إعادة السنة و علاقتها بكل من تقدير الذات،الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط

د. محمود سعيد، أحميد لويزة، جامعة الجزائر2

ملخص:

ننشر في هذا المقال نتائج دراسة أجريت حول فعالية عملية إعادة السنة على نفسية التلميذ المعيد ونتائجه الدراسية وهذا لدى الذكور المعيدين للسنة الأولى متوسط.حيث تحاول الدراسة الحالية إثارة مسألة فعالية إعادة السنة كعملية تربوية مستعملة في النظام التربوي ومعرفة ما إذا كان لها جوانب سلبية أو إيجابية على نفسية التلميذ المعيد وهذا من خلال علاقتها مع كل من تقدير الذات، الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي لدى التلميذ، و من ثم محاولة إيجاد بدائل في حال كانت لها إنعكاسات سلبية عليه.

Résumé :

Dans cet article, nous publions les résultats d'une étude qui traite l'efficacité du redoublement sur le psychisme de l'élève (garçon) qui refait sa première année au collège. Cette étude tente de soulever la question de l'efficacité du redoublement,une pratique fortement ancrée dans notre système éducatif comme moyen possible devant permettre aux élèves concernés d'améliorer leurs apprentissages. Cette étude tente de vérifier cette éfficacité par rapport à sa relation avec la motivation scolaire, l'estime de soi et les résultats scolaires de l'élève, puis essayez de trouver des alternatives.

الإشكالية:

أصبح الفشل المدرسي يشكل مصدر قلق كبير لدى المربين والمسئولين فضلا عن التلاميذ وأوليائهم، نظرا لإنعكاساته السلبية على الإقتصاد التربوي و مستقبل التلاميذ. فتسرب أعداد كبيرة من التلاميذ قبل إكمال المرحلة التعليمية قد يجعل الكثير منهم ينزل إلى مستوى الأمية.

إذا نظرنا إلى عالمنا العربي، على سبيل المثال، فإن ظاهرة الفشل الدراسي وما يرتبط بها من تكرار و إنقطاع و ضياع (هدر)، تمثل مشكلة حقيقية تستوجب الدراسة والبحث. ففي السعودية و في أواسط التسعينات بلغت نسبة من لم يتموا المستوى الأول من التعليم 20 %، و في تونس 10 % لا وفي الكويت 17 %. أما في سلطنة عمان فالنسبة وإن كانت تبدو قليلة في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي (حوالي 3 % لإجمالي الذكور و 2 %لإجمالي الإناث في هذه المرحلة)، نظرا للإجراءات الحديثة لمواجهة الرسوب والتكرار، فإنها ترتفع نسبيا سنة 2004، لتصل في جملة الصفوف 7-9 أساسي إلى حوالي 14 %من الذكور و 7 % من إجمالي الإناث. كما ترتفع في جملة الصفوف 10-12 أي في مرحلة التعليم الثانوي، إلى 15,4 % بالنسبة للذكور و7,2 % بالنسبة للإناث.

كما سجل ببلادنا أعداد لا يستهان بها كانوا ضحية الفشل الدراسي والتي أدت بـ 553.980 إلى التسرب المدرسي عند إنتهاء السنة الدراسية 1998/ 1999 من مجموع 8.215.003 تلميذ، أي ما يعادل 6.74 % من التعداد الإجمالي.

و قد أكدت الإحصائيات التي سجلها الديوان الوطني للإحصاء خلال أكتوبر 2009 خطورة الظاهرة على مسار المنظومة التربوية الجزائرية وعلى التنمية المعرفية من خلال الأرقام التي تبين أعداد الراسبين ومعيدي السنة في متوسطات التراب الوطني :

فمجموع الذكور المعيدين في السنة الأولى متوسط و الذين تتراوح أعمارهم ما بين 10 سنوات – 19 سنة يساوي 274275 معيد مقابل 653 128 معيدة،أما المعيدين في السنة الثانية متوسط : 80638 معيد مقابل 471 44 معيدة، أما عدد المعيدين في السنة الثالثة فيساوي 34893 مقابل 873 20 معيدة، وأخيرا فعدد المعيدين في السنة الرابعة متوسط فيساوي 54978 معيد مقابل 469 45 معيدة.

هذه الأرقام تُعد من بين الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذه العينة وهذا المستوى الدراسي والتي تؤكد أن الذكور أكثر عرضة للإعادة من الإناث، كما أن أكبر عدد في الإعادة يتمركز في السنة الأولى متوسط.

بالتالي تعد مشكلة ارتفاع معدلات الرسوب من المشكلات التي عانت منها الدول المتقدمة كما عانت منها الدول النامية على حد سواء، فهي مشكلة عالمية، لذلك أثارت انتباه كثير من التربويين والمخططين، لأنها ذات آثار تربوية ونفسية واجتماعية، ولأنها نتيجة لتطور علم اقتصاديات التعليم، حيث سببت هدرًا اقتصاديًا كبيرًا في الموارد المالية المستثمرة في قطاع التعليم. والرسوب في غالب الأمر لا يعود إلى عامل واحد وإنما تؤدي إليه مجموعة من العوامل المتنوعة والمتداخلة التي قد تختلف باختلاف الزمان والمكان . فبعض

هذه العوامل ترجع إلى التلميذ، والبعض الآخر يرجع إلى الأسرة والمجتمع، كما يعود بعضها إلى المدرسة والبيئة التعليمية .

إن ممارسة إعادة السنة ما زالت متجذرة في نظامنا التعليمي باعتبار ذلك وسيلة ممكنة لإعطاء فرصة للتلاميذ المعيدين لتحسين قدراتهم على التعلم. و هو، في الواقع يتم بعد سنة دراسية كاملة، وبعد تقييم نتائج التلاميذ ومن خلال المداولات يُتخذ قرار الإعادة. كما أن مسألة إعادة السنة غالبا ما تطرح من الناحية الاقتصادية التي يمكن أن تخفف من مصاريف الأولياء إذا ما إستطعنا الحد منها. بالنسبة لـ بيرنو (Perrenoud) فإن" إعادة السنة هو مؤشر غير موثوق به لعدم تساوي الحظوظ في التعلم" وهذا ما يؤدي إلى تقييد التلميذ لطموحاته وشعوره الدائم بحدود قدراته.

ففي أعين المعيدين، تكرار السنة ليست عملية فعالة ولا منصفة، ولا إنسانية، ولكنها عبارة عن عدد متزايد من سنوات الدراسة. فالتلميذ المعيد يبقى في أغلب الأحيان معرض لصعوبات مدرسية جديدة، حيث يرى بيرنو (PERRENOUD, Philippe, 1996)أن " إعادة السنة بالنسبة للتلميذ عبارة عن عقوبة ورمز للعدوان المؤسساتي violence institutionnel، فالتلميذ يجد نفسه في قسم به تلاميذ أقل سنا منه، كما أنه يُعتبر غبيا في بعض الأحيان فإعادة السنة ليست مثالا يُقتدى به.."

و يرى بول (PAUL, Jean-Jaques, 1996) أن " موقف إعادة السنة عادة ما يكون شبيه بموقف الإستبعاد أو النبذ الذي يكون متبوعا بعقوبة أن يعيد التلميذ المعيد دراسة المنهاج من جديد."

أما من الناحية النفسية، فإعادة السنة، قد تؤثر سلبا على دافعية وسلوك التلاميذ حتى لو كانت تمنحهم فرصة إعادة كل الدروس. فهي تساهم في خلق هوية التلميذ الضعيف والأقل ذكاءا. ومن الصعب على بعض التلاميذ قبول مثل هذا القرار بالتالي شعورهم بحالات الفشل المدرسي والتخلف، من ثم فإن نسبة 10 ٪ تعكس نسبة التسرب المدرسي.

وقد أشار فرنش (French, 1985)، إلى أن دافعية الإنجاز تعتبر مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق نفسه، ويشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه.

فدافعية الإنجاز هي التي تشير إلى الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح كما أنه لم ينظر إليها على أنها وحدة موحدة، و لكنها مركبة من عدة أبعاد ومجمل هذه الأبعاد يعطينا ما نسميه بدافعية الإنجاز، حيث حدد "هرمنز" (1970) عدة مظاهر لدافع الإنجاز وهي: السلوك المخاطر، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه المستقبلي، مستوى الطموح، اختيار الرفيق سلوك الإنجاز.

بالإضافة إلى محور دافعية الإنجاز، فيحتل تقدير الذات أهمية كبرى حيث يعتبر هيل (Hill,1989)، تقدير الذات أمر ضروري للنجاح المدرسي والتلميذ على الأرجح إلى التخلي عن دراسته هو ذلك الذي لديه تقدير ذات جد منخفض.

كما أن إعادة سنة واحدة قد يكون لها تأثير في انخفاض تقدير الذات لدى التلاميذ و يعد هذا من بين الآثار السلبية المقلقة، حيث أن تقدير الذات

الإيجابي هو عامل حاسم لنجاح التلاميذ. غير أن الدراسات في هذا الصدد لم تبين نتيجة حاسمة.

لكن يرى المدافعون عن عملية إعادة السنة حسب Goupil (1990) أن التلميذ المعيد هو الأقل عرضة لحالات الفشل، وهذا أمر جيد بالنسبة له ولتقديره لذاته. ومع ذلك، فقد تبين أن الصعوبات في التعلم تؤثر على تقدير الذات.

كما يبدو أن التلاميذ المعيدين يظهرون تقدير ذات منخفض بالمقارنة مع أولئك الذين لم يعيدوا السنة، كما أنهم يرجعون فشلهم إلى عوامل خارجة عن سيطرتهم و يشككون من قيمتهم و قدرتهم على تحقيق أهدافهم.

كما يبدو أيضا أن القسم المعاد فيه له تأثير مختلف على تقدير الذات، هذا الإختلاف قد يكون راجعا إلى سن التلميذ، كما لم يجد كل من Butler et Handlay فرقا بين التلاميذ الذين أعادوا السنة الأولى، والتلاميذ الذين يجتازون السنة الثانية. ويؤكد نيومان (Newman,1988) نتائج هذه الدراسة ويشير إلى أن الآثار السلبية الاجتماعية-العاطفية منخفضة إذا كان تكرار السنة يحدث في رياض الأطفال أو الصف الأول. ففي دراسة دامت سنتين وذلك مع تلاميذ الصف الأول، وباستعمال سلم لمفهوم الذات (سلم FACES) الذي طبق في أربع فترات، خلص إلى أن إعادة السنة لا تؤثر على صورة الذات.

كما بينت دراسات أخرى من بينها دراسة (Laporte et Duclos, 1990) أن إعادة السنة تعمل على عدم التكيف مع المدرسة وعلى إدراك التلميذ لنفسه، هذا

أمر مؤكد بصفة خاصة لدى تلاميذ الطور الثاني في المدارس الابتدائية والثانوية. هؤلاء التلاميذ بحاجة لتحديد بالنسبة لمجموعة ما، لمتابعة أصدقائهم وتطوير صورة إيجابية عن أنفسهم.

و تشير مقابلات أجريت مع الراسبين إلى أن 87 ٪ من هؤلاء التلاميذ عبروا عن شعورهم بالسوء، بالضيق، بالحزن أو الإحراج.أما 6 ٪ فقط أدلوا بإجابات إيجابية (على سبيل المثال: "أنا سوف أتعلم المزيد"). وحسب Williams(1985) فمعظم التلاميذ يدركون سلبيا إعادة السنة ولا يجدون فيه أي فائدة. وتعتبر إعادة السنة من قبل التلاميذ كفشل شخصي وليس سبيلا للنجاح، هذا الموقف السلبي يؤثر على أدائهم المدرسي.

هذا إلى جانب ما تتركه ظاهرة الرسوب من آثار على بعض الراسبين نتيجة شعورهم بالنقص فيعوضون ذلك باتخاذ السلوك العدواني مع الآخرين، كما تمتد الآثار النفسية للرسوب لتتعدى الطلاب إلى معلميهم ومديريهم وأولياء أمورهم، الذين يترقبون بفارغ الصبر نتائج جهودهم وحصيلة تعبهم من جهة كما يبدو أن الأولياء والمعلمين يعتقدون أن إعادة السنة من شأنه أن يحسن تقدير الذات نتيجة لتكرارها من جهة أخرى.

وتشير البيانات إلى أن 84 ٪ من المعلمين لاحظوا تحسين في تقدير الذات لدى التلميذ، و 72 ٪ من الآباء لاحظوا نفس الشيء، كما أن معظمهم يختارون إعادة السنة مرة أخرى في نفس الظروف. ومع ذلك، فإذا كان الأولياء يرون تحسينا في تقدير الذات لدى إبنهم، فإن الأغلبية يعتبرون أن إعادة السنة هي فشل شخصي في مهمتهم كمربين. باختصار، إن مجموع البحوث لا

تسمح باستخلاص استنتاجات نهائية بشأن الآثار المترتبة للتكرار على تقدير الذات.

فقد أظهرت بعض الدراسات (Chansky, 1964, dans Towner, 1988) عدم وجود أي تأثير، والبعض منها (Plummer, 1982, dans Towner, 1988) أظهرت تحسنا، في حين أن دراسات أخرى بينت وجود تراجعا في مفهوم الذات والتكيف الشخصي (Goodlad, 1954; Holmes et Mattews, 1984 et Niklason, 1984, tous dans Towner, 1988). ويمكن أن يفسر هذا التذبذب من قبل عدد من المتغيرات، والتي تدخل من بينها كيفية تعامل الوالدين مع إعادة السنة وكيف أن التلميذ عايش الشعور بالفشل.

نهدف من خلال دراستنا الحالية إلى إلقاء الضوء على مدى فعالية عملية إعادة السنة عند التلاميذ المعيدين، ومعرفة علاقتها مع كل من مستوى تقدير الذات والدافعية للإنجاز إضافة إلى معرفة ما إذا كانت تساعد على تحسين النتائج المدرسية لهؤلاء التلاميذ، وركزنا في بحثنا على التلاميذ المراهقين، وما يتسم به جانبهم النفسي من تغيرات .

ويمكن تحديد إشكالية الدراسة في التساؤل التالي: هل عملية إعادة السنة فعالة؟ بمعنى:

هل توجد علاقة بين عملية إعادة السنة ومستوى تقدير الذات لدى التلميذ المعيد؟

هل توجد علاقة بين عملية إعادة السنة ومستوى الدافعية للإنجاز لدى التلميذ المعيد؟

هل هناك علاقة بين مستوى تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى التلميذ المعيد؟

هل يوجد تحسن في التحصيل عند المعيدين في الفصلين الأول والثاني؟ (مستوى سنة أولى متوسط).

الفرضيات:

الفرضية العامة:

تعتبر عملية إعادة السنة لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط ذكور غير فعالة.

الفرضيات الجزئية:

توجد علاقة بين إعادة السنة ومستوى تقدير الذات لدى التلميذ المعيد.

توجد علاقة بين إعادة السنة ومستوى الدافعية للإنجاز لدى التلميذ المعيد.

توجد علاقة بين مستوى تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى التلميذ المعيد.

لا توجد فروق في التحصيل بين الفصلين الأول والثاني لدى التلاميذ المعيدين.

العينة:

تتكون عينة الدراسة من205 تلميذ معيد كلهم ذكور وهذا حتى لا يؤثر عامل الجنس، يتراوح سنهم بين(12-16) سنة كلهم أعادوا السنة الأولى متوسط،حيث تخلى ثمانية (08) تلاميذ عن الدراسة خلال الفصل الثاني

كما أن عدد التلاميذ الذين أجابوا على كل من مقياس الدافعية للإنجاز وتقدير الذات كان عدهم :164 ، وقد تم إستبعاد خمس (05) تلاميذ منهم لعدم ملأهم الصحيح للمقياسين، وهكذا أصبح عدد المشاركين 159 في أداتي البحث، و الجداول التالية تبين توزيع أفراد عينة البحث :

جدول رقم (01) : توزيع العينة حسب الإكماليات

الإكماليات	العدد الإجمالي للمعيدين	الذكور	النسبة المئوية
عبد الرحمن بن رستم	64	49	%76,56
عمر لاغا	51	32	%62,27
بني مسوس	97	70	%72,16
سيدي يوسف	82	54	%65,85
المجموع	294	205	

جدول رقم (02): توزيع العينة (المشاركين في الإجابة على أداتي البحث) حسب عدد مرات الإعادة

	مرة واحدة	الإعادة مرتين	ثلاث مرات	المجموع
المعيدين	91	62	6	159
النسبة المئوية	% 57.23	%39	%3.77	%100

جدول رقم (03) : توزيع العينة حسب السن

الإعادة	مرة واحدة	الإعادة مرتين	ثلاث مرات
فئة السن	16-12	16-13	16-14

أدوات البحث:

1. مقياس تقدير الذات لكوبر سميث:

تعريف المقياس:

هو مقياس أمريكي الأصل صمم من طرف الباحث كوبر سميث1967، لقياس الاتجاه نحو الذات في المجالات الاجتماعية، الأكاديمية، العائلية والشخصية. يستخدم هذا المقياس في تقدير الشخص لنفسه بطريقة ذاتية أي كما يرى نفسه و يدركها.

ثبات المقياس :

تشير دراسات أجنبية عديدة أن معامل ثبات المقياس تراوح ما بين 0.70 حتى 0.88 وتم حساب معامل الثبات في البيئة العربية بتطبيق معادلة كوردر ريتشارديون على عينة بلغ عددها 526 فرد : 370 ذكر و156 إناث، فوجد معامل الثبات عند الذكور يساوي 0.74 وعند الإناث (0.77)، وبالنسبة للعينة الكلية، بلغ معامل الثبات 0.79. كما حسب بطريقة التجزئة النصفية، فبلغ معامل الثبات بالنسبة للذكور 0.84 و0.88 بالنسبة للإناث، أما بخصوص العينة الكلية فبلغ 0.94.

صدق المقياس:

حسب الصدق الذاتي للمقياس في البيئة الأجنبية (العبارات مع المقياس) فوجد 90 من عبارات المقياس لها معاملات إرتباط دالة، في حين 10 لم تكن معاملاتها دالة إحصائيا، ويتبين من هذا التحليل أن عبارات المقياس تقيس

جيدا تقدير الذات. وتم التأكد من صدق المقياس في البيئة العربية عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجات المقياس على عينة عددها 152 طالب وطالبة فبلغ صدق المقياس 0.84 عند الذكور و 0.94 عند الإناث و بالنسبة للعينة الكلية فبلغ 0.88.

بناء الإختبار و إجراؤه :

يتكون المقياس من 25 عبارة يقابل كل منها زوجين من الأقواس (ينطبق) و(لا ينطبق)، وعلى المفحوص أن يجيب على كل عبارة بوضع علامة (X) بين القوسين الذي يرى أنها تنطبق عليه. ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

طريقة التصحيح :

إن مقياس تقدير الذات لكوبر سميث يحتوي على 9 عبارات موجبة، إذا أجاب عليها المفحوص بـ"تنطبق" يتحصل على درجة في كل منها، أما إذا أجاب بـ"لا تنطبق" فلا يتحصل على أي درجة. ويتضمن أيضا المقياس على 16 عبارة سالبة إذا أجاب عليها المفحوص بـ"لا تنطبق" فإنه يتحصل على درجة في كل منها أما إذا أجاب بـ"تنطبق" فلا يتحصل على أية درجة.

بعد ذلك يتم جمع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في جميع العبارات جمعا عاديا، ثم الدرجة الكلية تقسم على 25 و تضرب في 100 للحصول على الدرجة النهائية، والدرجة المرتفعة في المقياس تعتبر مؤشرا لتقدير ذات مرتفع، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى تقدير ذات منخفض.

يمكن تطبيق هذا المقياس فرديا أو جماعيا في مدة زمنية غير محدودة فالأفراد العاديين يستطيعون الانتهاء من الإجابة في زمن يتراوح بين 10- 18 دقيقة. وأثناء التطبيق يجب على الفاحص أن يتفادى استخدام كلمة تقدير الذات حتى يمنع إجابات التحيز.

تصنف الحالات حسب مستويات تقدير الذات المختلفة:

الجدول رقم (04): مستويات تقدير الذات حسب مقياس كوبر سميث

مستويات تقدير الذات	الفئات
درجة تقدير ذات منخفضة	20 – 39
درجة تقدير ذات متوسطة	40 – 59
درجة تقدير ذات مرتفعة	60 – 80

2. مقياس الدافعية للإنجاز لـ هرمنز : A questionnaire measure of achievement motivation

أعد هذا المقياس هرمنز (Hermans,1970) معتمدا في صياغته للمقياس على الصفات العشر التي يتميز بها الطلبة مرتفعي التحصيل عن الطلبة منخفضي التحصيل. وتتمثل هذه الصفات حسب رأي رشاد عبد العزيز (1994) فيما يلي:

مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف،

سلوك الإنجاز. وقام عبد الفتاح موسى (1987) بترجمة مقياس الدافعية للإنجاز إلى اللغة العربية، وتكييفه في البيئة المصرية.

وصف المقياس:

يتكون مقياس الدافعية للإنجاز من ثمان و عشرين (28) فقرة مرتبة على شكل جملة ناقصة تليها خمس (5) عبارات : أ- ب- ج- د- هـ، و يوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس، وعلى المفحوص أن يختار التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع العلامة x داخل القوسين الموجودين أمام العبارة.

العبارات الإيجابية: 2 – 5 – 6 – 7 – 8 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 17 – 18 – 19 – 20 – 27 – 28.

العبارات السلبية: 1– 3– 4 – 9– 15 – 16 – 21 – 22 – 23 – 24 –25– 26.

طريقة تقدير درجات المقياس :

نتبع في هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعا لإيجابية الفقرة ، أي أن الفقرات الموجبة تخص العبارات (أ ، ب ، ج ،د ، هـ) الدرجات (5 – 4 – 3 – 2 – 1) على الترتيب، وفي الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى العبارات (أ، ب، ج ،د ، هـ) الدرجات (1 – 2 – 3 – 4 – 5) على الترتيب.

وبجمع درجات الفقرات الثماني والعشرين (28) نحصل على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز و تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد هي 130 درجة.

ثبات المقياس:

من خلال الدراسات التي تمت في البيئة الجزائرية وهذا باستعمال مقياس دافعية الإنجاز، فقد تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية وبحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة درجة الارتباط بين الدرجات الزوجية والفردية للمقياس، فوصل معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية إلى 0.54 و بعد تعديله

و تصحيح أثر التجزئة النصفية، وذلك بتطبيق معادلة سبيرمان- براون وصل معامل الارتباط إلى 0.70، وهي قيمة عالية تدل على ثبات المقياس. وفي دراسة أخرى، وباعتماد التجزئة النصفية، تم التأكد من ثبات المقياس الذي قدر بـ: 0.96.

صدق المقياس:

تم الحصول على قيمة 0.95 عند حساب صدق المقياس في الدراسة الأولى وبإستعمال الصدق الذاتي في الدراسة الثانية، قدر صدق المقياس بـ0.83 مما دل على صلاحية المقياس و قبوله للتطبيق.

النتائج الفصلية: والمتمثلة في معدلات الفصلين الأول والثاني للتلاميذ المعيدين.

أداة المعالجة الإحصائية:

اعتمدنا في المعالجة الإحصائية للنتائج على الوسائل الأنسب والأكثر استعمالا في هذا النوع من المناهج الوصفية و هي:

- معامل إرتباط كرامر: والذي يستخدم عند مستوى القياس الإسمي وعندما يكون التقسيم أكثر من تقسيمين، وهذا للتحقق من صحة الفرضية الأولى والثانية.

- معامل إرتباط بيرسون

- إختبار ت : لدراسة الفروق بين الفصلين الأول والثاني وهذا من أجل التحقق من صحة الفرضية الرابعة.

عرض و تحليل النتائج :

تنص الفرضية الأولى للدراسة على وجود علاقة بين إعادة السنة و مستوى تقدير الذات لدى التلميذ المعيد.

جدول رقم (05) : مستويات تقدير الذات لدى المعيدين (الذكور)

	تقدير الذات المنخفض		تقدير الذات المتوسط		تقدير الذات المرتفع	
	التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%
مرة واحدة	8	%8.79	35	%38.46	48	%52.74
مرتين	5	%8.06	28	%45.16	29	%46.77
ثلاث مرات	0	%0	2	%33.33	4	%66.66

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أنه عند إعادة السنة الأولى متوسط مرة واحدة ، فإن نسبة التلاميذ المعيدين ذوي تقدير الذات المنخفض تقدر نسبتهم بـ 8.79 %، بينما تنخفض نسبتهم إلى 8.06 % عند إعادة السنة الأولى للمرة الثانية. عند إعادة السنة الأولى للمرة الأولى، فإن نسبة التلاميذ ذوي تقدير الذات المتوسط تصل إلى 38.46 % أما عند إعادة السنة مرتين فإن

نسبة ذوي تقدير الذات المتوسط تصل إلى 45.16 % وعند إعادة السنة الأولى للمرة الثالثة فهم يتراوحون نسبة 33.33 %. عند إعادة السنة الأولى مرة واحدة، فإن نسبة المعيدين ذوي تقدير الذات المرتفع تصل إلى 52.74 %، في حالة الإعادة للمرة الثانية فهي تقدر 46.77 %، أما في المرة الثالثة فنسبتهم تساوي 66.66 %.

جدول (06) : العلاقة بين إعادة السنة وتقدير الذات لدى المعيدين (الذكور)

معامل إرتباط كرامر	مستوى الدلالة	العينة
0.10	0.05	159

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج المتحصل عليها في الجدول، استقرت قيمة عند حساب معامل إرتباط كرامر فقدر بـ 0.10، ما يدل على وجود علاقة جد ضعيفة بين إعادة السنة وتقدير الذات، لكنها غير دالة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي مفادها عدم وجود علاقة بين إعادة السنة وتقدير الذات. نصت الفرضية الثانية للدراسة على وجود علاقة بين إعادة السنة ومستوى الدافعية للإنجاز لدى التلميذ المعيد.

جدول رقم (07) : مستويات الدافعية للإنجاز لدى المعيدين (الذكور)

	الدافعية المنخفضة		الدافعية المتوسطة		الدافعية المرتفعة	
	التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%
مرة واحدة	0	%0	14	%15.38	77	%84.61
مرتين	3	%4.84	12	%19.35	47	%75.80
ثلاث مرات	0	%0	0	%0	6	%100

من خلال الجدول رقم (06)، نلاحظ أن نسبة المعيدين ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة تقدر بـ 84.61 % و هذا عند إعادة السنة الأولى مرة واحدة، بينما أما مستوى الدافعية للإنجاز المتوسط فهو يقدر بـ 15.38 % عند إعادة السنة الأولى مرة واحدة، ويصل إلى 19.35% عند إعادتها مرتين. بينما مستوى الدافعية المنخفض تتراوح بـ75.80 % عند إعادة السنة الأولى للمرة الثانية وتصل نسبة 100% عند إعادة السنة للمرة الثالثة. فهو يقدر بـ 4.84 % عند الإعادة مرتين فقط.

جدول (08) : العلاقة بين إعادة السنة والدافعية للإنجاز لدى المعيدين (الذكور)

معامل إرتباط كرامر	مستوى الدلالة	العينة
0.16	0.05 0.01	159

بعد المعالجة الإحصائية، فإن العلاقة بين إعادة السنة والدافعية للإنجاز جد ضعيفة كما أنها وعند مستوى الدلالة 0.05 و0.01 غير دالة إحصائيا بالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد علاقة بين إعادة السنة والدافعية للإنجاز. جاءت الفرضية الثالثة كما يلي: توجد علاقة بين مستوى تقدير الذات ومستوى الدافعية للإنجاز لدى التلميذ المعيد.

جدول رقم (09) :العلاقة بين مستوى تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى المعيدين (الذكور)

معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	ت المجدولة	مستوى الدلالة	درجة الحرية
0.31	4.08	1.96 2.57	0.05 0.01	157

من خلال الجدول رقم (09) يتبين لنا أن معامل الارتباط بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز كان ضعيفا حيث يساوي 0.31 إلا أنه دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و0.01. يتضح من خلال النتائج وجود علاقة دالة بين مستوى تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعيدين للسنة الأولى. أما الفرضية الرابعة فقد نصت عن عدم وجود فروق في التحصيل بين الفصلين الأول و الثاني لدى التلاميذ المعيدين.

جدول (10): الفرق في التحصيل بين الفصل الأول والثاني لدى المعيدين (الذكور)

ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة	درجة الحرية
3.05	1.64 2.32	0.05 0.01	157

تقدر قيمة ت المحسوبة بـ 3.05 والمعالجة الإحصائية استقرت على قيمة مقدارها 1.64 عند مستوى الدلالة 0.05 و 2.32 عند 0.01 وهي غير دالة. بالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي: يتضح وجود فروق في النتائج المدرسية بين الفصلين الأول و الثاني.

مناقشة نتائج الفرضيات :

2. 1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

تنص هذه الفرضية عن وجود علاقة بين إعادة السنة ومستوى تقدير الذات لدى التلميذ المعيد، والتي لم تتحقق. ومن خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (05) لاحظنا أن معظم هؤلاء المعيدين يتميزون بتقدير ذات متوسط أو

مرتفع مهما كانت مرات الإعادة. هذه النتيجة تتماشى والدراسة التي تنص عن وجود 6 % من التلاميذ الذين أدلوا بإجابات إيجابية بخصوص إعادتهم للسنة، كما أنها تتماشى ورأي المدافعين عن إعادة السنة الذين يجدون أن التلميذ الذي يعيد السنة لم يصبح في موقف فشل بمعنى آخر: أن هذه الإعادة صالحة لتقديره لذاته حيث أنه أصبح يعرف معنى الفشل.

والعينة محل الدراسة سبق لأفرادها أن أعادوا السنة في مرحلة التعليم الابتدائي، بالتالي فهم يعرفون معنى الإعادة، وهذا ما أكده نيومان حيث أشار إلى أن التلاميذ الذين يعيدون السنة في المرحلة التحضيرية أو السنوات الأولى، لن تكون هناك نتائج سلبية بالنسبة لتقديرهم لذاتهم. كما أسفرت دراسة دامت مدة سنتين على تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي قيس من خلالها مفهوم الذات، أن إعادة السنة لا تؤثر على مفهوم الذات.

فالفرد ذو التقدير المرتفع للذات يكون بعيدا عن القلق حتى أعتبر البعض أن التقدير المرتفع للذات هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق فيستطيع مواجهه الفشل واقتحام المواقف الجديدة دون أن يشعر بالحزن والانهيار، أما ذو التقدير المنخفض للذات فإنه يشعر بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة لأنه يتوقع الفشل مسبقا. كما أن للتجارب الإجتماعية الأولى مساهمة كبيرة في بناء تقدير ذات الفرد، وهذا ما يؤكده لنا رودريقاز- تومي (1972) الذي يرى أن الشعور بقيمة الذات تتغذى بالتأييد أو بعدم التأييد الذي يتلقاه الشخص من قبل الأشخاص ذوي مكانة خاصة عنده مثل الأولياء، الأساتذة والأقران. وفي السياق نفسه يضيف أندري وليلور (1999) أن الطفل لا

يعتمد عند تقديره لذاته على أحكامه الشخصية فقط وإنما يلجأ إلى مصادر أخرى بالغة الأهمية مثل الوالدين، المعلمين والأقران والمقربين من الأصدقاء إذ تسمح هذه الأخيرة في حالة تدخلها الإيجابي في نمو و تدعيم تقدير الذات. لذلك تنصح شالفين الأولياء والمعلمين وغيرهم تجنب التلفظ بالجمل المفقدة لقيمة الذات، لأنها تنمي إعتقادات خاطئة تبقى راسخة في ذهنه ومصاحبة له طيلة حياته.

وفي نفس السياق ،يذكر فاروق عبد الفتاح أنه ومن بين العوامل التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته كثيرة منها ما يتعلق بالفرد بذاته، والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها، وفي دراستنا الحالية فإن التلاميذ المعيدين معظمهم يتراوح سنهم ما بين 12 إلى 16 سنة. كما أن الفشل إذا عُزي إلى أسباب أو عوامل خارجية فإنه سيؤدي إلى الزيادة من تقدير الذات لدى الفرد. و بناء على ما تقدم، يظهر أنه لا توجد علاقة بين إعادة السنة و تقدير الذات، هذا لكون تقدير الذات ذو علاقة وطيدة بإعتقاداتنا و توقعاتنا الشخصية فيما يخص ثقتنا بأنفسنا حول إمكانياتنا أو بالأحرى حظوظنا في النجاح أو الفشل وهذا ما كشفت عنه الدراسة الحالية.

2. 2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

تنص هذه الفرضية عن وجود علاقة بين إعادة السنة ومستوى الدافعية للإنجاز لدى التلميذ المعيد. و التي لم تتحقق .

في هذه الحالة قد يكون الخوف من الفشل دافعا للانجاز، فشعور التلميذ بالمسؤولية تجاه نتائجه الدراسية، يجعله يفكر أن باستطاعته بذل جهود من

أجل تحقيق النجاح، كما أن الخوف من الفشل يجعل التلميذ يقوم بالتحضير الجيد للامتحان، وذلك عن طريق تنظيم وقته واللجوء إلى الدروس الخصوصية و طلب المساعدة من طرف أفراد الأسرة.

كما أن المرور بتجربة إعادة السنة أي بتجربة فشل أدت بهؤلاء التلاميذ إلى الإقدام على أداء المهمات بنشاط وحماس كبيرين رغبة منهم في إكتساب خبرة النجاح وهذا لتجنب الفشل مرة ثانية، وهذا ما يؤدي بنا إلى التعريف الخاص بالدافعية للإنجاز: هي المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل والتفاعل بها.

كما تُعد دافعية الإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته،ويشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أساليب تضمن له حياة أفضل.

فالدافعية تكوين فردي وتعبير عن حالة يعيشها الفرد تعمل على إستثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين. ومن خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (07) نلاحظ أن التلاميذ المعيدين لديهم مستوى دافعية إنجاز مرتفعة أو متوسطة وهذا مهما كانت عدد مرات الإعادة، هذا راجع لكون أن الدافعية للإنجاز تُعد ظاهرة نمائية كما يفترضها ماكليلاند، تزداد وضوحا بتطور العمر،ففي دراسة أجراها كل من موسين Mussen وكونجر Conger وكاجان Kagan تبين أن الأطفال الذين اظهروا دافعية قوية للإنجاز خلال سنوات الطفولة المتوسطة (فترة رياض الأطفال) يميلون أيضا إلى استمرار هذه الدافعية لديهم خلال سنوات المراهقة والرشد المبكر، كما أن الأفراد

يختلفون فيما بينهم من حيث سعيهم نحو تحقيق الإنجاز: فمنهم من يحقق الإنجاز بدافع الإنجاز، ومنهم من يحققه بدافع تجنب الفشل المصاحب لعدم الإنجاز.

كما أن الخبرات السابقة تعمل على تعديل الجوانب المعرفية و الإنفعالات والتي بدورها تؤدي إلى إثارة دافعية، وبالتالي إثارة سلوك ما والذي يعمل على تغيير على الفرد وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة أو خفض مستوى الدافعية.

كما أن الفشل إذا عُزي إلى أسباب خارجية فإنه سيؤدي إلى الفخر وزيادة الدافعية للإنجاز حيث تتزايد الدافعية عندما يعزو الإنسان فشله إلى عوامل لا تتصف بالثبات، مثل: المجهود أو الحظ. وقد توصل واينر إلى أن بعض خبرات الفشل تعتبر ضرورية لإستمرار مستوى عال من الدافعية للإنجاز. وقد أيد هذا الرأي ماك كينون حيث توصل إلى نتيجة مفادها أن الإختبارات التحصيلية لا تقيس القدرات العقلية العليا بدليل أن الكثير من المفكرين والمبدعين في عدة مجالات والذين تشير نتائجهم إلى إرتفاع في دافعية الإنجاز لم يكونوا المتفوقين دراسيا.

وهذا ما نلاحظه في مدارسنا،وما يظهر في سلوك المدرسين من قلة إهتمامهم بمستوى الدافعية للإنجاز و الإهتمام بمستوى التحصيل الدراسي فقط. كما أن للأهل دور كبير في تعزيز وتنمية الدافعية للإنجاز لدى ذكورهم بغض النظر عن نتائجهم الدراسية وقد أكد ذلك ماكليلاند (1953) وذلك بتأكيده على دور التنشئة الإجتماعية كمعزز لنمو دافعية الإنجاز، فالذكور أمامهم مستقبلاً قد يخفي لهم الكثير وعليهم الإستعداد إليه.

و قد تساءل بعض الباحثين عن سبب رسوب التلاميذ ذوي الدافعية العالية للإنجاز في الإمتحانات ونيل الشهادات، في حين ينجح من هم أقل دافعية للإنجاز، يفسر العديد من الباحثين هذه الظاهرة بأنها راجعة إلى أساليب التعليم التقليدية التي مازالت تتبعها مدارسنا، سواء في طرائق التدريس أو نوعية أسئلة الإمتحانات...إلخ والتي تعتمد معظمها على الذاكرة وإسترجاع المعلومات كما هي، وهذا يتناقض مع شخصية ذوي الدافعية الإنجاز العالي الذي يتخطى الذاكرة إلى مستويات الإستدلال والإستنباط والتأمل الفكري وهذا ما يميز أفراد هذه الفئة عن غيرها.

2. 3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

تنص هذه الفرضية عن وجود علاقة بين مستوى تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى التلميذ المعيد. ومن خلال المعالجة الإحصائية للنتائج فقد تحققت هذه الفرضية. تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نبيل الفحل (2000) عن تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية حيث توصلت دراسته إلى وجود إرتباط موجب ودال إحصائيا بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى العينة المصرية والسعودية. وهذا ما إنتهى إليه موريسون، توماس وويفر (Morrison,Thomas & Weaver, 1973) إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين درجات مقياس تقدير الذات ودرجات على إختبار موضوعي لقياس الدافع للإنجاز.

كما أشار باردويك (Bardwick, 1971)إلى طبيعة العلاقة المعقدة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز، حيث أنه بين أنَّ المجاهدة من أجل النجاح تكون أيضا المجاهدة من أجل تقدير الذات. كما يرى رشاد عبد العزيز موسى أن مفهومي الدافعية للإنجاز وتقدير الذات متداخلان نظريا، والذي يبرهن على ذلك أنهما يتشكلان عبر مراحل النمو المختلفة وفقا لمحددات معينة يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن دوافعه الإنجازية وإدراكاته لذاته حيث تعتبر الخبرات المدرسية من المصادر الرئيسية التي تلعب دورا كبيرا في إكتساب الدافع لإنجاز وتشكيل مفهوم الذات.

كما تنطبق هذه الدراسة مع النموذج المعرفي الذي فسره Cheier et Carver حيث اعتبر هذا النموذج في أن الذات لها دور أساسيا في تفعيل الدافعية حيث أن أفضل فهم للدافعية يتم من خلال مفاهيم معالجة المعلومات، وأن الذات هي من أكثر الجوانب أهمية في تشغيل ومعالجة المعلومات كما أنه يمكن تقويم و تنشيط مخطط الذات نظرا الأهمية في التأثير على السلوك.

وفي دراسة أبو صيري (1995) حول تقدير الذات ودافعية الإنجاز كمحددات لأساليب الطلاب في الدراسة على عينة من 135 طالبا وطالبة وأشارت نتائج هذه الدراسة أن تقدير الطلاب لذاتهم ودافعيتهم للإنجاز له تأثير على مناهجهم وأسلوبهم في الدراسة وفي مستويات حياتهم العملية والمعلوماتية.

كما تلخصت نتائج دراسة صلاح عبد السميع باشا (2000) والتي تناولت موضوع أثر الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتخصص في التحصيل لدى طلاب

المرحلة الثانوية، إلى وجود علاقة إرتباطية بين كل من الدافع للإنجاز وتقدير الذات.

كما يرى فاركهار Farquhar 1971 في دراسة عاملية قام بها أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز، أثبت أن مفهوم الذات يحتل مكانة هامة من بين العوامل المسؤولة عن مستوى دافعية الإنجاز سواء بالنسبة للذكور أو الإناث. وعليه فمفهومي تقدير الذات والدافعية للإنجاز هما مفهومان مترابطين، متداخلين ومتكاملين، فهناك علاقة وثيقة بين تقدير الذات والدافعية للانجاز، فالتلميذ الذي يكون لديه تقدير ذات متدني، ستكون دافعيته للانجاز متدنية، أما التلميذ الذي يكون تقديره لذاته مرتفعا، ستكون دافعيته للانجاز مرتفعة، وهذا ما سينعكس أثره على تحصيله الأكاديمي و هذا ما سنراه في الفرضية الرابعة.

2. 4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

قصد التحقق من الفرضية الرابعة التي تنص عن عدم وجود فروق في التحصيل بين الفصل الأول والثاني تم الإعتماد على إختبار (ت) لدراسة الفروق بين نتائج الفصلين الدراسيين،حيث أسفرت النتائج إلى وجود فرق بين نتائج الفصلين الأول والثاني لدى التلاميذ المعيدين و هذا لصالح الفصل الأول.

وهنا يظهر أن التلميذ المعيد لا يستفيد من السنة المعادة وأن نتائجه المدرسية تواصل أو تستمر في الإنخفاض.وقد قام Holmes في هذا الصدد بدراسة هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ المعيدين وآخرين إنتقلوا إلى أقسام

عليا، وقد توصل الباحث إلى أن 54 دراسة أكدت عدم إستفادة التلميذ من السنة المعادة، بينما وجد 9 دراسات كانت لصالح التلميذ المعيد وفي معظم الحالات، فقد تلقى التلميذ المعيد في هذه الحالة مساعدة إضافية (برنامج دعم، إستدراك جماعي..).

كماأن البحوث تبين أنه في معظم الأحيان، حتى وإن عرف التلميذ المعيد نجاحا مدرسيا في السنة المعادة، وهذا بالحصول على نتائج تتراوح في المتوسط، فإن هذا النجاح لا يدوم لفترة طويلة، وهذا حتى وإن حصل المعيد على دعم شخصي ودمجه في مجموعة أين تكون العلاقة تلميذ- معلم أقل إرتفاعا.

كما يُبين Bocks خلال دراسة قام بها Keyes على 5000 تلميذ في نيويورك حيث أسفرت النتائج أن 20 %من التلاميذ المعيدين يُحسّنون نتائجهم الدراسية.

ومن خلال نتائج بحثنا الحالي، توصلنا إلى أن التلاميذ المعيدين تحصلوا على نتائج جيدة في الفصل الأول والتي سرعان ما إنخفضت في الفصل الثاني وهذا قد يرجع إلى عدم الإهتمام بالدروس خلال الفصل الثاني أو إلى إدراك المعيد للدراسة وهنا يمكن التحدث عن "العلاقة بالمعرفة " أي علاقة المعيد بالدروس، بالمعلم، وبالمدرسة.

الإستنتاج العام :

بعد إتمام دراستنا الميدانية التي صممت بهدف الكشف عن علاقة إعادة السنة بكل من تقدير الذات، الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى

الذكور المعيدين للسنة الأولى متوسط، حيث توزعت عينة البحث على أربع إكماليات في العاصمة حيث تراوح متوسط أعمارهم ما بين 12-16 سنة، وبعد تطبيقنا لأدوات البحث والمتمثلة في مقياس تقدير الذات ومقياس الدافعية لإنجاز بالإضافة إلى نتائج الفصلين الدراسيين، توصلنا إلى النتائج التالية وهذا حسب تقسيمنا لفرضيات بحثنا:

حيث لم تتحقق الفرضية الأولى والتي كان مفادها وجود علاقة بين إعادة السنة وتقدير الذات، حيث كنا نتوقع أن الإعادة ستؤثر على مستوى تقدير الذات على هذا التلميذ المراهق، لكن بالعكس، فلم توجد علاقة بين متغيري البحث وقد أرجعنا السبب إلى كون أن تقدير الذات في نمو مستمر كما أن الفشل إذا عُزي إلى أسباب أو عوامل خارجية فإنه سيؤدي إلى الزيادة من تقدير الذات لدى الفرد.

أما الفرضية الثانية فكانت كذلك على عكس ما توقعناه أي لا توجد علاقة بين إعادة السنة ومستوى الدافعية للإنجاز وهذا راجع لكون أن الدافعية للإنجاز تُعد ظاهرة نمائية كما يفترضها ماكليلاند، تزداد وضوحا بتطور العمر.

إلا أن الفرضية الثالثة فقد تحققت حسب ما كنا نتوقعه أي : وجود علاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى التلميذ المعيد، وهذا كون المتغيرين متداخلين ويتشكلان عبر مراحل النمو المختلفة وفقا لمحددات معينة يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن دوافعه الإنجازية وإدراكاه لذاته. أما الفرضية الرابعة فقد أسفرت أنه توجد فروق بين الفصلين لدى التلميذ المعيد وهذا كان لصالح الفصل الأول وهذا عكس ما كنا نتوقعه حيث يظهر

أن التلميذ المعيد لا يستفيد من السنة المعادة وأن نتائجه المدرسية تواصل أو تستمر في الإنخفاض.

المراجع

باللغة العربية:

أنس شكشك (2008)، علم النفس العام، القوى المعرفية والقوى النفسية المحركة للسلوك، دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع، حلب.

أنور محمد الشرقاوي(2000)،الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه، الجزء الأول، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

بطرس حافظ بطرس،(2008)،التكيف والصحة النفسية للطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

ثائر أحمد غباري، (2008)، الدافعية: النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان.

الديوان الوطني للإحصاء، OMS، أكتوبر 2009

رشاد صالح دمنهوري، (2008)، عباس محمود عوض، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية.

عبد الحميد ليلى،(1981)، مقياس تقدير الذات للكبار والصغار، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، مصر.

عبد اللطيف محمد خليفة،(2000)، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة.

محمد محمود بني يونس،(2007)، سيكولوجية الدافعية والإنفعالات، دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان.

مريم داود سليم،(2003)، تقدير الذات والثقة بالنفس: دليل المعلمين، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

نبيل محمد زايد،(2003)، الدافعية والتعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

هادي مشعان ربيع،(2008)، علم النفس التربوي، مكتبة المجتمع العربي.

Les dossiers, enseignement scolaire : Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, même constat, N° 166, Mai 2005,Paris.

Draelents, Hugues. Le redoublement est moins un problème qu'une solution, comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone ,Les cahiers de la recherche en éducation et formation , n° 52, Juillet 2006.

Perrenoud ,Philippe. Lorsque le sage montre la lune ... L'imbécile regarde le doigt, De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire, Eduquer & former, Théories et pratiques : n ° 5-6,pp.3-30, Juin 1996, Bruxelles.

www.memoireonline.com/10/09/2807/Le-redoublement-scolaire.htm

rtsq.qc.ca/saqca/redouble/redoub.htm

الرسائل الجامعية و الدراسات:

أميمة محمد الظاهر، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات، بحث لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، دمشق، 2006/2005

بن بريكة عبد الرحمن، العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز المدرسي لدى طلبة المدارس العليا، أطروحة لنيل درجة دكتوراه دولة في علوم التربية، جوان 2007

عاطف حسن شواشرة، فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)، كلية الدراسات، الأردن، 2007