣	٠,٩٦	٠,٧٧	٠,٨١	٠,٢٥	٠,٨٨	٠,٧٠	٠,٤٣
	درجة الحرية	تساوى التباين المفترض	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١
		تساوى التباين غير المفترض	٢٠,٥٢	١٥,٨٣	١٤,٣٣	١٩,٩٢	١٨,٨٦	١٧,٥١	٢٠,٩٢	١٦,٣٩	١٤,٠٩
	الدلالة	تساوى التباين المفترض	٠,٧١	٠,٦٦	٠,٣٢	٠,٤٨	٠,٤٢	٠,٣٩	٠,٤١	٠,٤٣٢	٠,٦٥
		تساوى التباين غير المفترض	٠,٧٠	٠,٦٧	٠,٣٥	٠,٤٥	٠,٤٢	٠,٨٠	٠,٣٩	٠,٤٩	٠,٦٧
	فروق المتوسطات	تساوى التباين المفترض	٠,١٠	٠,١٥	٠,٤٢	٠,٢٨	٠,٢٤	٧,٣٣	٠,٣٦	٠,٣٩	٠,٥٥
		تساوى التباين غير المفترض	٠,١٠	٠,١٥	٠,٤٢	٠,٢٨	٠,٢٤	٧,٣٣	٠,٣٦	٠,٣٩	٠,٥٥

جدول رقم (١٣) إختبارت "لحساب التباين بين متوسطات المجموعتين العمريتين فى 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 الأمنه 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 أمنه مع أطفالهم تؤدى 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 الأمن 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 الدافعيه 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 متمايزة بشكل أفضل. كما أنه من الأهمية كذلك دراسة التفاعلات الاجتماعية بين الوالدين والطفل وتأثيرها على دافعيه التأثير/ الإجادة حتى يمكن الاسترشاد بها فى تدعيم الدافعيه داخل الأسرة وداخل المؤسسات التربوية المختلفة.

المراجـــع

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 .

Goeorge 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 _ ٣٧٨ 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. Mancy 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 _ 74 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.

ـ عـزة خليل عبـد الفتـاح (٢٠٠٢): علم نفس اللعب فى الطفـولة المبكرة ـ دار الفكر العـربى ـ القاهرة ج.م.ع.

ـ نبيل محمد الفـحل (١٩٩٩): دافعيه الإنجاز دراسة مقارنة بين المتفـوقين والعاديين من الجنسين فى التحصيل الدراسى فى الصف الأول الثانوى. مجلة علم النفس ـ يناير ـ فبراير ـ مارس ـ ١٩٩١ ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب.