وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي–

كلية الآداب و اللغات والعلوم الاجتماعية و الإنسانية
قطب جامعة أم البواقي

مدرسة الدكتوراه في العلوم
الاجتماعية و الإنسانية

عوامل استثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D

– دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي–

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالب:
عزالدين بشقه

إشراف الأستاذ الدكتور:
زين الدين مصمودي

لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د: بوزيد نبيل	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	رئيسا
أ.د: مصمودي زين الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مشرفا و مقررا
د:بوعامر أحمد زين الدين	أستاذ محاضر	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
د:بوخذير عمار	أستاذ محاضر	جامعة عنابة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2009/2008

بسْمِ اَللهِ اَلرَحْمَانِ اَلرَحِيم

((ضَرَبَ اَللهُ مَثَلاً عَبْدًا مَمْلُوكًا لاَ يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ وَمَنْ رَزَقْنَاهُ مِنَا رِزْقًا حَسَنًا فَهُوَ يُنْفِقُ مِنْهُ سِرًّا وَجَهْرًا هَلْ يَسْتَوُونَ اَلْحَمْدُ لِلَهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لاَ يَعْلَمُونَ (75) وَضَرَبَ اَللهُ مَثَلاً رَجُلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لاَ يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَى مَوْلاَهُ أَيْنَمَا يُوَجِهُهُ لاَ يَاتِ بِخَيْرٍ هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَنْ يَامُرُ بِالْعَدْلِ وَهُوَ عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ(76)))

صَدَقَ اَللهُ اَلعَظِيم

سورة النحل الآية: 75، 76

شكر و عرفان

أولا أشكر الله سبحانه وتعالى على نعمة التوفيق لإتمام هذا العمل.

و ثانيا أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الموقر:زين الدين مصمودي الذي تفضل بإشرافه على هذا البحث و الذي لم يبخل علي بنصائحه العلمية و المنهجية.

كما أتقدم بالشكر الخالص إلى كافة الأساتذة الذين درسوا هذه الدفعة في مدرسة الدكتوراء للعلوم الاجتماعية، سائلا الله عز وجل أن يجعل جهودهم في ميزان حسناتهم...آمين.

ملـــخص البـــحـــث:

يندرج موضوع هذا البحث ضمن البحوث النفسية الاجتماعية التربوية حيث أثبتت العديـــد من الدراسات النفسية التي أجريت في مجال التربية عامة و في مجال التعليم العالي علـــى وجـــه الخصوص، أن الإقبال على الموقف التعليمي بشغف و مثابرة مستمرة متعلقة بمدى دافعية المتعلم نحو هذا الموقف. و في هذا الإطار تتطرق الدراسة الحالية لنوع من أنواع الدافعية و المتمثلة في دافعية الإنجاز من أجل الكشف عن العوامل الموجودة في الوسط الجامعي و المؤدية إلى اســـتثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D انطلاقا من سؤال بحثي يدور حول المحـــيط الجـــامعي الـــذي يزاول فيه الطالب مدة تكوينه ودوره في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D الذين اختيـــروا كنموذج في قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن امهيدي بأم البواقي.

واتبع في إنجاز البحث المنهج الوصفي الاستكشافي وقد تم قياس دافعية الإنجاز لدى الطلبة بواسطة استبيان أعد خصيصا للدراسة و الذي يتكون من أربعة محاور اشتقت بنودها من الخلفية النظرية للدراسة وكذا الدراسة الاستطلاعية.كما بنيت الدراسة على أربعة فرضيات وهي:

- يعد التوجيه عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L..M.D.
- يعد الإشراف عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L..M.D.
- يعد التقويم عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L..M.D.
- يعد المناخ الجامعي عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D.

وبعد تحليل النتائج بالطرق الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى إثبات الفرضيات الأربع كما توصلت الدراسة الميدانية إلى توضيح أهمية هذه العوامل و ضرورة وجودها في الحياة الجامعيـــة للطالب وبالتالي دور المحيط الجامعي في استثارة دافعية الإنجاز لـــدى طلبـــة L.M.D مقترحـــة مجموعة من الاقتراحات الضرورية لتفتح المجال لدراسات أخرى لتحيط بكل جوانب الظاهرة.

Résumé

Divers études psychologiques qui ont été réalisées dans le domaine éducatif en général et dans le domaine de l'enseignement supérieur en particulier, ont révélés que l'abordage de l'attitude didactique avec une persévérance continue est relié à l'apport de la motivation de l'apprenant envers cet attitude.

Dans ce cadre là, cette étude s'inscrit comme étant une recherche dans le domaine de la psychologie sociale de l'éducation qui remis en cause un type de la motivation qui est la motivation d'accomplissement, à partir de l'exploration des paramètres existants dans le milieu universitaire qui incitent ce genre de motivation chez l'étudiant de la réforme universitaire:L.M.D, en se focalisant sur une problématique axée sur le rôle du milieu universitaire dans la stimulation de la motivation d'accomplissement chez l'étudiant de la réforme tenu comme modèle au département des sciences sociales à l'université Larbi ben M'hidi d' Oum –el- Bouaghi.

Tant que la présente étude vise à explorer les paramètres de la motivation d'accomplissement chez l'étudiant de la réforme universitaire, cela nécessite une méthode descriptive, et dont l'outil pour mesurer la motivation d'accomplissement chez l'étudiant est un questionnaire qui s'étale sur quatre axes formant ses hypothèses partielles et qui sont:

- Le rôle de l'orientation universitaire dans la motivation d'accomplissement.

- Le rôle de l'encadrement universitaire (l'accompagnement) dans la motivation d'accomplissement.

- Le rôle de l'évaluation universitaire dans la motivation d'accomplissement.

- Le rôle du climat universitaire dans la motivation d'accomplissement.

Après l'analyse statistique adéquate des résultats obtenus, l'étude a abouté à la confirmation des quatre hypothèses partielles et par cela, on peut dire que l'hypothèse générale a été démontrée.

Ces résultats nous ont permis de dégager un cocktail de recommandations que nous voyons primordiales pour stimuler la motivation d'accomplissement chez les étudiants de L.M.D.

Abstract

Various psychological examinations which were carried out in the educational field in general and the higher curricular area in particular, revealed that the boarding of the didactic attitude with a continuous perseverance is connected to the contribution of the motivation of learning towards this attitude.

Within this framework there, this study is registered as being a research in the field of the social psychology of the education which called into question a type of the motivation which is the motivation of achievement, starting from the exploration of the existing parameters in the academic world which encourage this kind of motivation in the student of the reform universitaire:L.M.D, while being focused on problems centered on the role of the academic world in the stimulation of the motivation of achievement in the student of the reform held like model at the department of social sciences at the university Larbi Ben Me hidi of Oum –el- Bouaghi.

As long as the present study aims at exploring the parameters of the motivation of achievement in the student of the university reform, that requires a descriptive method, and whose tool to measure the motivation of achievement in the student is a questionnaire which is spread out over four axes making its partial assumptions and which are:

- the role of the university orientation in the motivation of achievement.

- the role of the university framing (accompaniment) in the motivation of achievement.

- the role of the university evaluation in the motivation of achievement.

- the role of the university climate in the motivation of achievement.

After the adequate statistical analysis of the results obtained, the study joined with the confirmation of the four partial assumptions and by that, one can say that the general assumption was shown.

Its results enabled us to release a cocktail of recommendations which we see paramount to stimulate the motivation of achievement in the students of L.M.D.

فهرس الموضوعات

الموضوع **الصفحة**

شكر و عرفان
ملخص البحث
فهرس الموضوعات
فهرس الجداول
المقدمة .....أ،ب

الفصل الأول:الإطار المفاهيمي لمشكلة الدراسة

1- دواعي اختيار هذا الموضوع 04
2- الإشكالية. 06
3- الفرضيات. 08
4- أهمية البحث 08
5- أهداف البحث. 09
6- المفاهيم الإجرائية. 10
7- الدراسات السابقة 10

الإطـــــــــار النظـــــــــــــري

الفصل الثاني:عوامل استثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D

مقدمة 24
أولا: عامل التوجيه. 25
1- تعريف التوجيه. 25
2- نشأة التوجيه وتطوره. 29
3- أهمية التوجيه و أهدافه. 29
4- العوامل المؤثرة في عملية التوجيه. 31
5- علاقة التوجيه الجامعي بالتوجيه المهني في نظام L.M.D 33
ثانيا: عامل الإشراف الجامعي:.....34
مقدمة 34
1- تعريف الإشراف. 35
2- أهم أهداف الإشراف. 36
3- أسس الإشراف الجيد. 37

4- خطوات الإشراف. 38
5- وظائف المشرف(المرافق). 39
6- قدرات المشرف الفعال.....41
7- الإشراف (المرافقة) في نظام L.M.D 42
ثالثا: عامل التقويم 45
1- تعريف التقويم. 45
2- أهداف و أهمية التقويم. 47
3- أنواع التقويم. 47
4- التقويم في الجامعة الجزائرية. 51
رابعا: المناخ الجامعي.....54
مقدمة:.....54
1- مفهوم المناخ الجامعي 54
2- العلاقة: طالب- هيئة التدريس.....55
3- العلاقة: طالب-إدارة 56
4- العلاقة:طالب- طالب 57
5- علاقة الظروف الاجتماعية و الخدماتية بدافعية الإنجاز لدى الطلبة 58
6- المناخ الأخلاقي و علاقته بدافعية الإنجاز 59
الخاتمة 62

الفصل الثالث: الدافعية و دافعية الإنجاز

مقدمة: 64
أولا: الدافعية 65
1- تعريف الدافع.....65
2- الدافعية ومسار السلوك 66
3- أسس سيكولوجية في منشأ الدافع 66
4- أسباب تعدد التعريفات لمفهوم الدافعية 68
5- تصنيف الدوافع 69
6- مكونات الدافعية 70
7- المفاهيم المتعلقة بالدافعية 70
8- الدافعية و التعلم 72
ثانيا:دافعية الإنجاز.....75
1- تعريف دافعية الإنجاز 75
2- مظاهر دافعية الإنجاز 76
3- تاريخ المصطلح 77

4- أنواع الدافعية للإنجاز 77
5- مصادر استثارة دافعية الانجاز 78
6- قياس الدافعية لإنجاز 80
7- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز 82
7-1- نظرية ماكليلاند 82
7 -2- نظرية أتكنسون. 84
7-3- نظرية التوقعات "فروم".....87
7-4- نظرية وينر.....88
7-5- نظرية راينور 89
7-6- نظرية هورنر 91
7-7- نظرية العزو 93
الخاتمة.....97

الفصل الرابع: الإصلاح الجامعي:L.M.D

مقدمة 100
1- تاريخ ظهور ل، م، د وتطبيقه في الجزائر. 101
2- التوجهات الكبرى للإصلاح. 103
3- المبادئ العامة الإصلاح. 104
4- هيكلة وبيداغوجيا نظام ل،م،د 105
4-1- الشهادات. 105
5- مميزات مراحل التكوين في نظام ل،م،د 107
6- بيداغوجيا نظام ل،م،د 108
6-1- مجالات التكوين. 108
6-2- المسارات. 108
6-3- وحدات التعليم. 109
7- كيفية الحصول على الوحدة التعليمية. 110
8- الأرصدة. 110
9- التقييم و مراقبة المعارف. 110
10- ضوابط النجاح و الانتقال في نظام ل،م،د. 111

11- التوجيه. 112
13- المفاهيم الأساسية في بيداغوجيا ل،م،د. 113
الخاتمة. 116

الإطـــــــــــار الميـــــــــــــــداني

الفصل الخامس:الإطار المنهجي للدراسة.

مقدمة.....119
1- المنهج.....120
2- الدراسة الاستطلاعية.....120
3- نتائج الدراسة الاستطلاعية 122
4- الدراسة الأساسية. 122
4-1- حدود الدراسة 122
4-2- وصف العينة 122
4-3- الأداة.....123
5- الأساليب الإحصائية 123
6- الخصائص السيكومترية للأداة.....125
6-1- حساب الصدق.....125
6-2- حساب الثبات.....126

الفصل السادس: عرض و تحليل النتائج

1- عرض النتائج و تفسيرها وفق الفرضيات 130
2- مناقشة عامة.....171
3- التوصيات و المقترحات.....173
الخـــــــاتمة. 175
المراجع
الملاحق

مقـــــــــــــدمة:

التعلم واكتساب المعرفة أمران حتميان على الإنسان، فمنذ ولادته يمر بمواقف تعليمية، مرة لتلبية حاجياته الغريزية كالمأكل والمشرب و الملبس، ومرة تعرفا على البيئة التي تحيط به، فكلما تقدم في السن علمته الحياة تجارب عديدة بها يحقق مصالحه ويبلغ أهدافه.

بيد أن التعلم يختلف باختلاف نمطه وأساليبه، فالتعلم المنظم (المهيكل) كالمدرسة، مراكـز التكوين، المعاهد المتخصصة و الجامعات تمتلك أهدافا تسعى إلى تحقيقها وفق ما تمليـه فلسـفة التربية لديها مراعية في ذلك حاجيات المجتمع و ثقافته، وكذا التعلم غير الرسمي الذي يـتم فـي مناخ خاص و الذي يتطلب آليات و فلسفة خاصة تهدف إلى تغير السلوك.

إن الجامعة باعتبارها مركز النخب و عبرها يحقق المتعلم غاياته و طموحاته ليست بمنأى عن التغيرات في عالم سريع التحولات تحكمه آليات معقدة كثيرا منها يفد على المتلقـي بصـورة مباشرة أم غير مباشرة، فأضحى الطالب رهينة ما يعرض عليه من نماذج العالم المتقدم في الوقت الذي يعاني العجز على الإقدام و الابتكار و التيه أحيانا في تقصي السبل الكفيلـة بمحاكـاة تلـك النماذج نظرا لضعف ما يمتلكه من رصيد معرفي.

وبين ما يصبو إليه الطالب وما يمتلك من مقومات يقف الوعي بأهمية التكوين موقفا متذبذبا حيث الموقف من التعلم و الرضا عن المدرسة وأهمية المشروع العلمي يترنح بعيدا عن المشاعر الايجابية التي تدفع بالمتعلم إلى الإقبال على العلم و حسن التكيف مع شروط المحيط قصد زيـادة التحصيل وتحسين الأداء، حيث يقع متغير الدافع للإنجاز ضمن أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، فقد تكون لدى الطالب قدرات عقلية مناسبة و ظروف بيئية و أسرية جيدة و مـع ذلـك يفتقد إلى الدافعية للإنجاز.

إن اختيارنا لهذا الموضوع مستلهم من إشكاليات تربوية تعقدت مساراتها و تشابكت فيهـا خيوط الرؤى التشخيصية و الحلول العلاجية سواء تعلق الأمر بضـعف التحصـيل الدراسـي أو ضعف الإقبال على العلم و التعلم، فجاءت الدراسة الحالية لتبحث عن أهم أنواع الدافعية و المتمثلة في الدافعية للإنجاز من خلال الكشف عن دور المحيط الجامعي بما يحتوي من عناصر مثيرة لهذا النوع من الدافعية لدى فئة طلابية محددة تعيش الإصلاح الجامعي (L.M.D) الـذي يصـبو لأن يكون مغايرا للقديم وحاملا لشروط محفزة ترغب الطلبة في العلم و التكوين.

ولقد تناولنا موضوع البحث في جانبين: جانب نظري، وجانب ميداني.

أولا: الإطـــــار النظـــري

يضم أربعة فصول وهي:

الفصل الأول: وضحنا من خلاله إشكالية البحث، وتعرضنا إلى الفرضيات التي وضعناها، مبينين أهمية وأهداف البحث و موضحين المفاهيم الإجرائية و الدراسات السابقة التي تمكنا من الإطـــلاع عليها سواء كانت عربية أو أجنبية مع تصنيفها حسب علاقتها بالموضوع.

الفصل الثاني: رصدنا فيه أهم العوامل المثيرة لدافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D انطلاقـــا مـــن ملاحظاتنا الميدانية و نتائج الدراسة الاستطلاعية و الخلفية النظرية للموضوع و قد تـــم تحديـــدها في: التوجيه، الإشراف، التقويم و أخيرا المناخ الجامعي.

الفصل الثالث:تناولنا فيه الدافعية تعريفا و أنواعا، وكذا دافعية الإنجاز،طبيعتها ،أصنافها و كيفيـــة قياسها و أخيرا النظريات التي تناولت دافعية الإنجاز مع محاولة رصد الخلل الوارد في كل واحدة منها.

الفصل الرابع: تطرقنا فيه إلى الإصلاح الجامعي الجديد L.M.D بكل ما جاء به من تغيرات على جميع الأصعدة ليمس جميع مكامن الخلل الواردة في النظام القديم.

ثانيا: الإطـــــار الميـــــداني

هذا الجانب المتعلق بالمجال التطبيقي سواء تعلق الأمر بالدراسة الاستطلاعية أو الدراسة الأساسية فقد تم معالجته في فصلين هما:

الفصل الخامس: يخص إجراءات الدراسة الاستطلاعية و الأساسية وما تضمنته من مجالات زمنية و مكانية و بشرية مجتمع الدراسة، العينة، ثم بينـــا المـــنهج و الأدوات المســـتخدمة فـــي جمـــع المعلومات لتحليل البيانات.

الفصل السادس: عرضنا فيه المعالجة الإحصائية للفرضيات الإجرائية الأربع مع مناقشة نتائجها، وأخيرا قدمنا مجموعة من التوصيات و المقترحات التي نراها ضرورية لرفع من دافعية الإنجـــاز لدى طلبة الجامعة.

الفصـــــــل الأول: الإطـــار المـــفـــاهيـــمي لمشـــكـــلة الـــدراســـة

1- دواعي اختيار هذا الموضوع

2- الإشكالية.

3- الفرضيات.

4- أهمية البحث

5- أهداف البحث.

6- المفاهيم الإجرائية.

7- الدراسات السابقة.

1- دواعي اختـــيار الموضوع:

يعتبر التحصيل الدراسي أحد العناصر المهمة في العملية التعليمية و الأكثر ارتباطا بعوامل متعددة يتوقف عليها اكتساب الطالب للمعارف خلال مراحل تكوينه.

فالحقيقة التي لا يختلف فيها اثنان هو أن وجود الفوارق في القدرات العقلية- رغم أثرهـــا في التعلم- لا تعدو أن تكون لوحدها المحددة لدرجة اكتساب المعارف و الخبرات حيث تظل هذه الأخيرة متعلقة بعوامل أخرى كرغبة الفرد في التعلم و درجة دافعيته نحوها، وكذا عوامل ماديـــة ومحيطية ترتبط بالعملية التعليمية.

فالطلبة في المرحلة الجامعية في أي تخصص كان يتلقون نفس البرنامج، لكن الملاحـــظ أن النتائج تزيد فيها نسبة الفوارق بشكل واضح، فإذا كان ذلك هو حال التحصيل على مستوى كلية أو قسم في جامعة معينة، فكيف سيكون الحال إذا قورنت النتائج ما بين التخصصات فـــي جامعـــات متعددة؟!!

عرفت الجامعة الجزائرية كغيرها من الجامعات العربية نكسة في مدى إقدام الطالب علـــى العلم مع تدني روح المسؤولية وضعف الهمة لتحقيق النجاح وتضاؤل العزيمة أمام التحديات فـــي مقابل الاكتفاء بالقليل من أجل الحصول على شهادة جامعية قصد التوظيف.[1]

و المؤسف في حقيقة الأمر أن النقد المستمر لنظام التعليم الجامعي الـــذي أصـــبح يخـــرج إطارات غير كفأة، يصاحبه روح الاستخفاف بالعلم و التعلم و بقدرة الجامعة على تكـــوين نخبـــة علمية وفكرية؛ فالشكوك و التردد و الاستخفاف بدور الجامعة أضحى مقنعا خاصة أمـــام وعـــي خريجي المعاهد الجامعية بشروط سوق العمل و المتعلق أساسا في التكوين الجيد و مسايرة التطور العلمي مع إتقان اللغات الأجنبية و التحكم في الوسائل العلمية الحديثة(المعلوماتية)، حتى ولو قبلنا بأثر بعض العوامل الواقعية كضعف التأطير ونقص الإمكانيات المادية فإن ذلك يعد من المبررات الموضوعية المؤدية إلى تدني الدافعية لدى الجامعي.

---

[1] - محمد بوعشة:أزمة التعليم العالي في الجزائر و العالم العربي بين الضياع و أمل المستقبل، دار الجيـــل للطباعـــة و النشـــر و التوزيع لبنان، ط 1، 2000، ص18.

و من جهة أخرى، إذا كان أحد أهداف التكوين الجامعي هو بناء شخصية فاعلة و مؤثرة وكذا الحصول على شهادة للتوظيف، فإن التقدم العلمي في أي بلد لا يقاس بعدد الشهادات و الخريجين، بقدر ما يقاس بعدد الابتكارات و الإنجازات العلمية في شتى المجالات و لن يحدث ذلك إلا بإعادة النظر و البحث في أسباب هذا السكون و تراجع الاستعداد و الإقدام على البحث العلمي و تدني مستوى الدافعية لدى المتعلم عامة و الجامعي على وجه الخصوص في الجامعة الجزائرية حيث لم يرد اسم جامعة جزائرية في فحص 2000 جامعة في العالم من أصل قرابة 10000 جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة في التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم و التي اعتمدت أربعة معايير في التصنيف و هي : جودة التعليم، جودت هيئة التدريس، مخرجات البحث، حجم المؤسسة.[1]

و من الملاحظات اليومية في الوسط الجامعي يبرز تضاؤل الدافعية لدى الطالب الجامعي و التي تمثل إشكالية البحث الحالي من خلال أشكال وصور اللامبالاة و النفور من التعلم و التي تترجمها الحضور الضئيل للمحضرات و ارتفاع نسبة الطلبة الممتحنين في الاستدراك و غياب روح التجديد في الأداء حيث أضحت المشاريع و البحوث صورا طبقا للأصل مما سبقها أو الحضور إلى الجامعة لغايات أخرى و غياب روح المنافسة، في الوقت الذي كانت الحاجة إلى الإصلاح الكلي لنظام التعليم الجامعي يفرض أولوياته بما يحمل من متغيرات تنظيمية و تربوية و إعلامية و خدماتية من أجل رفع دافعية الإنجاز و البحث عن العوامل المساعدة على إثارتها قصد الوصول إلى الإلمام بالظاهرة ورصد أسباب النفور و استفحال ظاهرة الرسوب وتدني مستوى التعليم الجامعي.

---

[1] - التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم، جامعة شانغهاي جياو تونغ (الصين) متوفر على: (www.wikipedia.com(30/10/2009,20:40، أو موقع webmetrics التابع لمجمع وحدة الأبحاث الدولية على: Htp://www.webmetrics.info/top6000.asp (07/11/2009 ;4:25)

2- الإشكـــالـــية:

يشهد العالم مؤخرا تحولات كبيرة على جميع الأصـــعدة: سياســـية، اجتماعيـــة، ثقافيـــة و اقتصادية، هذه التحولات وعموميتها كان وراءها مجموعة من الأسباب أهمها الانفجار المعرفـــي والذي كرسه التقدم الهائل في مجال الإعلام والاتصالات.

فإذا كانت مواكبة التحولات ضرورة حتمية، فإن أول المؤسسات المعنيـــة بمواكبـــة هـــذه التحولات هي الجامعة، والتي يلقى على عاتقها عدة أهداف يمكن أن تحققها في المجتمـــع ضـــمن وظائفها الأساسية: كجامعة لعناصر التميز في إعداد النخب، واعتبار ذلك مهمـــة أساســـية مـــن مهماتها في المنظومة التعليمية، كما أنها المسؤولة في الوقت ذاته عن التأثير الإيجابي في مســـيرة المجتمع، وباعتبارها مساحة لتعبئة الطاقة المكونة والمحركة لوعي المتعلم؛ وعيا بالنفس، ووعيـــا بهموم الحاضر وتحسبا لاحتمالات المستقبل وتغيراته.[1]

ولما كان التعليم إحدى الوظائف الأساسية للجامعة، فإن النظرة إليه قد أخذت عدة اتجاهات كان أبرزها تناول التعليم من منظور اقتصادي، واعتبار المتعلم (رأس المال البشري) " ت.شولتز" (T-Shultz).[2]

ونظرا لهذه التحولات عملت الجامعة الجزائرية كغيرها من جامعات العالم علـــى محاولـــة التكيف مع هذه التغيرات متبنية نظاما تعليميا أصطلح عليه (L.M.D: ليسانس- ماستر- دكتوراه) ؛ ضمن مخطط إصلاح الأنظمة التربوية الذي باشرته الجزائر منذ 2004.[3]

فإذا كانت النتيجة المرجوة من هذا الإصلاح هو ضمان تكوين إطار فعال، فإن الإصـــلاح يرمي في أساسه إلى إعادة تصور شروط عملية التكوين وعلى جميع الأصعدة قصـــد اســـتدراج الطالب و استثارة دافعيته ليقبل على عملية التكوين بشغف و بإرادة و تلقائية.

---

[1] - محمد مصطفى الأسعد: التنمية و رسالة الجامعة في الألف الثالثة، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشـــر و التوزيـــع، لبنـــان، 2000، ص ص 137-138.

[2] – ت.شولتز في :عبد الله محمد عبد الرحمان،سوسيولوجيا التعليم الجامعي،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1991، ص 187.

[3] – ملف إصلاح التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2004 ، ص3.

وما هو مسلم به في مجال التعلم أن الدافعية ضرورية لتحقيق الأهداف فإنها تعد كذلك من أهم العوامل المساعدة على تحصيل المعرفة والفهم واكتساب المهارات، فالإقبال على الموقف التعليمي بنشاط و شغف و انتباه مستمر مرتبط بمقدار دافعية الإنجاز لدى الطالب حيث تتطلب الاستعداد لتحمل المسؤولية كإطار في المستقبل و السعي الدؤوب للتفوق لتحقيق هذا الهدف، وعدم الاستسلام أمام العقبات التي تواجهه مع المثابرة للتغلب عليها، و الوعي بأهمية الزمن و التخطيط له لإنجاز المهام الملقاة على عاتقه بما في ذلك إتمام مساره التكويني في الآجال المحددة.

إن إحداث نقلة نوعية في نظام التعليم لا يتوقف فقط على توفير الهياكل و المرافق و الخدمات – بقدر ماهي ضرورية – بل في تقييم نوعي لدور العناصر المحيطة بعملية التعلم ككل من أجل إثارة دافعية الإنجاز لدى الطلبة سواء تعلق الأمر بنوعية التأطير أو التحكم في تقنيات الإعلام أو التكوين الفعال مرورا بالآليات الجديدة التي جاء بها نظام الإصلاح من أجل رأب الخلل الكامن في النظام القديم بداية من التوجيه، وميكانيزمات الانتقال و الاختصاص، مرورا بالإشراف الذي يرافق الطالب خلال مساره التكويني، إضافة إلى آليات التقويم بشقيه (المستمر و المراقب)، و وصولا إلى الحركية و المطابقة (تجانس الشهادات)، و أخيرا التوظيفية و التكوين مدى الحياة .

ومن أجل معرفة عوامل استثارة دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي على العموم فإن الدراسة الحالية تهدف للإجابة على الأسئلة التالية:

– هل للمحيط الجامعي الذي يزاول فيه الطالب دراسته مدة تكوينه دور في إثارة دافعية الإنجاز لديه؟

– وماهي العوامل المثيرة لدافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D من أجل الإقبال على الموقف التعليمي و زيادة التحصيل؟

3- الفرضـــيات:

للإجابة عن الإشكالية المطروحة تنبثق الفرضية التالية:

3-1- الفرضية العامة:

للمحيط الجامعي دور في دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D

3-2- الفرضيات الجزئية:

يندرج ضمن الفرضية العامة الفرضيات الجزئية التالية:

- يعد التوجيه عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L..M.D.
- يعد الإشراف عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L..M.D.
- يعد التقويم عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L..M.D.
- يعد المناخ الجامعي عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D.

4- أهمـــية الدراســـة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من عدة مبررات نظرية وعملية:

1- على الصعيد النظري:

- تحديد العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D .
- إثراء تصورات الطلبة و الباحثين لمفهوم دافعية الإنجاز و أثرها على التحصيل الدراسي.
- التحقق من دور المحيط الجامعي في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D.
- ربط موضوع دافعية الإنجاز بالأداء من أجل تكوين ناجع وفعال لطالب.

2- على المستوى العملي:

- لفت اهتمام هيئة التدريس إلى أهمية المرافقة قصد تقوية دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

- لفت انتباه هيئة التدريس إلى أهمية أنشطة التقويم المستمر وتطبيقها على نحو أمثل قصد زيادة التحصيل لتحقيق طموحات الطلبة.

- دفع هيئة التدريس إلى الاهتمام بدوافع الطلبة و اتجاهاتهم في اختيار الفروع و التخصصات تحقيقا لرغباتهم وميولهم.

- لفت انتباه الأولياء عامة و المربين خصوصا إلى ضرورة تنمية دافعية الانجاز منذ سن مبكرة من خلال التنشئة الاجتماعية و اعتماد أسلوب الاستقلالية و تشجيع الأطفال على الاعتماد على أنفسهم في سن مبكرة بداية من أبسط الأعمال.

5- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- الكشف عن العوامل المثيرة دافعية الإنجاز قصد التركيز عليها إداريا و تعليميا.

2- الكشف عن مدى تأثير المحيط الجامعي على دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D.

3- فتح مجال البحث لدراسة مواضيع مرتبطة بدافعية الإنجاز كدور المحيط الأسري و جماعة الرفاق و الميول و الاستعداد الذاتي للطالب.

4- استثارة الباحثين النفسانيين والتربويين من أجل وضع برامج إرشادية أو برامج تدريبية من أجل استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلبة الذين يعانون من تدني دافعية الإنجاز.

5- محاولة ترسيخ بحوث ميدانية في علم النفس الاجتماعي التربوي العيادي قصد معالجة الإشكالات التربوية و التعليمية القائمة أو التي تظهر بين الفينة و الأخرى في مختلف الأوساط التعليمية.

6- المفاهـــيم الإجرائـــية:

6-1- الدافعية للإنجاز:

هي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، و السعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، و المثابرة للتغلب على العقبات و المشكلات التي قد تواجهه، و الشعور بأهمية الزمن، و التخطيط للمســتقبل مقاسا بدرجات أفراد العينة على الاستبيان الموضوع .

6-2- عوامل استثارة دافعية الإنجاز:

هي العوامل التي يعيشها الطالب يوميا(واقعية)، لا كما يتمنى أن تكون وهي:

الإشراف، التقويم، التوجيه، المناخ الجامعي (التدفئة، النقل، وسائل بيداغوجية، مكتبة، مراجــع، الأمن...)

7- الدراســات السابقــة:

تعددت الدراسات المتناولة لموضوع الدافعية للإنجاز وذلك لتعدد علاقتها بعدة متغيرات، و التي سنوردها مبوبة في الأقسام التالية:

القسم الأول: الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز في علاقتها بالتحصيل الدراسي.

تعد دراسة العلاقة بين كل من العوامل المعرفية و الدافعيــة و الوجدانيــة ، و بــين الأداء الأكاديمي أو مستوى التحصيل من القضايا المهمة التي تتطلب المزيد من البحــث و الدراســة ، نظرا لما لهذه العوامل من أهمية بالنسبة لأداء الطالب و معدل تحصيله.

و للتعرف عن أهم هذه الدراسات سنقوم بإيجازها على النحو التالي:

كشف "McCleland" ماكليلاند وآخرون في دراسة لهم سنة 1976 عن وجــود علاقــة ايجابية بين الحاجة للانجاز و كل من التعلم و الأداء في العديد من المهام، حيث يتــأثر مســتوى تحصيل الطالب بالحاجة للانجاز خاصة عندما تكون هذه الحاجة في ظروف تسمح لهــا بالتوجــه نحو الإنجاز عنها في الظروف المحايدة.

كما وجد "مورجان" H.H Morgan أن الأفراد ذوى مستوى التحصيل المرتفع قد حصل على درجات أعلى في الحاجة للانجاز بالمقارنة بذوي التحصيل المنخفض. كما كشفت نتائج الدراسة التي أجراها " محمود عبد القادر" سنة 1978 عن وجود ارتباط ايجابي دال بين درجات النجاح في نهاية الفصل الدراسي ، و كل من الطموح و المثابرة . فالنجاح الأكاديمي يتطلب بالإضافة إلى الطموح تحملا و مثابرة من قبل الفرد.

وقام " سيد الطواب" سنة 1990 بدراسة أثر تفاعل كل من مستوى دافعية الانجاز، و الذكاء، و الجنس على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة و طالبات جامعة الإمارات العربية . و كشفت نتائج هذه الدراسة عن و جود علاقة ايجابية دالة بين الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي.

فالمجموعة العالية في الدافعية للانجاز حصلت على مستوى درجات في التحصيل الدراسي يفوق المجموعة المنخفضة في الدافعية للانجاز. حيث يحقق الأفراد ذوو الدافعية المرتفعة متوسطات نجاح عالية.

كما أجرى " مرزوق عبد المجيد سنة1990 دراسة هدفها الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين و المتأخرين دراسيا في كل من الدافعية للانجاز و أساليب التعلم . و أوضحت نتائجها وجود فروق جوهرية بين الطلاب المتفوقين و المتأخرين دراسيا في الدافعية للانجاز لصالح الطلاب المتفوقين.و أشار الباحث إلى أن الدافعية الإنجاز من شأنها تحقيق قدر أكبر من النجاح في الموافق المختلفة.

و بوجه عام فقد كشفت نتائج الدراسات في هذا القسم على أن متغير الدافع للانجاز يمثل أهمية كبيرة بين العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي . فقد تكون لدى الطالب قدرات عقلية مناسبة ، و ظروف بيئية و أسرية جيدة ، و مع ذلك قد يفتقد الطالب إلى الدافعية للانجاز. فالتفوق الدراسي لا يتوقف على إمكانات الفرد العقلية ، بل هو نتيجة العديد من العوامل الدافعية و الانفعالية و الاجتماعية و الاقتصادية و هذا ما أوضحه " جنج" J.Jung من أن السلوك الأكاديمي للطالب يتأثر بالعديد من العوامل، بعضها يدعم هذا السلوك ويزيد من فعاليته ، و بعضها الآخر يتعارض معه ويؤثر عليه سلبيا.[1]

[1] – عبد اللطيف محمد خليفة:الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر،القاهرة، مصر، 2000، ص 40.

هذه العوامل المؤثرة في السلوك الأكاديمي ترتبط مباشرة بإشكالية بحثنا و التي نحاول رصدها و التعرف على مدى تأثيرها على دافعية الإنجاز لدى الطالب.

القسم الثاني: الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز.

لقد تبين من خلال استقرائنا لتراث الدراسات السابقة التي تمت في هذا الشأن أنه يمكن تقسيمها إلى فئتين: إحداهما توصلت إلى أن الذكور أكثر تفوقا في الدافعية للانجاز من الإناث. أما الثانية فكشفت عن أنه لا توجد فروق جوهرية بين الجنسين في الدافعية للانجاز. و نستعرضهما على النحو التالي:

الفئة الأولى : و تشمل على الدراسات التي كشفت نتائجها عن تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز:

و من هذه الدراسات على سبيل المثال:

- دراسة محمود عبد القادر التي أجريت سنة 1978
- دراسة عبد الرحمن الطر يرى التي أجريت سنة 1988
- دراسة محي الدين حسين التي أجريت سنة 1988
- دراسة حسن علي حسن التي أجريت سنة 1989
- دراسة الشناوي عبد المنعم التي أجريت سنة 1989
- دراسة رشاد موسى التي أجريت سنة 1990.
- دراسات أخرى غربية لكل من(Olsen 1971;Dion.1985. Block.1981)

و قد أرجع هؤلاء الباحثون تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز إلى عدة عوامل منها ما يتعلق بظروف و عمليات التنشئة الاجتماعية ، و بعضها يتعلق بالظروف المثيرة لهذه الدافعية ، و مصدر لدى كل من الجنسين، و بعضها الآخر يتعلق بمسألة الخوف من النجاح لدى

الإناث. و منها أيضا من اعتمد على الجانب الفسيولوجي ، و أنماط الشخصية . و هذا ما نوضحه على النحو التالي:[1]

1 – تفسير تفوق الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز في ضوء أساليب التنشئة الاجتماعية:

بينت الدراسة التي قام بها "محي الدين حسين" سنة 1988 أن للسياق الاجتماعي ممثلا في التنشئة الأسرية تأثيره على نسق دافعية الإناث و ما يحتوي عليه هذا النسق من متغيرات، حيث ظهر وجود ارتباط إيجابي دال بين التنشئة الأسرية المتسمة بالسماحة و الدافعية العامة، في حين أنه ظل عدم الاتساق تخمد الدافعية العامة. و اتضح أن تنشئة السماحة تقف كمناخ صحي تبرز في ظله أقوى درجة من الدافعية العامة.

و كشفت نتائج الدراسة التي قامت بها" كاميليا عبد الفتاح" سنة 1984 على عينة من طلاب الجامعة أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات . و أرجعت الباحثة ذلك إلى ظروف التنشئة الاجتماعية التي تعيشها البنت خلال طفولتها، فهي تعيش في عالم النساء الذي مازال ينظر إليه نظرة محدودة، و تعاني ضروب الإهمال و التفرقة بينها و بين الذكور خلال طفولتها.
فهناك فروق بين مستوى طموح كل من الرجل و المرأة تبعا للحضارة و الثقافة التي يعيشان فيها.

كما تبين أن الدافعية للانجاز تظهر في أوضح صورها عندما يشعر الطفل بدرجة من الاستقلال الذاتي. فالأطفال الذين يعيشون في نطاق أسري تنمى لديهم الشعور بالمسئولية و حرية الحركة يظهرون قدرا أكبر من الدافعية للانجاز بعكس الأطفال الذين يعيشون في أسر تضيق الخناق على أبنائها بهدف توفير الحماية لهم .

اتضح أيضا أن الآباء لا يشجعون بناتهم على الانجاز إذا تعارض هذا الانجاز مع أدوارهن كزوجات و أمهات. و يتحدد أسلوب الآباء في هذا الصدد في شكل إبراز توقعات لها تأثيرا على الأبناء. و هذا ما يفسر أسباب إخفاق الإناث لاقتدارهن في الأداء عندما يكن في صحبة الذكور.فالآباء في الوقت الذين يتغاضون فيه عن الدافعية المنخفضة بالنسبة لبناتهم يتشددوا مع الذكور في اتجاه جعل دافعيتهم للانجاز مرتفعة. مما يبرز دور و أهمية الأسرة في مجال الدافعية

[1] – عبد اللطيف محمد خليفة: المرجع السابق ص 41

للإنجاز ، بالإضافة إلى دور كل من المؤسسات الأكاديمية و التعليمية مثل المدرسة ، الجامعة، وسائل الإعلام و جماعة الأقران في هذا المجال.[1]

و قد أوضحت "بلوك" (Block) أن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الذكور على تنمية المهارات المعرفية- بينما تشجع الإناث على تنمية المهارات الاجتماعية. أيضا تبين أن التنشئة الاجتماعية تنمى في الذكور سلوكيات التنافس والتحدي بينما تشجع الإناث على أن يكن مساعدات.

وقام" مصطفى تركي" سنة 1980 بدراسة العلاقة بين رعاية الوالدين لأبناء في الأسرة و بعض سمات شخصية الأبناء، و تكونت عينة الدراسة من 211 طالبا و طالبة من الطلاب الكويتيين ممن يدرسون بجامعة الكويت.

و أوضحت نتائج هذه الدراسة أن عدد الارتباطات الدالة بين الدافعية للانجاز عن طريق المسايرة، و الدافعية للانجاز عن طريق الاستقلال عند الإناث أكثر بالتقبل من الأب منه عند الذكور. كما تبين أن عدد الارتباطات الدالة بين الدافعية للانجاز عن طريق المسايرة عند الإناث بالتقبل من الأم أكثر منها عند الذكور. فالدافعية للانجاز عن طريق المسايرة عند الإناث تتأثر بإدراكهن للوالدين بأنهم محبون، و يتقبلونهن، و يقضون وقتا كافيا معهن أما الدافعية للانجاز عن طريق الاستقلال عند الإناث فتتأثر بالاستقلال السيكولوجي و عدم بث الوالدين للقلق و الشعور بالذنب في نفوسهن. و ينطبق هذا التفسير على الذكور أيضا سواء بالنسبة لأب أو الأم.

2- تفسير تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز في ضوء الظروف المثيرة لهذه الدافعية:

كما تم تفسير تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز في ضوء الظروف و المواقف المثيرة لهذه الدافعية لدى كل من الجنسين . حيث تتأثر النساء بالدافع إلى الانتماء Affiliation، بمعنى حاجة الأنثى لأن تكون مرغوبة و مقبولة اجتماعيا. و يفترض أن يكون لدافع الانتماء هذا أولوية و أفضلية على الدافع للانجاز بالنسبة للإناث. في حين يتغلب الدافع للانجاز و التحصيل المرتفع لدى الرجال.

و افترض "مهربيان" Mehrabian في دراسته سنة 1968 أن الدافعية للانجاز تختلف عند الذكور عنها عند الإناث، فهي بالنسبة للذكور يحددها الاكتفاء الذاتي و الاستقلال عن المعايير

[1] - عبد اللطيف محمد خليفة: المرجع السابق ص 42

السائدة، و يميزها عند الإناث التقبل الاجتماعي و تأييد المعايير السائدة، فهناك قوالب اجتماعية تحدد للأنثى صفات الدفء و التعبير الوجداني، في حين تحدد للذكور صفات السيطرة و التنافس و الاقتدار.[1]

3- تفسير تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز في ضوء مصدر الضبط locus of control[2]

لقد أرجع البعض من الباحثين انخفاض الدافعية للانجاز لدى الإناث إلى اعتقادهن في العوامل الخارجية في حالة نجاحهن ، و في العوامل الداخلية في حالة فشلهن . و أنهن يعتمدن على العوامل الخارجية في تفسير سلوكهن أكثر من اعتمادهن على العوامل الداخلية . بينما يتميز الذكور بمستوى مرتفع من الطاقة و الدافعية نظرا لاتسامهم بمصدر ضبط داخلي.

4- تفسير تفوق الذكور على الإناث في الدافعية في ضوء العوامل الفسيولوجية و أنماط الشخصية:

كما حاول البعض من الباحثين تفسير الفروق بين الذكور و الإناث في الدافعية العامة من منظور فسيولوجي . حيث كشفوا-على سبيل المثال-عن أن الذكور يستجيبون أكثر من الإناث إلى مواقف الانجاز التي تشتمل على درجة عالية من الاستثارة ، نظرا لما لديهم من دافع قوي إلى الانجاز . و تأخذ هذه الاستثارة مظاهر مختلفة مثل إفراز الأدرينالين ، و النورادرينالين .

و في إطار هذا المنظور الفسيولوجي أيضا يفرق البعض من الباحثين بين نمطين من الشخصية هما النمط "أ" و النمط "ب" (Type A & Type B) و يرون تمثيل الذكور للنمط "أ" أكثر من تمثيل الإناث له . في حين تمثل الإناث النمط "ب" أكثر من تمثيل الذكور له. و يتسم النمط "أ" بالإيقاع السريع في الأداء لأكثر من عمل في وقت واحد ، و الضيق لضياع الوقت ، و الانشغال الدائم بما يجب عمله ، و التهيؤ المستمر للعمل ، و العمل بأقصى طاقة ممكنة ، و الرغبة في التفوق على الآخرين ،و الدافعية العالية للانجاز . أما خصائص النمط "ب" و الذي تمثله الإناث بدرجة أكبر فانه على النقيض من خصائص النمط "أ".

---

[1] - Thomas.G.Zenzen:achievement motivation, available on: ***www.uwstoutedu/gib/thesis/2002/2002zenzent.PDF***.(25/02/2009,15:32)

[2] - Nadia Leroy,Gwenaëlle Joet:la motivation des élèves en difficultés,lab des sciences de l'éducation- université Pierre Mendès-grenoble2, 2008,France,P50

كما أرجع البعض انخفاض الدافعية للانجاز لدى الإناث مقارنة بالذكور إلى أنهن يكشفن عن توتر أعلى مما يكشف عنه الذكور ، نظرا لمعايشتهن الصراع في الأدوار حيث يؤدي التوتر العالي إلى انخفاض القدرة على الانجاز ، و مستوى الطموح ، و المثابرة و الحماس أو تحقيق الذات. و يرجع ارتفاع درجة التوتر لدى الإناث عن الذكور لاعتبارات الإحساس بالهامشية و الضغوط الاجتماعية.

الفئة الثانية : و تشتمل على الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز.[1]

من بين هذه الدراسات، الدراسة التي قام بها "مصطفى التركي " سنة 1988و التي تهدف إلى تحديد معالم الدافعية للانجاز في المجتمع العربي .حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور و الإناث من طلبة الجامعة الكويتيين في الدافعية للانجاز في موقف محايد ، و موقف منافسة في الثقافة العربية. و تكونت عينة هذه الدراسة من 32طالبا، و 53طالبة، ممن يدرسون بجامعة الكويت، بلغ متوسط أعمارهم 15 و 20 سنة. و تم تطبيق اختبار مهربيان للدافعية للانجاز في مكان ووقت المحاضرة في ضوء تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات :

-الأولى: طلاب فقط. – الثانية: طالبات فقط. – الثالثة: طلاب مع طالبات (مختلطة).
و تم تطبيق الاختبار على كل مجموعة في الموقف المحايد، ثم بعد شهر و نصف في موقف المنافسة. و قد وضع الباحث تعليمات محددة لكل من الموقفين. و كشفت نتائج هذه الدراسة عما يأتي:

1- لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز في اختلاط أو دون اختلاط.
2- لم تتأثر درجات الذكور و الإناث بموقف الإثارة أو المنافسة.
3- تبين أن متوسط درجات الذكور و الإناث في الثقافة العربية أقل من درجات الذكور و الإناث في الثقافة الأمريكية أو الانجليزية .

و أوضح الباحث أن ذلك ربما يرجع إلى سيطرة الأب في الثقافة العربية و التسامح من جانب الأم مع الأبناء، كما أرجع الباحث عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز إلى أن الأسرة العربية الحديثة تحث و تشجع الإناث – تماما مثل الذكور – على

[1] – عبد اللطيف محمد خليفة: المرجع السابق ص 48

التفوق في الدراسة و العمل. و أن هذا هو المجال المقبول اجتماعيا و الذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق و الانجاز تماما مثل الذكور . و من العوامل الهامة التي قد تميز المرأة العربية الحديثة عن المرأة في الثقافات الأخرى، أنها و حتى المتعلمة و التي تعمل – لا تزال تقوم بدورها كامرأة و كأم–. فتكوين الأسرة عندها قد يكون أهم من أن يكون لها وظيفة أو عمل هام أو مركز اجتماعي مرموق. و لذلك فهي تقوم بدور المرأة عن اقتناع و بإتقان و تحاول أن تتفوق و تبدع فيه. و هي في ذلك لا تقل عن الرجل العربي المعاصر عندما يقوم بدوره كرجل.

أما "سيد الطواب" فقد فسر في دراسته المجرات سنة 1990عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز في ضوء طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها مثل هذه الدراسات، و الفترة الزمنية التي أجريت فيها. و أستشهد على ذلك بقوله بأن الدراسات المبكرة– مثل دراسة "مارتينا هورنر" M.Horner التي أجريت في الستينيات – تختلف عن الدراسات التي تمت في فترة الثمانينيات و التسعينيات ، من حيث الظروف التاريخية و العوامل الاجتماعية و الثقافية و النفسية المميزة لكل فترة من هذه الفترات.

و لعل هذا يتفق مع التفسير الذي قدمه " رشاد موسى، و صلاح أبو ناهية" و اللذان أرجعا عدم و جود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافع للانجاز ، إلى أن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت الآن متاحة لكل من الجنسين، و تضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكور و الأنثى . فكلاهما أصبح يلقى نفس المعاملة الوالدية، و الرعاية و الاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال و الاعتماد على النفس و الإنجاز ربما يرجع إصرار الأنثى على التفوق و النجاح و التحمل و المثابرة إلى ميكانيزمات دفاعية عما لاقته من غبن المجتمع في مكانتها الاجتماعية. لهذا فهي تحاول أن تتفوق في المجالات الحياتية المختلفة. كما أشار هذان الباحثان إلى تغير المفاهيم المرتبطة بالجنسين– في مصر الآن– تغيرا ملحوظا بالمقارنة إلى تلك المفاهيم التي كانت سائدة منذ فترة، و التي كانت تنظر إلى الأنثى باعتبارها كائن له دور اجتماعي محدد لا يتجاوزه و لا يتعداه.

هذه القسم الثاني من الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز يرتبط بإشكالية بحثنا من خلال علاقة الدراسات المجرات بالظروف المثيرة للدافعية للإنجاز سواء تعلق الأمر بالذكور أو بالإناث وكذا من خلال دور مصادر الضبط سواء كانت خارجية أو داخلية و تأثيرها على دافعية الانجاز.

ولعل الطبيعة الأنثوية للعينة المتناولة في الدراسة تتسق مع نتائج الدراسات الواردة في هذا القسم، من حيث المنحى القائل بعدم وجود فوارق جوهرية بين الذكور و الإناث في دافعية الإنجاز حيث تزول الشكوك حول طبيعة العوامل الفسيولوجية و أنماط الشخصية و بالضبط على مستوى خصائص النمط "أ" الذي أصبح خاصية الإناث، و دليله على أقل تقدير عددهن في العينة المدروسة أو نسبة نجاحهن في كل الفروع.

القسم الثالث : الدراسات التي تناولت علاقة السمات الانفعالية – السلوكية بدافعية الإنجاز

أجرى عبد القادر سنة 1977 دراسة حول دوافع الإنجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي لطلاب جامعة الكويت، وقد تكونت عينة الدراسة من(457) طالبا وطالبة من جامعة الكويت ومعهد المعلمين، واستخدم في الدراسة مقياس الدافع للإنجاز من إعداد الباحث، ومقياس سرعة الأداء ودقته مقتبس عن اتكنسون، ومقياس مستوى الطموح المتعلق بسرعة الأداء ودقته، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز ومؤشر الطموح الأكاديمي والنجاح الأكاديمي.[1]

كما أجرى الهلسا سنة 1996 دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من سمات الشخصية وقلق السمة والجنس والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي في مدارس محافظة الكرك في الأردن، وقد تألفت عينة الدراسة من (1027) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي ذكورا وإناثا، واستخدم الباحث قائمة (ايزنك) للشخصية وقائمة قلق السمة لسبايلبرجر واختبار دافع الإنجاز لهيرمانز. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على دافع الإنجاز تعزى لاختلاف بعد الشخصية(الاتزان – الانفعال) لصالح الاتزان، وقد كشفت الدراسة أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على دافع الإنجاز تعزى لاختلاف بعد الشخصية (الانبساط – الانطواء) لصالح الانطواء، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على دافع الإنجاز تعزى لتفاعل الجنس

[1] – (1) فراس جورج إبراهيم طنوس : أثر التدريب على إستراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم،أطروحة الدكتوراء في علم النفس التربوي،جامعة اليرموك،2007، ص 30 متوفر على الموقع:
www.Geocities.com/modernjopa/amana3ama/tanous.htm

ومستوى قلق السمة وبعد الشخصية(الانبساط– الانطواء) على دافع الإنجاز، ولتفاعل الجنس والفرع الأكاديمي وبعد الشخصية(الانبساط – الانطواء) على دافع الإنجاز.[1]

وقد أجرى كل من وان وفان ولن وجنغ (Wan, Fan, Lin, & Jing) سنة 2001 دراسة في بكين هدفت إلى مقارنة واستقصاء السمات السلوكية لدى أطفال ليس لديهم أشقاء وأطفال آخرون لهم أشقاء وبيان أثر ذلك على دافعية الإنجاز. تألفت عينة الدراسة من (444) طفلا لديهم أشقاء و(473) طفلا ليس لديهم أشقاء وتم اختيار المشاركين بشكل عشوائي، ثم تم الطلب من (29) معلما وثلاثة مدراء القيام بتدريج السمات السلوكية التي يعتقد بأنها مهمة لدى الأطفال المشاركين، وتم التوصل إلى (30) سمة سلوكية وضعت داخل استبانة وطلب من المعلمين تقييم السمات السلوكية للأطفال المشاركين وفقا لهذه الاستبانة؛ بحيث يكون التقييم وفقا لمقياس خماسي متدرج. وقد أظهرت النتائج تفوق الأطفال الذين ليس لديهم أشقاء على الأطفال الذين لديهم أشقاء في دافعية الإنجاز، ولم تظهر أي اختلافات بين الفئتين في مهارات التواصل الشخصي والاتجاهات نحو العمل اليدوي ولكن اختلافات الجنس كانت واضحة فقد تلقت الإناث وبشكل منتظم تقييمات أعلى فيما يتعلق بدافعية الإنجاز ومهارات التواصل الشخصي.[2]

ترتبط أهمية هذا القسم من الدراسة بإشكالية بحثنا من خلال النتائج التي توصلت إليها، حيث ربطت بين أبعاد الشخصية(الاتزان،الانفعال) و أثر الفرع الأكاديمي على (الانبساط، الانطواء) و تأثيرهما على دافعية الإنجاز، هذه السمات الانفعالية–السلوكية متضمنة في عوامل استثارة دافعية الإنجاز في المحيط الجامعي سواء عبر تأثير الفرع أو التخصص خلال التوجيه على شخصية الطالب من حيث الانبساط أو الانطواء أو على الاتزان و الشعور بالراحة وعم النفور من المناخ الجامعي.

القسم الرابع: الدراسات التي تناولت أثر برنامج تدريبي على دافعية الإنجاز وعلاقته مع متغيرات أخرى.

أجرى الطراونه سنة 2005 دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد نفسي جمعي عقلاني – انفعالي معرفي في تحسين فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي لدى

---

[1] – عبد اللطيف محمد خليفة: المرجع السابق ص50

[2] – فراس الطنوس: المرجع السابق ، ص 32

طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني. وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة، وزّعت عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة بلغ عددها(12) طالباً وطالبة، وتجريبية بلغ عدد أفرادها (12) طالباً وطالبة. واستخدم تحليل التباين المشترك ومقارنة الفروق في المتوسطات لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة التابعة الثلاثة وهي: فاعلية الذات المدركة، ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدلات التراكمية بين المجموعة التجريبية والضابطة.[1]

كما أجرى صبري في نفس السنة دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي – تعلمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف السادس في مدارس منطقتي شمال عمان وجنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن.

وقد تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الصف السادس في كلا المنطقتين، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (160) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. واستخدم الباحث في الدراسة استبانة نمط العزو لدى الأطفال واختبار الدافعية المعرفية واختبار دافعية الإنجاز، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أداء الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التعليمي – التعلمي ومتوسط أداء الطلبة الذين لم يتعرضوا له، على كل من المقاييس الثلاثة المستخدمة بالدراسة.

كما كشفت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث من طلبة الصف السادس على استبانة نمط العزو لدى الأطفال واختبار دافعية الإنجاز، بينما ظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث على اختبار الدافعية المعرفية لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة احصائية للتفاعل بين الجنس والمجموعة على استبانة نمط العزو لدى الأطفال واختبار دافعية الإنجاز ووجود أثر لهذا التفاعل على اختبار الدافعية المعرفية.[2]

---

[1] - عاطف حسن شواشرة: فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة على : (12/08/2009,21:30) http://www.fedu.uaeu.ac.ae/cej/issue16/primar

[2] - أحمد سالم عوض:أثر برنامج إرشادي نفسي في زيادة التوافق الانفعالي والدراسي ودافعية الانجاز لدي طلاب الجامعات والمعاهد العليا الخرطوم، متوفر على الموقع:http://www.almualem.net/maga/dafia.html (12/08/2009,22:40)

أما فيما يخص علاقة هذه الدراسات بموضوع بحثنا فإن أهميتها تكمن من خلال هدف تلك الدراسات و المتمثل في فاعلية برنامج تدريبي على دافعية الإنجاز، حيث دعمت التوجهات النظرية في اعتبار التدريب على تلك البرامج متطلبا أساسيا لتنمية الدافعية ويرتبط بأحد أهم أهداف بحثنا ألا وهو محاولة ترسيخ بحوث نفسية تربوية عيادية، مثل هذه البحوث التي تفتقر إليها جامعتنا و منظومتنا التربوية ، حيث يمكن من خلالها استدراك شريحة مهمة من الطلبة خلال دراستهم بتغيير تصوراتهم و اعتقاداتهم و بالتالي تحسين أدائهم و تحصيلهم الدراسي.

خلاصة ومناقشة الدراسات السابقة:

لم تحسم الدراسات و البحوث السابقة مسألة الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، و نتائج الدراسات متضاربة في هذا الصدد . ولعل هذا التضارب يرجع إلى عدة عوامل من أهمها ما يأتي:

1- اختلاف منظور الباحثين في التعامل مع مفهوم الدافعية للانجاز من دراسة لأخرى .

2- اختلاف أساليب القياس المستخدمة في قياس هذا الدافع ما بين مقاييس موضوعية و اسقاطية .

3- وجود تباين بين طبيعة المجتمعات التي أجريت بها هذه الدراسات، و الإطار الحضاري و الثقافي الذي يميز كل منها. وهذا ما كشفت عنه سلسلة الدراسات الحضارية المقارنة التي قام بها لن "R.Lynn " و زملاؤه عن الدافعية للانجاز لدى طلاب الجامعة في 43 دولة. حيث تساوى الذكور مع الإناث في بعض الدول، و تفوق الذكور على الإناث في بعضها، و تفوقت الإناث على الذكور في بعضها الآخر.

4- و أخيرا هناك عامل رابع لا يقل أهمية عن العوامل الثلاث السابقة و يتمثل في مراعاة الفترة الزمنية أو الحقبة التاريخية التي تمت فيها مثل هذه الدراسات. فالدراسات التي أجريت في فترة الستينيات تختلف عن تلك التي أجريت في الثمانينيات و ما بعدها. فلكل فترة ظروفها و متغيراتها النفسية و الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية التي تميزها عن غيرها من الفترات .و هذا ما أشار إليه ماكليلاند و زملاؤه في دراستهم للدافعية للانجاز عبر فترات زمنية مختلفة.

فإذا كان هذا هو حال الدراسات السابقة في منحاها و بيئتها و طرق قياسها، فقد قدمت لنـــا القاعدة النظرية الواسعة التي يستدل من خلالها على أن تنمية دافعية التعلم لدى الطلبة تتأثر بتنظيم البيئة التعليمية للطالب ، وبذلك ترتبط علاقتها بإشكالية بحثنا انطلاقا من كونهـــا دراســـة نفســـية اجتماعية تربوية تندرج ضمن البحوث التعليمية ضمن الوسط الجامعي، في بيئة جزائرية تعـــيش التململ مع التغيرات و الإصلاحات الجامعية المتبناة (نظام ل،م،د) آخذة بعين الاعتبار المتغيرات الزمنية و المكانية وحداثة الإصلاح.

الفصل الثاني: عوامل استثارة دافعية الإنجاز

مقدمة

أولا: عامل التوجيه.

1- تعريف التوجيه.

2- نشأة التوجيه وتطوره.

3- أهمية التوجيه و أهدافه.

4- العوامل المؤثرة في عملية التوجيه.

5- علاقة التوجيه الجامعي بالتوجيه المهني في نظام L.M.D

ثانيا: عامل الإشراف الجامعي:

1- تعريف الإشراف.

2- أهم أهداف الإشراف.

3- أسس الإشراف الجيد.

4- خطوات الإشراف.

5- وظائف المشرف(المرافق).

6- قدرات المشرف الفعال.

7- الإشراف (المرافقة) في نظام L.M.D

ثالثا: عامل التقويم

1- تعريف التقويم.

2- أهداف و أهمية التقويم.

3- أنواع التقويم.

4- التقويم في الجامعة الجزائرية.

رابعا: المناخ الجامعي

1- مفهوم المناخ الجامعي

2- العلاقة: طالب- هيئة التدريس

3- العلاقة: طالب-إدارة

4- العلاقة:طالب- طالب

5- علاقة الظروف الاجتماعية و الخدماتية بدافعية الإنجاز لدى الطلبة

6- المناخ الأخلاقي و علاقته بدافعية الإنجاز

الخاتمة

مقـــدمـــة:

تحتضن الجامعة شريحة مهمة وكبيرة من شرائح المجتمع، هي شريحة الشباب، التي تعتبر أهم قوة بشرية في أي مجتمع وعليها يعول من أجل بنائه، كما تعتبر الجامعة مجتمعا مصغرا يحدث فيه التفاعل المستمر بين كافة مكوناته، وهي بيئة تجتمع فيها عناصر بشرية و فيزيقية تشكل مناخا متميزا.

و يعد المناخ الجامعي من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للطلبة، حيث يلعب دورا أساسيا في تشكيل شخصياتهم وتحديد مستقبلهم. والجامعة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية الفعالة لتعزيز الأنماط السلوكية المقبولة، وتشجيع القيم والاتجاهات النفسية الإيجابية التي يحرص عليها المجتمع الحديث، وتنمية الأفكار والمبادئ والحقائق العلمية.

لقد اعتبر البعض – رغم التقدم الحاصل في وظائف الجامعة– أنها بيئة يتم فيها تعلم المهارات الأكاديمية فحسب، فيما راحت دراسات أخرى تركز على دور الشروط و الظروف المساعدة على التعلم معتبرة المناخ الجامعي مرافق وهياكل، أو مطاعم ووسائل نقل، مستدخلة أهمية الأنشطة الترفيهية والرياضية.[1]

رغم أن هذه العوامل (بشرية كانت أو هيكلية) موضوعية، فإن الاتجاه نحو البحث عن العوامل النوعية التي تحكم صيرورة التعلم الجامعي تبدو أكثر أهمية أمام تصاعد المد المعرفي و البشري وتغير المناهج وتجددها داخل الجامعة الجزائرية، فالتوجيه و أهمية معرفة قدرات الطالب المعرفية واتجاهاته نحو مهنة معينة، مضافا إليه الطرائق المتعددة في تقويم الطالب، وكذا طبيعة العلاقة بين الطالب ومرافقه خلال عملية التكوين كلها عوامل ضمن المناخ الجامعي التي تسري بصفة غير مرئية ولكن لها آثارها الملاحظة على المستوى التكوين ونوعية المنتوج المستقبلي.

وبما أن البحث يعالج موضوع دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D، فإنه يحاول التقصي و استكشاف هذه العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز لدى طلبة يعيشون الإصلاح الجامعي في سنواته الأولى، موضحا أهم العقبات ومركزا على الثغرات المؤثرة على التحصيل العلمي.

---

[1] – سعيد طه محمود و محمد السيد: قضايا في التعليم العالي الجامعي، ،القاهرة، مصر، د ط ،2006 ،ص32.

أولا: عامـــل التوجـــيه

اقتضت الضرورة البشرية أن يتخذ الإنسان منذ صغره نماذج يحتك به و أخـــرى يتوســـل إليها قصد تصحيح السلوك و المسارات نظرا لقصوره من جهة و نقص إدراكـــه للمجـــال الـــذي يتحرك فيه، لذا كان التوجيه أحد العناصر المهمة في حياة الإنســـان عمومـــا و علـــى الطالـــب بالخصوص. و سنستعرض في هذا الفصل عامل التوجيه باعتباره أحد أهم عوامل استثارة دافعية الإنجاز في حياة الطالب.

1- مفهوم التوجيه:

1-1- التوجيه لغة: التوجيه في اللغة العربية مأخوذ من الجذر" و،ج ،ه". فعل وجه، توجيهـــا، توجها يعني اختيار الطريق أو الانقياد و الإتباع.[1]

يقابلها في الفرنسية:(v.orienter)Orientation.

أما في الإنجليزية فيقابلها:(v.To guide)Guidance أو (v.to orientate) Orientation

- orienter: تعني وضعية الشيء مقارنة بنقاط دالة أو الارتباط الممنوح لشخص أو شيء ما.[2]

- to guide(guidance):يعني تعريف الطريق للآخرين.[3]

من هذه التعريفات يمكن القول أن التوجيه لغة لا يخرج عن ما يلي:

* كونه عملية تعريف بالمكان أو الطريق.

* قوة العلاقة أو الارتباط بين شخص مع ما يحيط به.

1-2 - التوجيه اصطلاحا:

يربط " بلوخ" و "ديبري" مفهوم التوجيه بين:

---

[1] - قاموس لسان العرب، دار صادر للطباعة و النشر، ج4، بيروت، لبنان، 1998، ص635.

[2] - le grand Larousse,imprimerie Larousse,Paris 2000 , P410

[3] - Collings York, English dictionnary,librairie of Liban Publishers,1997,P634

* فعل التوجيه: نشاط بواسطته يبحث الفرد من خلاله ربط تغيرات وضعيته الجسمية أو بعض نواحي جسمه بمعالم فضائية سواء كان متحركا أو ساكنا.

* رد الفعل التوجهي: مجموعة التغيرات الفسيولوجية و السلوكية الناتجة عن مجموعة كبيرة من ظروف المحيط تمنح المنظومة اكتشافا خاصا للمجال المنبه وتسهل بذلك معالجة المجموعات الحسية.[1]

تعليق على تعريف "بلوخ" و "ديبري":

ركزا الباحثان مفهوم التوجيه في حلقة ضيقة تتمثل في النشاط الفسيولوجي وعلاقته بالظروف الزمنية و المكانية من خلال قدرة الفرد على الاعتماد على الحواس من أجل التوجه في الفضاء و أهمل العلاقة بين الإنسان و هدفه من خلال المصلحة التي تربطه بالوظيفة التي يقوم بها.

1-3- تعريف أحمد زكي صالح:

التوجيه هو عملية إرشاد للناشئين، تبنى على أسس علمية معينة، كي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدراته العامة و استعداداته الخاصة، وميوله المهنية ، حتى إذا تيسر له هذا التعليم كان نجاحه فيه كبير، وبالتالي يتمكن من تقديم خدمات للمجتمع في هذا الميدان ليفيد ويستفيد.[2]

تعليق على تعريف أحمد زكي صالح:

رغم إحاطة التعريف بالهدف المنشود من التوجيه، إلا أنه اقتصر على العملية الموجهة للناشئين، باعتبارهم أقل معرفة ودراية بالتعلم أو الوجهة التي يجب أن يسلكونها.فإن كانت الناشئة هم أشد الحاجة إلى موجه إلا أن أهمية التوجيه و وظيفتها لا تقتصر على الناشئة فحسب، ففي كل مراحل التعلم يحتاج الإنسان إلى من يوجهه سواء كان بالأكثر خبرة أو بمجرد الاستشارة قصد رفع درجة الطمأنينة و الإقدام على الفعل، فالتعريف ارتكز على عامل الزمن إلا أنه محدد في الأجيال الدنيا.

---

[1] - H.Bloch et autres, dictionnaire fondamental de la psychologie; Larousse, Paris 97, P871

[2] – أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط 1، 1972، ص 127.

1-4- تعريف روجيه جال:

يرى أن التوجيه هو العملية الفنية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها، ووضع الخطط التي تؤدي إلى تحقيق هذا الحل، والتكيف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي إلى هذا الحل ، وهذه المساعدة تنتهي بأن يجعل الإنسان أكثر سعادة ورضا عن نفسه وعن غيره.[1]

ركز روجيه جال تعريفه للتوجيه على العقبة التي تعترض الفرد خلال أدائه لعمله، فإذا كان من طبيعة الإنسان المبادرة بالعمل ثم البحث عن الحل عند الاصطدام بالإشكالية، فإن التعميم غير ممكن لدى كل الأفراد حيث التخطيط السليم للعمليات يستلزم إتباع موجه يرشد العملية.

1-5- تعريف توماس وتايلور:

يعرفان التوجيه بأنه: محاولة الوقوف على أحسن الطرق التي يمكن أن تنمي القوى الكامنة في كل شخصية إلى أقصى درجات النمو في تطوير التكوين وتحقيق الصحة النفسية والتوافق الشخصي، التربوي، المهني، الزواجي والأسري.[2]

يقترب مفهوم توماس و تايلور للتوجيه من خلال الإحاطة بمجالات الفرد الاجتماعية و المهنية مشيرا إلى أهمية حدوث التوافق النفسي، أما الوقوف على أحسن الطرق فهي غير متاحة لكل الأفراد.

---

[1] – روجيه جال: التوجيه التربوي، المكتبة الأنجلو مصرية،مصر، د ط، 1966،ص28.

[2] – يوسف مصطفى قاضي: الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي، دار المريخ، السعودية، د ط، 1981، ص23.

1-7- منـــاقشة التعـــريفات:

من خلال التعريفات المذكورة يمكن القول أن التوجيه عملية إرشادية، تستلزم فيها وجـــود شروط معينة، كما تقوم على معايير علمية لأننا نتعامل مع ميول و قدرات و إمكانيات لشخصـــية مازالت في حاجة إلى الكشف عن أغوارها، هذه الشخصية (الطالب) المتطلعة إلى المستقبل فـــي أمس الحاجة إلى معرفة العالم الذي مازال لم يعيه جيدا، وبالتالي فالمسؤول على هذه المهمة يجب عليه السبر الصادق لقدرات الطالب من جهة وميوله وتطلعاته المستقبلية؛ خاصة وأن الأمر يتعلق بالتخصص الذي يحدد مستقبلا المسار المهني لطالب.

و من منطلق هذه المسؤولية ومن صعوبة المهمة فإن التوجيه هو مجموع الخـــدمات التـــي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه، ويفهم حاجياته وأن يستغل إمكانياتـــه الذاتيـــة، مـــن قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وإمكانيات بيئته، فيحدد أهدافا تتفق وإمكانيات من ناحيـــة، وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل، فيتمكن بذلك مـــن حل مشاكله حلولا عملية، تؤدي إلى الرضا عن نفسه والتوافق الاجتماعي فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته.

تعريف شامل:

التوجيه عملية واعية ومستمرة وبناءة ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفـــرد لكـــي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً ويفهم خبرته ويحـــدد مشكلاته وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة له ، وأن يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حـــد مستطاع وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفتـــه ورغبتـــه بنفســـه بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين في مراكز التوجيه والإرشاد بالمدارس وبالأسرة لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضـــحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع والتوفيق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزوجياً.

2- نشـــأة التوجـــيه وتطوره:

كانت بداية الاهتمام بالتوجيه مهنيا وذلك من خلال الأعداد الهائلة من البطالين في الـــدول الصناعية الكبرى خلال مطلع القرن 20 . ففي الولايات المتحدة الأمريكية وضع فرانك بارســـون سنة 1909 كتابه حول "اختيار المهنة" قصد جمع المعلومات حول الفرد و عن مهنتـــه والتوفيـــق بينهما مستخدما الأساليب السيكولوجية لتحليل الفروق بين الأفراد.[1]

ومع توسيع حركة التوجيه المهني وجد التوجيه طريقه إلى المدارس و الجامعات، ففي سنة 1923 نظم مجلس التربية الأمريكي لجنة للتجارب التعاونية في ميدان الخدمات الشخصية للطلبـــة وقد أدت هذه النشاطات إلى جعل التوجيه المدرسي توجيها من أجل الحياة.

عند تأسيس قطاع التربية في اليونسكو قامت بحوث عديدة حول مجموع الخدمات المقدمـــة للأطفال الأيتام و المعوقين في المؤسسات الخاصة، دفعت نتائجها بهيئة اليونســـكو إلـــى اتخـــاذ المبادرة في جمع مديري المؤسسات العامة ودور الشباب مـــن بلـــدان مختلفـــة تحـــت إشـــراف البروفسور "رايRey " المختص في التوجيه المدرسي والمهني في معهد علوم التربية في جنيف الذي أكد على أهمية تفعيل البحث في ميدان التوجيه و رفع مستواه إلى أعلى مستوى ممكن.

نجحت الحركة التجديدية خلال ملتقى باريس الدولي(أوت 1955) حول التوجيه المدرســـي والمهني في لفت انتباه الحكومات إلى أهمية وحاجة الشباب و المراهقين إلى التوجيه كونه أصـــبح أكثر فأكثر معروفا كمرحلة أساسية حتى قبل الرغبات المدرســـية والمهنيـــة رغـــم الاختلافـــات الجوهرية بين أنظمة التوجيه إلا أنها تشترك كلها في مبدأ التربية المستمرة.[2]

3- أهمـــية التوجـــيه وأهـــدافه:

يعد التوجيه من العوامل المساعدة للاختيار الأفضل والمناسب لقـــدرات الطالـــب الفكريـــة والعقلية من جهة، واستعداداته وميوله ورغباته النفسية من جهة أخرى، بغيـــة تحقيـــق التوافـــق المطلوب بين الفرد وخصائصه، والمهنية ومتطلباتها، وعليه فإن عملية التوجيه تمليها وتشـــترطها في الغالب محددات اجتماعية واقتصادية، وفيما يلي نحاول معرفة أهداف التوجيه وأهميتـــه فـــي مجالات ثلاث:

---

[1] – يوسف مصطفى القاضي: المرجع السابق، ص 79.

[2] - P.Casse: la formation continue, OPU, Alger, 1994, P179

3-1- في المجال التربوي:

ينتظر من التوجيه في هذا المجال أن يصل إلى تحقيق ما يلي:

* اكتشاف قدرات الطلاب وإمكانياتهم المختلفة ومحاولة توجيهها إلى المجالات التعليمية المناسبة.

* اكتشاف مواهب الطلاب وتوجيههم تبعا لذلك.

* تمكين الطلاب من استثمار قدراتهم واستعداداتهم استثمارا حكيما، حتى يحققوا التوافق النفسي.

* الكشف عن التلاميذ المتخلفين عقليا ومحاولة تقديم أنواع العلاج الخاص بهم.

* مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم التربوية التي تواجههم في حياتهم الدراسية.

* مساعدة الطلاب لتحقيق التوافق في البيئات الأخرى التي يعيشون فيها "المهنية، الأسرية، الاجتماعية، الاقتصادية، النفسية، والصحية".

3- 2- في المجال الاجتماعي:

تتمثل أهداف التوجيه في هذا المجال في النقاط الآتية:

* مساعدة الأفراد على تكوين علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين، وكذا تقبل الأشخاص الذين يختلفون معهم في الرأي والخلفية الاجتماعية.

* تحقيق تطلعات وطموحات فئات المجتمع المختلفة.

* تمكين الأفراد من تغيير وضعيتهم الاجتماعية غير المريحة من خلال تنويع الشعب الدراسية ذات القيمة الاجتماعية الراقية.

3-3- في المجال الاقتصادي:

تبرز أهمية التوجيه في هذا المجال من خلال التوجيه المهني، الذي يتمثل أهدافه في تحقيق ما يلي:

* مساعدة الأفراد على اختيار مهنة المستقبل وتحقيق التكيف السليم معها.

* تخريج كفاءات مهنية حسب متطلبات السوق الاقتصادية.

* التمكن من استغلال الإمكانيات البشرية إلى أقصى حد يساعد على الاستفادة من الإمكانيات الاقتصادية لصالح الفرد والجماعة.

* مما سبق نجد أن أهداف التوجيه وأهميته تختلف باختلاف مجالاته، إلا أن إستراتيجية التوجيه تتطلب إيجاد تنسيق محكم بين كل القطاعات بمساعدة أهل الخبرة في جميع الجهات.[1]

4- العوامل المؤثرة في عملية التوجيه:

التوجيه عملية مهمة ومحددة لمستقبل الطالب، و مادام المتعلم يعيش في بيئات متعددة ومتداخلة (أسرة، مجتمع، مدرسة) فإن عملية التأثير متعددة كذلك و بالتالي سنوردها على النحو التالي:

4-1- الأسـرة:

بما أن السنوات الأولى للطفل التي يقضيها في المنزل لها الأثر البارز على حياته فكثير من العادات الوجدانية والاجتماعية تنشأ معه وتلازمه طول حياته، لذلك تعتبر الأسرة أول العناصر التي تؤثر في عملية التوجيه سواء كان ذلك التوجيه دراسيا أم مهنيا وذلك حسب مستواها الثقافي والاقتصادي فمثلا هذا المستوى الأخير أي الاقتصادي يتدخل بشكل كبير في توجيه الطالب نحو الدراسة التي ترفع من المستوى المادي للأسرة ذات الدخل الضعيف والعكس صحيح.

وعليه يمكن القول أن الأسرة ذات الدخل الضعيف أو المرتفع تساهم بطريقة أو بأخرى سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة في حرمان أبنائها من الفرصة التربوية، والمتمثلة في حق الاختيار وفي ما يرغبون فيه.

---

[1] - عدد خاص بالملتقى الجهوي لأسلاك التوجيه المدرسي حول: التوجيه المدرسي والمهني" إشكالاته، تنظيمه،نشاطاته"، دار المربي باتنة (الجزائر) من 26/24 أفريل 2000، ص ص 06-08.

4-2- المجـــتمع:

يقول أحمد كمال "يظهر دور المجتمع أيضا وأثره على التوجيه المدرسي والمهنـــي، فـــي العلاقة القائمة بين الحاجات الاقتصادية، والتخطيط التربوي، حيث يعتبر التوجيه المرسي الجامعي من أهم الوسائل المعتمد عليها من طرف المخططين لتحقيق المتطلبات الاقتصادية وذلك بتـــوفير الإطارات ذات الكفاءات التي يحتاجها المجتمع لرفع مستواه الاقتصادي.[1]

على ضوء هذا القول يؤكد أحمد كمال وغيره من علماء الاجتماع أن الفرد لا يســـتطيع أن يستغني عن الجماعة لذلك فهذه الأخيرة توجه وتسير الفرد نحو ما تريده، وبالتالي توجه الطالـــب نحو الفروع والتخصصات التي تعود على المجتمع بالرقي والتطور.

4-3- المـــدرس:

يلعب الأستاذ أو المدرس دورا بارزا في التوجيه لأنه من أكثر الناس ارتباطا بالطالب ومن خلال هذا الاحتكاك المباشر يمكن للطالب من أن يتأثر بأستاذه سواء كان تأثيرا مباشرا أو غيـــر مباشر، فالتأثير المباشر هو إقدام الطالب بجد في دراسة المقياس أو المادة التي يقدمها له أســـتاذه، أما التأثير غير المباشر فيكون في مستقبل الطالب على اختيار ما قدمه له أستاذه مـــن توجيـــه ، فالأستاذ أو المعلم يؤثر في عملية التوجيه بالقدر الكافي، وهذا التـــأثير يكـــون مباشـــرا أو غيـــر مباشر.[2]

4- 4- مســـؤول التوجـــيه:

يحتاج الطالب إلى مساعدة الموجه في اختيار للفرع الدراسي الذي يـــتلاءم ويتوافـــق مـــع رغباته وميوله، ويمكنه من تحقيق نجاح في مستقبله.

فالطالب يحتاج إلى الموجه لكونه يجهل بعض الأحيان قدراته وإمكانياته، ويصـــعب عليـــه تحديد أهدافه وتحقيق طموحاته، ومن ناحية أخرى ليست له معرفة كافية بالفروع والتخصصـــات الدراسية والعلمية الموجودة في الجامعة الجزائرية، وخصوصياتها ومتطلباتها ومدى توافها علـــى الميدان المهني المطلوب.

---

[1] - أحمد كمال في عارف عطاري: التوجيه التربوي-اتجاهات معاصرة- دار البشير للنشر، الأردن، ط1، 1993، ص 78.

[2] - مقدم عبد الحفيظ: دور التوجيه و الإعلام المهني في الاختيار و التوافق المهني،مجلة الرواسي، باتنة، العدد4،1991، ص11.

فالموجه يقوم بمساعدة الفرد على فهم نفسه ومعرفة قدراته ومؤهلاتـــه ومســـاعدته علـــى التكيف مع محيطه الدراسي والمهني، وجعله يعتمد على نفسه في اتخاذ القرارات الخاصة به وفي الوقت المناسب وفي المكان المناسب ، ويعتمد الموجه في عملية التوجيه علـــى معرفـــة خلفيـــات الطالب العقلية والنفسية، ومعرفة متطلبات الفروع الدراسية أو المهنية من القدرات والاســـتعدادات والسمات الشخصية، حتى يمكنه من التوفيق بالقيام بدوره على أكمل وجه، ويجب أن يكون ملمـــا ومتحكما بقواعد وطرق ووسائل العمل التي من المفروض أن يكون قد تحصل عليها خلال دراسته للمناهج الدراسية، أثناء وجوده في الجامعة.

5- علاقة التوجيه الجامعي بالتوجيه المهني في نظام ل،م،د.

كما هو معلوم في هيكلة نظام (ل،م،د) أن عملية التوجيه في شهادة الليسانس و الماســـتر تتميز بإدخال تخصص مهني و أكاديمي؛ وهذا يعني أن عملية مصيرية بالنسبة لمستقبل الطالب.

تكمن الأهمية الكبرى للتوجيه من اختيار الطالب لمجال تعليمي معين أو توجيه إليه حســـب الشعبة و شروط الالتحاق مثل المعدل. فإذا كان التوجيه المدرسي يمارس قبل هذه الفترة من أجل توجيه الطالب إلى اختصاص علمي سينبني عليه التوجيه المهني لاحقا ، فإن التوجيه الجامعي في النظام الجديد يتزامن فيه التوجيهين خاصة بعد النجاح في السنة الأولى حيث يتعين التخصـــص و المسار التكويني؛ ومن هنا بات من الضروري على المقيم على التوجيه كشف مستويات القـــدرات العقلية و الجسمية و الوجدانية للطالب لأن نوع التوجيه في هذه المرحلة يعمل على ضمان التأهيل العلمي و المهني كما ونوعا حسب التخصص المدروس والتي هي بالطبع انعكاس تام لسوق العمل وفق عروض التكوين المبرمة بين الجامعة الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين.

ومن أجل الوصول إلى تلبية حاجيات الطالب التعليمية والاختيارية(ميول مهنية) من جهـــة واحتياجات سوق العمل من جهة أخرى أصبح من الضروري تبني إصلاحات في النظام التوجيهي بواسطة إعداد موجهين مدربين وإدخال معايير علمية في التوجيه كالاختبارات المقننة لهذا الغرض قصد سبر أغوار الطالب النفسية و المعرفية.

ثانيا: الإشراف الجامعي (المرافقة).

مقـــدمـــة:

في كل الأعمال الجماعية يتوقف نجاحها و استمراريتها على مـــدى انتظامهـــا وتماســـكها وقدرتها على مواكبة التغيرات الزمكانية، و التنظيم التربوي كغيره من التنظيمات يتميـــز بوجـــود هيكلة تنظيمية يبرز من خلالها القائد أو المشرف على إدارة وتسيير الأعمال قصد ضمان نجاحها.

معظم الباحثين و المهتمين بموضوع الإشراف قد وجدوا صـــعوبات فـــي تحديـــد مفهـــوم الإشراف نظرا لتداخل هذا المفهوم مع بعض المفاهيم القريبة منه، كالقيادة والرئاسة نظرا لوجـــود بعض الخصائص المشتركة.

فالقيادة كما يعرفها إردواي تيد بأنها: الجهد أو العمل للتأثير في الناس وجعلهم يتعـــاونون لتحقيق هدف يرغبون كلهم في تحقيقه، و يجدون صالحا لهم جميعا، وهـــم يرتبطـــون معـــا فـــي مجموعة واحدة ومتعاونة.[1]

كما يؤكد هؤلاء الباحثون على نوعية القيادة و أثرها في دفع المقود على إنجـــاح عملـــه، مصنفين أنواع القيادة إلى:

1- القيادة الرسمية: وهي النوع الذي يتم عن طريق الاختيار على أسس معينة، أو التعيين مثلمـــا يحدث في حالات رؤساء العمال و غيرهم.

2- القيادة غير الرسمية:وهي القيادة التي تنشأ بالاختيار لا بالتعيين، بل من خلال التفاف أعضاء الجماعة حول شخص يحبونه ويتوحدون معه، فالقائد في هذه الحالة يقوم بتوجيه أو بالتـــأثير فـــي أفكار أو مشاعر أفراد آخرين، أو في سلوكهم، وقد يحدث هذا التأثير من خلال أعمال الفـــرد أو مؤلفاته أو اختراعاته أو ابتكاراته.[2]

تتفق معظم فرق البحث العلمي والتربوي حول ضرورة اختيار شخصـــية علميـــة تمتلـــك مؤهلات عالية وخبرة واسعة في الميدان تحتكم إليه في أبحاثها.

---

[1] – إردواي تيد: فن القيادة والتوجيه في إدارة الإدارة العامة و الأعمال، ترجمة عبـــد الفتـــاح إبـــراهيم، دار النهضـــة العربيـــة، القاهرة،مصر، د ط، 1965، ص16.

[2] – زكي محمود هاشم:الجوانب السلوكية في الإدارة، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1975، ص233.

1- تعــريف الإشــراف:

الإشراف مصدرا للفعل أشرف، ويعني: اطلعت عليه من فوق.[1]

- تعريف الإشراف في اللغة الفرنسية:[2]

Superviser: contrôler un travail sans entrer dans les détails.

- تعريفات اصطلاحية: تعددت التعريفات بخصوص الإشراف، وسنورد أهمها:

1-1- تعريف بورتن و بروكنر:

الإشراف التربوي هو عمل فني يهدف إلى دراسة وتطوير جميع العناصر التي تؤثر فـــي نمو الطفل وتطوره بشكل تعاوني.[3]

1-2- تعريف فريمان: إن المشرف يعمل كحكم يقوم بالتعليق، التقويم، المساعدة و التهيئة للقيـــام بالتطبيقات.[4]

1-3- تعريف مارجريت: الإشراف هو فن العلاقات الإنسانية بين كل من المشرف و المشـــرف عليه، و الذي يقوم على المسؤولية، وتعاون كل منهما من أجل نجاح العمل الذي يقومان به.[5]

ارتكز تعريف بورتن و بروكنر على العناصر المؤثرة في الطفل مشيرا إلـــى الإشـــراف التربوي، فيما تعلق مفهوم فريمان بوظيفة المشرف التي اعتبرها كحكم، بينما كانت الصفة التـــي أطلقتها مارغريت تحكم العلاقة بين المشرف و المشرف عليه.

ومن هنا يمكن القول بأن الإشراف كعملية فعالة يشتمل على ثلاثة جوانب محورية:

---

[1] - ابن منظور: لسان العرب المحيط، المجلد الثالث، دار الجيل بيروت، لبنان، 1988، ص302.

[2] - le grand Larousse,imprimerie Larousse,Paris 2000, P 931

[3] - عارف عطاري، المرجع السابق، ص15.

[4] - حامد عبد السلام زهران:علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب ، القاهرة، مصر، ط1، 1984، ص119.

[5] - صلاح الدين علي: مقدمة الخدمة الاجتماعية، منشأة المعارف المصرية، مصر، د ط، 1958، ص 88.

أولا: من حيث هو علمية تربوية تحتاج إلى قائد متكون تكوينا متخصصا في الإشراف التربـــوي، يتميز سلوكه بالأسلوب الديمقراطي و التعاوني أثناء أدائه لعمله ليحقق الفعالية.

ثانيا:عملية نوعية تحتاج إلى أساليب خاصة، مناسبة ومكيفة مع كل موقف تربـــوي قـــد يواجهـــه المشرف.

ثالثا: مجهود تربوي توكل إليه مجموعة من المهام المحورية تحتاج إلـــى تحديـــد دقيـــق، يتميـــز بالمرونة و القابلية للتقويم البناء لغرض تحقيق الهدف الأسمى و هـــو تحقيـــق الفعاليـــة للعمليـــة التعليمية.

تعريف شامل:

من خلال التعريفات السابقة يمكن إجمال تعريف الإشراف بأنه: عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية و التربوية بكافة محاورها.

2- أهـــم أهـــداف الإشراف:

بعد التعرف على الإشراف نوجز فيما يلي أهم أهدافه:

- تعريف المتعلم بأهداف السياسة التعليمية للدولة.

- تحسين موقف التعليم لصالح الطلاب، وهذا التحسين لا يكون عشوائيا، بل يكون مخططا أي أن (الإشراف) يهدف إلى التحسين المبني على التخطيط السليم والتقويم والمتابعة.

- لابد في التوجيه من الاهتمام بمساعدة أفراد الطلاب على التعلم في حدود إمكانات كل منهم بحيث ينمو نموا متكاملا إلى أقصى ما يستطيعه الفرد حسب قدراته .

- لا يتم التوجيه السليم إلا إذا كان تعاونيا بين الموجه والمعلم وإدارة المدرسة وكل من لـــه علاقة بتعليم الطلاب.

- مساعدة المتعلمين على تتبع البحوث النفسية والتربوية ونتائجها ودراستها معهم ومعرفـــة الأساليب الجديدة الناتجة من البحوث ، ولا بد للمشرف أن يولد عند المعلم حب الاطـــلاع ،

والدراسة والتجريب ، وذلك لتطوير أساليب تدريسهم ويتضمن هذا النمو المهني للمعلم ، كما يتضمن النقص الأكاديمي المهني .[1]

– الإشراف التربوي عملية تعاونية تشخيصية علاجية ، إذ ينبغي أن يعمل الموجه على تشخيص الموقف التعليمي وإبراز ما فيه من قوة وضعف ، وتوجيه المتعلمين لعلاج الضعف وتحاشي المزالق وتدارك الأخطاء .

– أن الفترة الزمنية التي يقضيها المتعلم في إعداده لا تكفي ، لذلك لا بد للمشرف أن يوجهه لاستكمال نموه المهني ، وسد النقص في تدريبه ، والعمل على تشجيعه على تحمل مسؤولياته.

– تشجيع المتعلم على القيام بالتجريب والتفكير الناقد البناء في أساليبه التي تتناسب وتخصصه.

– يهدف الإشراف التربوي إلى حماية الطلاب من نواحي الضعف في المادة الدراسية أو العلاقات الاجتماعية أو المثل والقيم التي يسلك المعلم بموجبها.

– يجعل الإشراف التربوي المتعلمين يقتنعون بأن ما يعملونه داخل الصف ، هو مكمل لما يقوم به طلابهم خارج الصف سواء في الحديقة أو المختبر أو البيئة المحلية خلال زياراتهم، ورحلاتهم أي يجعل المتعلمون يربطون بين ما يدرسه الطالب داخل المدرسة وخارجها.

– إدارة المشكلات التي يعاني منها المتعلم، قصد تجاوزها، وتدريبهم على حلها و مجابهتها.

3- أسس الإشراف الجيد:

مهنة الإشراف تحتاج إلى شخصية تمتلك مواصفات خاصة، كما تحتاج إلى دراية بأساليب وقواعد الإشراف، لذا يجب الالتفاتة إلى أسسه و التي يمكن إجمالها في النقاط التالية:

1- أن يدرك المشرف الفروق الفردية بين أعضاء الجماعة التي يشرف عليها سواء: قدرات عقلية، استعدادات شخصية، درجة الصحة النفسية، الميول، مواهب.

---

[1] - Andrew Miller: mentoring, training materials and resources Available on:www.amitié.it/maitre/file/profile-tra.pdf (22/02/2009,19:12)

2- أن يكون على دراية بالمحيط العام للبحث سواء: سياسية، جغرافية، اعتمـــادات ماليـــة، ظروف البحث المخبري.

3- كما يجب أن تتوفر في المشرف مجموعة من القدرات أهمها:

- إجادة الكلام وحسن الإصغاء و التمتع بدرجة معقولة من الذكاء و الصحة النفسية.

- التخطيط الجيد.

- القدرة على توجيه وإدارة جهود المشرف عليهم.

- القدرة على تحديد أنواع المحفزات الممكنة لدفع جهود البحث.

- التمتع بروح الفريق.

- القدرة على تحليل المواقف الصعبة و التدخل الموفق عند الضرورة.

- تقدير العمل الجيد و الإثناء عليه و توجيه النقد الموضوعي.

فالإشراف مهنة و فن، وفي نفس الوقت ذكاء و صحة نفسية و كلها صفات لازمة للعلاقات الإنسانية .[1]

4- خطـــوات الإشـــراف:

سواء كان الإشراف جماعي أو فردي، من الأهمية بمكان- و من أجل وضع المتعلمين في وضعية مريحة- احترام أبجديات المقابلة (بين المرافق و الطالب)، هذه الأبجديات التـــي تتمحور حول الأسئلة المفتوحة و الاستبطان و/أو أنشطة معرفية:

- استقبال المتعلمين في الأوقات المحددة، مع تهيئة القاعة حتى تتلاءم مع عملية الإشـــراف (على شكل حرف"U" في الإشراف الجماعي).

[1] - ملاك جورجس: سيكولوجية الإدارة والإنتاج، الدار العربية للكاتب، ليبيا، د ط، 1983، ص232.

– ربط نقاط اللقاء الماضي بالحاضر من خلال سرد المخطط العام و المرحلة التي توقف عندها النقاش و إدراج جدول للأعمال التي لزم إنجازها.

– إدارة الحوار بإدخال الثقة إلى نفوس المتعلمين من خلال الأسئلة المفتوحة، وحثهم على وصف الأعمال وهذا من أجل الوصول إلى التعبير الحر لمعرفة ما يدور في مخيلة المتعلم.[1]

– التأكيد على تقييم الفارق بين المستوى الذي وصل إليه مخطط العمل (مشروع، رسالة) وبين المستوى الذي من الواجب الوصول إليه خلال هذه المرحلة الزمنية. من أجل دفعهم إلى إدراك نقائصهم و البحث عن حلول جديدة لمعوقاتهم وتعليمهم كيف ومتى يتخذون القرار من أجل إعادة تنشيطهم وتصحيح مسار بحثهم .

– توظيف تقنيات التوسط بين أفراد الفريق بالشرح و التوضيح لحمل المتعلمين على اكتساب الاستقلالية و الاعتماد على الذات.

– في الختام تحديد النقاط ضمن المخطط المسطر الواجب مناقشتها مستقبلا.

5– وظائف المشرف الجامعي(المرافق):

قبل البدء في تحديد وظائف المشرف يجب أولا تحديد مفهوم المشرف و المشرف عليه:

* تعريف المشرف:

يتحدد مفهوم المشرف(المرافق) في الميدان التربوي من خلال تعريف عملية الإشراف: هي كافة أشكال التدخلات حول الطالب لمرافقته في مساره التعلمي، من أجل السماح له ببلوغ أهدافه خلال نشاطه التكويني وتنمية قدراته الذاتية"Deschènes et lebel"

ومن هنا نستنتج أن القيام بدور المشرف يستلزم امتلاك قدرات متعددة، هذه القدرات هي مركبات لثلاثة عوامل: المعرفة، حسن استعمالها، حسن تمثلها.
هذا المثلث يجب أن يظهر و يتحقق في الموقف الإشرافي.

---

[1] - Rôle du tuteur: master professionnel,stratégie et ingénierie en formation d'adultes,rennes,2005,P51

* تعريف المشرف عليه(المتعلم):

هو الشخص الذي ينجز تعلما و الذي يرسم بنفسه الأهداف ويضع الوسائل و أساليب الإنجاز ويسير فعليا مشروع تعلمه ثم يقيم نتائجه متحملا مسؤولية قراراته.[1]

5-1- وظيفة الاستقبال:

- تبادل المعلومات و الاتصالات بينه وبين الطالب (المتربص).

- العمل بمنطق مصدر المعلومة و/أو بمنطق البت في صدقها و صلاحيتها.

5-2 - وظيفة التوجيه:

و تتمثل في مساندة ودعم الطالب على تحديد اختياراته في ما يلي:

* الموازنة الشخصية:

مساعدة الطالب على القيام بتحديد موازنة شخصية من أجل حصر الأهداف و القدرات و نقاط الضعف و القوة.

*- اختيار الملمح:

خلال اختار الملمح (أكاديمي، مهني)، تكمن أهمية المشرف في وضع تصور شامل حول الإمكانيات ضمن كل ملمح (مشاريع البحث، الشبكة الاجتماعية...)

*- اختار التوجه المهني:

خلال اختيار الملمح(profile)، يساعد الطالب على حصر مجالات التطبيق و القدرات التي يفضلها الطالب.

*- اختيار المقاييس و الوحدات:

يساعد الطالب على اختيار المقاييس و التعريف بالوحدات الملائمة طبقا للملمح المختار.

5-3- وظيفة الدعم والمساندة و الإرشاد.

---

[1] Andrew Miller: mentoring, training materials and resourses(www.amitié.it/maître/profile- - tra.pdf,22/02/2009,9:33)

5-4- وظيفة التقييم.

5-5- وظيفة المتابعة.

6- قــدرات المشــرف الفعال:

إن الإشراف و المرافقة مهمة شاقة تستمد أهميتها من المسؤولية الملقاة علـــى عـــاتق المشرف، كونه ليس مسئولا فقط على تلقين أساسيات منطق العمل والبحث و لكن في إعـــداد عقل وصياغة شخصية علمية قادرة على تحمل أعباء نفس المهمة مستقبلا.

والجامعة الحديثة أصبحت تركز على مقاييس جديدة قصد الوصول إلى تكوين نـــاجح ولن يحدث ذلك في الجامعة الجزائرية إلا بالمرور من ثقافة التدريس التقليديـــة إلـــى ثقافـــة الإشراف على المتعلمين منذ دخولهم أبواب الجامعة إلى غاية تخرجهم.فالانتقال من اعتبـــار الإشراف دعما للمتعلم إلى اعتباره آلية مراقبة للتحقق من مدى إنجاز الأهـــداف المرســـومة وفهم محتوى التعلم؛ ومن أبجديات هذا الانتقال بالمفهوم هو الاتصال المباشر بالمتعلم لإثارة دافعيته ليس فقط على الصعيد البيداغوجي ولكن على الصعيد النفسي و المعنوي.[1]

إن المشرف الفعال هو القادر على التعامل مع أنواع الأنشطة المسطرة مع المتعلمين، فيوزع مهامه مابين الأنشطة المبنية على التفاعل مع المحتوى(مواد ومصادر تعليمية) وبـــين الأنشطة المبنية على التفاعل(مع الأقران و مع المشرف).كما عليه أن يكون علـــى درايـــة بالنماذج النظرية في المرافقة وتطورها.

فالنموذج الأكاديمي المتعامل به حاليا يجعل من الأستاذ الفاعل الرئيسي فـــي العمليـــة ويكمن دوره في تنظيم المحتويات دون مراعاة التدخل الإيجابي للمتعلم. في مقابل هذا النوع اتجهت أنماط المرافقة إلى النموذج الاستقلالي الذي يركز على المتعلم ويحسم بتفكيره النقدي على عملية التعلم، فيما أفرز النموذج الثالث (التشاركي) أدوارا مهمة في عملية بناء المتعلم الناجح، حصرها(Carrier et Schofield,) فيما يلي:

1- دعم/دور منهجي كقاعدة لاكتساب المعارف و القدرات.

2- دعم/دور معرفي مبني على المراقبة(الضبط) و التنظيم الواعي للعمليات المعرفية.

---

[1] - P.A.Bernatchez: les activités d'encadrement et le rôle des tuteurs,PUF,France,2003 ,P08

3- دعم/ دور وجداني يتضمن الدافعية مع الأخذ بعين الاعتبار المشاعر الإيجابية و السلبية نحو الأشخاص و الأفكار و المواقف.

4- دعم/دور إداري أو المساندة المتعلقة بالعمليات و الإجراءات المؤسساتية وكذا التقنية.[1]

إن عملية المرافقة المتبعة في أوروبا مثلا تجعل من المرافقة الركن الأساسي في عملية التعليم و التكوين الجامعيين، ومن المفارقات المهمة في هذه العملية وكيفية تسييرها ميدانيا لا تختص عملية المرافقة بالأستاذ وحده، بل تعزى كذلك إلى الطلبة في الدفعات السابقة(الأكبر سنا) قصد تدريبهم على الإشراف وبث روح العمل الجماعي من خلال التفاعل بين الأكابر و الأحداث.

7- المرافقة في نظام L.M.D

نظرا لأهمية الإشراف خلال مسيرة الطالب الجامعي، منذ استقباله و مرورا بمختلف مراحل تكوينه الجامعي إلى غاية تخرجه من الجامعة، أردف الإصلاح الجامعي في إطار نظام **(l.m.d)** نظاما جديدا للإشراف و المتابعة سمي بنظام المرافقة "accompagnement".[2]

هذا النظام الموضح في المرسوم التنفيذي رقم09-03 المؤرخ في 2009/01/03 الذي يحدد مهمة المرافقة و يضع آليات تنفيذه يهدف إلى إدخال عامل مهم في الإصلاح يتمحور حول العلاقة ضمن مثلث:طالب- أستاذ- إدارة.

هذه العلاقة لا تتوقف فقط عند حد توصيل المعارف فحسب بل تحول العلاقة إلى نظام:استقبال و مساعدة اندماج في الحياة الجامعية و مرافقة فردية أو جماعية من أجل تطوير نوعية التكوين الجامعي و اختيار أحسن للمسارات التكوينية.

هذا المرسوم التنفيذي الذي يحدد مهمة الإشراف و يضع المبادئ العامة لآيات تطبيقه في إطار تلبية مبدأ المرونة للإطار التنظيمي الجديد للإصلاح و الذي سيثرى و يعدل تدريجيا مع تطور تطبيقه على أرضية الميدان.

---

[1]- P.A. Bernatchez. OP, P14.

[2] - المرسوم التنفيذي رقم:03/09 الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 23 سنة 2009.

ففي المادة الثانية في المرسوم المذكور يعرف المرافقة على أنهـــا مهمـــة المتابعـــة و المرافقة المستمرة للطالب من أجل تسهيل اندماجه في المحيط الجامعي و قدرته على التعرف على عامل الشغل.

و من أجل ذلك فإن مهمة المرافقة تصطبغ بعدة مظاهر أهمها:

– المظهر الإعلامي و الإداري: الذي يأخذ على عاتقه مهمة الاستقبال و التوجيه و الوساطة ما بين أقطاب المثلث: طالب– أستاذ– إدارة.

– المظهر البيداغوجي: يحمل في محتواه المرافقة خلال التعلم و تنظيم العمل الفردي للطالب ومساعدته على بناء مساره التكويني.

– المظهر المنهجي: المشكل لكيفيات التعريف لمناهج العمل الجامعي على المستوى الفـــردي أو الجماعي.

– المظهر التقني: الذي يوكل إليه مهمـــة إرشـــاد لكيفيـــة اســـتعمال الوســـائل و الوســـائط البيداغوجية.

– المظهر النفسي: الذي يحمل في شكله آليات استثارة الطالبة و بث الدافعية لديهم من أجـــل إتمام مسارهم التكويني.

– المظهر المهني: الموكلة إليه مهمة مساعدة الطالب على صياغة مشروعه المهني.

كما يحدد هذا المرسوم أربعة مجالات تطبيقية:

– كيفيات التنظيم و التقويم للإشراف.

– شروط اختيار المشرف.

– النموذج المعياري للمبادرة الفردية.

– تركيبة و وظيفة لجنة الإشراف.

يمكن أن نستشف من خلال هذه الصورة العامة ما يصبو إليه هذا الإطار الجديد:

- تعريف الطالب بالهيكل الإداري و الأكاديمي للجامعة و مراكز البحث.

- توعيته بالقوانين و المراسيم التشريعية الجامعية.

- مساعدة الطالب و توجيهه من خلال معدلاته و التخصصات الممكنة.

- توعية الطالب بالآليات البيداغوجية في نظام L.M.D.

-متابعة التحصيل العلمي للطالب و تقدمه في الفصول الدراسية.

- إعلام الطالب بكيفيات اختيار التخصص.

- إرشاد الطالب و لفت انتباهه إلى النقائص الواردة في تكوينه.

- تنظيم جلسات من أجل لفت انتباهه في حالة عدم مواظبته.

- البحث مع الطالب حول أسباب الإخفاق و جرد المشاكل و بخاصة المؤثرة على أدائه الأكاديمي و العمل على حلها.

- مساعدته على الاندماج في الأنشطة الطلابية الجماعية.

- إعلام الطالب بمسؤوليته وواجباته على صعيد سلوكه داخل الحرم الجامعي.

- تقديم النصح و إرشاد الطالب في اكتساب المهارات المطلوبة و التحضير لسوق العمل.

ثـــالثا:التـــقـــويم

يتميز النشاط الإنساني بأنه ذو صيرورة من حيث أن له بداية ونهاية كما أن لـــه منهاجـــا معينا يتخذه لتحقيق غايته، كما أن الإنسان اعتاد خلال و نهاية كل عمل يقوم به البحث عن الخلل و رصد الإيجابيات و السلبيات و من ثم الحكم على سلوكه و تعديله إن اقتضت الضرورة.

1- تعـــريف التقويـــم:

1-1- التقويم: هو الفعل الذي يتم من خلاله إعطاء حكم باستخدام المعايير الموضوعية.[1]

عرف كل من (G.Noiset et J.P Caverni) التقويم بأنه: الفعل الذي نصدر بواســـطته حكمـــا خاصا حول واقعة فرد أو شيء.[2]

كما يميزان بين نوعين من التقويم:

- التقويم الدراسي:يركز على المخرجات الدراسية خلال الفترة الدراسية.

- التقويم الاجتماعي:الرقابة على فعالية النظام التربوي وفعالية مخرجاته في الحياة الاقتصادية و الاجتماعية.

1-2- تعريفات التقويم:

* تعريف: Legendre Dictionnaire actuel de l'éducation Larousse- Paris

" هو حكم كيفي أو كمي حول قيمة شخص أو شيء أو عملية، أو موقف أو منظمـــة مـــن خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعة انطلاقا من محكمات مصرح بها مســـبقا بهدف تقديم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في استمرارية مرمى أو هدف. و الحكم و التفسير الذي نعطيه لنوعية أو قيمة الموضوع المدروس يكون من منظور إجرئي لاتخاذ القرار.[3]

---

[1] - H.Bloch et autres, le dictionnaire fondamentale de la psychologie, Larousse Paris, 1997, P 222.

[2] - G.Noiset et J.P Caverni, la psychologie de l'évaluation scolaire, PUF, Paris, 1978, P 14.

[3] – حبيب تلوين: التقويم تكنولوجيا أم إيديولوجيا، مجلة العلوم الإنسانية،جامعة قسنطينة (الجزائر)،عدد19، جوان 2003،ص69.

* تعريف بلوم:"BLOOM"

التقييم هو إصدار حكم لغرض ما و يتضمن استخدام معايير لتقدير مدى كفاية الأشياء و دقتها و فعالتها.[1]

اختلفت التعريفات حول مفهوم التقويم لدى الباحثين و المهتمين بالعملية التعليمية والتربوية لعدة أسباب، أهمها: الأصل اللغوي للفعل، حيث أن مفهوم التقويم يعود إلى الفعل "قـــوم" و معنـــاه أصلح الاعوجاج الموجود في الشيء، بخلاف التقييم الذي يعود إلى أصل الفعل "قيم" بمعنى أعطى القيمة لشيء معين.هذا من الناحية اللغوية، كما تعددت الرؤى حول المفاهيم بســـبب التصـــور أو الخلفية المكونة لهذا المفهوم: اقتصادية، تربوية، نفسية–اجتماعية.

1-3- تعريف شامل:

التقويم يتضمن عملية أو دراسة تتكشف فيها مستويات كفاءة أو فعالية معينة و تحدد مواطن القوة و الضعف ورسم الإجراءات الوقائية أو العلاجية لإزالة المعوقات لتحقيق مستوى أعلى مـــن الكفاءة أو الفعالية، و يمكن أن نعتمد التعريف التالي كتعريف شامل للتقويم:

" يتضمن التقويم عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات وهو بهذا بمعنى يتطلب استخدام المعايير أو المستويات أو المحكمات لتقدير هذه القيمة، كمـــا يتضـــمن أيضا معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام".

* المعايير: أسس للحكم من داخل الظاهرة ذاتها و تأخذ الصبغة الكمية غالبا و تتحدد في ضـــوء الخصائص الواقعية للظاهرة:" NORMS ".

* أسس للحكم من داخل الظاهرة و تأخذ الصبغة الكمية أو الكيفية تتحدد في ضوء مـــا يجـــب أن تكون عليه الظاهرة " Standards".

* أسس خارجية للحكم و قد تكون كمية أو كيفية"Criteria"

[1] – لحسن بوعبد الله،محمد مقداد:تقييم العملية التكوينية في الجامعة، ديوان المطبوعات الجامعية (الجزائر)،د ط ،1998 ،ص09.

2- أهــداف و أهمية التقــييم:

يمكن حصر و تحديد أهداف التقييم من منظور هذا البحث كما يلي:

* إن التقييم يسعى لتحقيق الأهداف الفردية و المؤسساتية.
* يسعى التقييم أيضا لتوضيح مواطن القصور في العملية التكوينية ولتحديد طبيعة التدخل.
* يسعى التقييم إلى معرفة مدى ملائمة التكوين ونوعيته لمتطلبات المجتمع و حاجاته.
* يهدف التقييم إلى المعرفة و التوضيح بالأهداف التربوية و مدى تحققها.
* يسعى التقييم أيضا إلى الوقوف على الجوانب الايجابية والسلبية لمختلف الإصلاحات الجاريــة في القطاع التعليم العالي، وبالتالي تدعيم وتعزيز الايجابية منها و تقويم الجوانب السلبية.[1]

3- أنــواع التقــويم:

هناك عدة تصنيفات لأنواع التقويم نذكر منها:

3-1- تصنيف (خليفة بركات وجيمينارد geminard):

هناك نوعان من التقويم:

-التقويم الشكلي.

-التقويم المتجمع.

* التقويم الشكلي: هدفه معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة وخاصة في مجال التعليم مثلا إذا أردنا تقويم أداء المعلم ومدى تحقيقه للأهداف التربوية المسندة إليه كطرف أساســي فــي العملية التعليمية.

* التقويم المتجمع: هدفه البحث عن الأهداف التربوية الأخرى التي تحقق أو إجراء المقارنة بــين طريقتين تربويتين مثلا لمعرفة أيهما أفضل في تحقيق أهداف معينة وعادة ما يهتم هذا النوع بكل جوانب برنامج تعليم ما في عدة اختصاصات.[2]

---

[1] - أحمد بن دانية: التقويم التنويري التوضيحي، كتاب الرواسي، الجزائر، 1998، ص 237.

[2] - لحسن بوعبد الله،محمد مقداد:مرجع سابق،ص43.

3-2- تصنيف بلوم(bloom):

التقويم من جهة" بلوم" يرافق جميع مراحل العملية التعليمية(في بداية التدريس، أثناء عملية التدريس، بعد انتهاء عملية التدريس).وتبعا لهذه المراحل واعتبارا للدور الـذي يؤديـه التقـويم المرتبط بالأهداف قسم"بلوم" التقويم إلى ثلاثة أنواع:

التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التجميعي.

3-2-1- التقويم التشخيصي:

يشتمل على تقويم وتحديد وتصنيف بعض جوانب سلوك الطالب في بداية العملية التعليميـة بغرض التعرف على مدى تحكم الطالب في المكتسبات السابقة وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس المعطيات الجديدة وتحديد أسباب أعراض الاضطراب التعليمي تتم ملاحظتهـا حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي اللازم لتصحيح أو إزالة هذه العوائق قدر الإمكان.

3-2-2- التقويم التكويني:

يقيس مستوى الطلاب والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدم لهم بسـرعة معلومات مفيدة عن تطوهم أو ضعفهم ويحدد سرعة تعلمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهـد اللازم في الوقت المناسب ويساعد الاستعمال الملائم لهذا النوع من التقويم في ضمان تمكين كـل مجموعة من المهام التعليمية بتقديمه أجوبة ملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتمكن من بلـوغ الأهداف المرغوبة والمحددة.

3-2-3- التقويم التجميعي:

يتعلق بنهاية التدريس ويقوم مدى بلوغ الأهداف النهائية وقد يستخدم خلال مرحلة التدريس وهو هذا يمكن من إصدار حكم نهائي على الفعالية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف.

الملاحظ على تقسيم"بلوم" أنه يتخذ معنيين متكاملين:

1- ما يتعلق بتقويم الأهداف في حد ذاتها على كل المستويات باستخدام أطر مرجعيـة أو تحكـيم المختصين والخبراء أوبناء الاختبارات...الخ.

2- تقويم تحصيل الطلاب والنتائج الفعلية للتعلم بجمع القرائن التي تعتبر عن ارتباط الأهداف الموضوعية بالناتج الفعلي للتعلم.[1]

3-3- تصنيف(ج.نوازات/ج.ب.كافا رني Noizet et Caverni):

يرى كل من "نوازات"و"كافايني" أن التقويم نوعان:

3-3-1- التقويم المستمر: هو التقويم المنتظم والذي يتم في القسم الدراسي من طرف المعلم خلال السنة الدراسية ويطلقان عليها (التقويم الداخلي) حيث يكون طرفي العلاقة(المعلم مع تلاميذه) طوال الموسم الدراسي.

3-3-2- التقويم المحدد: وهو الذي يتم في أوقات وأماكن محددة مثلا فصليا خلال أسبوع أو أكثر ويطلقان عليها(التقويم الخارجي) حيث يكون غالبا الطرف المقوم ليس هو المعلم المباشر مثلا:شهادة البكالوريا وشهادة التعليم المتوسط .

تتجلى أهمية هذا التصنيف في توضيح الصعوبات الناتجة عن اعتماد كل نوع لوحده في جمع البيانات عن الطلبة ، وبالتالي ظهرت الحاجة إلى تبني نظرة تكاملية بين كل من هذين النوعين خاصة التوجيه الجماعي الذي يعتمد أساسا على علامات التحصيل الدراسي في تحديد الملمح المستقبلي للطالب.[2]

3-4- تصنيف(ا.ربول):

يقسم "ربول" التقويم إلى نوعين هما:

3-4-1- التقويم الاجتماعي (التجميعي): يركز على النتيجة النهائية لدراسة أو عملية تعلم دون التطرق إلى الطرق المنتهجة في ذلك وبالتالي فالتقويم الاجتماعي يكون في خدمة الجماعة التي تريد انتقاء أحسن الأفراد من جهة ومراقبة فاعلية النظام من جهة أخرى.

---

[1] - كوثر حسين كوجك:تقييم الطالب التجميعي و التكويني لبلوم، دار المريخ، السعودية، د ط ،1984، ص23.

[2] - G.Noiset et J.P Caverni :psychologie de l'évaluation, PUF, Paris, P P14 -15

3-4-2- التقويم البيداغوجي (التكويني): تكون في خدمة الطالب وتتميز بالاستمرارية وتركز على مكتسبات التلاميذ وأداء المعلمين وفاعلية البرامج . أي أن مجال التقويم البيداغوجي يتركز على ما له علاقة بالعملية التعليمية/التعلمية.

يمكن أيضا الاستفادة من هذا التصنيف في تحديد أهم الطرق المؤدية إلى التحديد الفعال لخصائص الطلاب والتي يمكن أن تساهم في موضوعية القرارات التوجيهية.

3-5- تصنيف رجاء محمود أبو علام:

قسم رجاء أبو علام التوجيه إلى:

3-5-1- التقويم البنائي:

يهتم بجمع بيانات تهدف إلى تعديل أو مراجعة عملية ما أثناء بنائها. فعندما تطوى المناهج مثلا تساعد بحوث التقويم البنائي على مراجعة أجزاء المنهج المختلفة لتحديد صلاحيتها قبل إقرارها نهائيا ويترتب على التقويم النهائي قرارات تؤدي إلى مراجعة المنهج أو عمل اختيارات ميدانية أشمل للحصول على بيانات أكثر أو وقف برنامج حتى لا تهدر الموارد المالية على برنامج غير سليم.

3-5-2- التقويم النهائي:

يهدف إلى الحكم على المنهج أو العملية التعليمية بعد إتمام التطبيق أي بعد أن يتم التنفيذ بشكل كامل لفترة من الزمن و يحدد التقويم النهائي مدى فاعلية البرنامج و خاصة بالنسبة للبرنامج أو الطريقة التعليمية مقارنة بالطرق المنتهجة.

يساعد التقويم النهائي المسؤولين على اتخاذ القرارات التي تتعلق بالبرامج و العمليات الجديدة التي قد يكون من بينها استمرار البرنامج أو تعديله أو إلغاؤه.[1]

[1] - رجاء محمود أبو علام: مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ص276.

4- التـــقويم في الجامـــعة الجزائرية:

لاتزال الاختبارات التحصيلية المقالية تفرض نفسها في كثير من مؤسسات التعليم الجامعي العربي، من منطلق نظرتنا التقليدية الضيقة، و التي لاترى في عمليتي التعليم و التعلم سوى قدرة المتعلم على تحصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات و المفاهيم و الحقائق و النظريات ، غيـــر أن المنشود أن نتبنى وجهة نظر أخرى ترى عملية التعليم من منظور ما يقوم به المتعلم من عمليات عقلية ، و نفس حركية، واستراتيجيات تفكير و أساليب تعلم تساعده في بناء الخبرات و المعلومات و تطبيق تلك الخبرات في مواقف جديدة لمزيد من التعلم.[1]

فالطالب الجامعي يحتاج إلى تقويم شمولي يهتم بالجوانب المعرفية و الوجدانية و المهاراتية و يهدف إلى بناء قدرات تحليلية و إبتكارية قادرة على الإبداع و المنافسة و التميـــز، بمعنـــى أن الطالب الجامعي يحتاج إلى التلقين الذي يبني المعرفة و ليس نقل المعلومات فحســـب ، كمـــا أن الطالب يشعر بأن الإختبارات الحالية التقليدية المعتادة تدعم ثقافة الإيداع لم تعد تصلح كآلية للقياس و التشخيص، و كان لابد من تصميم إختبارات تتسم بأنها: ذات طابع علمي دقيق و تركز علـــى الفهم العميق، و أساليب التفكير، و قضايا و مشكلات ترتبط بالواقع.[2]

إن العمليات العقلية العليا هي وحدها التي تبني معرفة فعلية لدى الطالب (تحليل الـــنص- الاستنباط- الاستقراء – التركيب) و الإلمام بنظرية المعرفة و المنطق و أساليب تحليـــل الـــنظم.. فالحاجة ملحة إلى بناء الذهن المنهجي، خاصة مع الانفتاح الواسع في عصر العولمة ، حيث كـــل العناصر ترتبط ببعضها و يتفاعل فيما بينها، و حيث الرؤى الكلية التركيبية الدينامية هي وحـــدها القادرة على الإحاطة بالظواهر المختلفة.[3]

---

[1] - بن عبد الله محمد:المنظومة التعليمية و التطلع إلى الإصلاح، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران (الجزائـــر)، د ط، 2005 ، ص 182 .

[2] - عزت حجازي: الشباب و مشكلاته، عالم المعرفة، الكويت، العدد 06، 1985، ص ص 249-234.

[3] – صالح نصر عليمات:إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق للنشـــر و التوزيـــع، عمـــان (الأردن)، ط1، 2004، ص114.

و يمكن القول أن الطريقة المتبعة حاليا في تقويم الطلبة في التعليم العالي تقليدية و تضع الطالب في حالة انصياع للامتحانات، و التي تندرج ضمن تصور التقويم العام و ليس التقويم التكويني حيث يبقى الهدف منها ترتيب و تحديد آلية الانتقال السنوي فحسب.

فالتقويم الفعال المرجو هو الذي يتصف بما يلي:

– يشمل التقويم الجيد على الاهتمام بنمو الطالب ذاته، كما يهتم بنموه في الجماعة.

– عملية التقويم عملية تشخيصية و علاجية.

– تهتم عملية التقويم بالطالب كوحدة، فهي تقدره من الناحية التعليمية و العقلية و صفاته الشخصية، كأوجه متصلة و مترابطة.

– مساعدة الطالب على فهم نفسه، من حيث التحصيل و مدى إمكانياته، حتى يتسنى له كشف نواحي ضعفه و قوته.

لكي يكتمل النجاح للبرامج التعليمية لا بد أن تحتوي على العنصر التقويمي و على هذا الأساس توجد مجموعة من الموجهات لتطوير التقويم في التعليم الجامعي على النحو التالي:

– أن تشتمل جوانب التقويم للمتعلم الجوانب المختلفة: الوجدانية، المعرفية، النفس–حركية.

– أن يشمل التقويم كل من التقويم البنائي أي جميع مكونات البرنامج وتقويم نهائي بمعنى تقويم النتائج النهائية بما فيها التغيرات التي تطرأ على الدارسين.

– استمرارية عملية التقويم منذ بداية العملية التعليمية إلى نهايتها.

– أن تسهم عملية التقويم في تحقق التغذية الراجعة من أجل التطوير و التوجيه للفعل المستقبلي.

– تنويع أساليب التقويم، و من أهم هذه الأساليب في هذا المجال، المقالات و عرض المشكلات و التجارب العلمية، و المناقشات و جهود خدمة البيئة و لأنشطة الطلابية و الأبحاث العلمية و الاختبارات الشفهية و التحريرية و مقاييس الاتجاهات.[1]

[1] - سعيد طه محمود و محمد السيد:المرجع السابق، ص 411 .

و نشير هنا أيضا إلى أنه من الواجب تغيير ثقافة المجتمع حيال عملية تقــويم الطــلاب ، حيث أن نظم التقويم القائمة لا تقيس سوى قدرة الطالب على الحفظ، و هو تقويم أحادي الجانــب يعتمد على التلقين و يقيس القدرات العقلية المتدنية، الأمر الذي ينتج طالبا آليا مبرمجا غير مفكر، و نحن نعيش اليوم قيم التقدم التي فرضها العولمة و حرية التجارة و المنافســة العالميــة ، و أن التعليم الجيد و التقويم الجيد هما أساس هذا التقدم المنشود.[1]

[1] – حسن شحاته: نحو تطوير التعليم في الوطن العربي، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة (مصر)، ط 1، 2004، ص 172.

رابعا: المـــناخ الجـــامعي

البيئة الجامعية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب ، وإنما هـــي مجتمـــع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء ، يؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقـــات الاجتماعيـــة بـــين الطـــلاب والمدرسين، والطلبة بعضهم ببعض تؤثر تأثيرا كبيرا على الجو الاجتماعي الجامعي، وهذا الأخير يؤثر بدوره في نواتج التعليم .ولذلك يجب توفير الوسائل والإمكانيات اللازمة لتهيئة المناخ النفسي المناسب للطلاب، فالمناخ الجامعي الذي يقابل احتياجات الطلاب ويحقق توقعاتهم سوف يؤدي إلى تحقيق توافقه الدراسي، بينما المناخ الجامعي الذي يكرهه الطالب لعدم احتوائه على خبرات محببة إلى نفسه، ويفشل في مقابلة احتياجاته ومتطلباته سوف يؤدي إلى سوء توافقه الجامعي والشخصي والاجتماعي.

ومن هنا تبرز العوامل الرئيسية المكونة للمناخ الجامعي، كالإدارة الجامعية وما يتعلق بهـــا من قرارات وتعليمات، وهيئات التدريس وطرق التدريس، والمرافق الجامعية، والتي تتمثـــل فـــي الساحات والملاعب والهياكل وغيرها، والأنشطة الطلابية، والعلاقات الإنسانية بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة و مدرسيهم.

هذا المناخ النفسي و الاجتماعي السائد في الجامعات له تأثيره البارز على تنميـــة الـــدافع للإنجاز لدى الطلبة و التي سنوضح عناصره الرئيسية من خلال مثلث العلاقات التعليمية(طالـــب–إدارة–هيئة التدريس) و تأثير العوامل المحيطة بالطالـــب ســـواء كانـــت خـــدمات اجتماعيـــة أو بيداغوجية.

1– مفـــهوم المـــناخ الجامعي:

تعتبر البيئة الجامعية كأي بيئة اجتماعية ملتقى العديد من العناصر التي تتفاعل فيما بينهـــا محدثة التأثير المتبادل سواء كان بالسلب أو بالإيجاب، و البيئة الجامعية بما تتكون من:

- أفراد (طلبة، أساتذة، إداريون، عمال).
- هياكل عمرانية(قاعات، مدرجات، مخابر، ورشات، إدارة، إقامة، مطاعم).
- وسائل (حافلات، مكتبة، قاعات الإنترنيت).

- ملاحق رياضية وترفيهية(ملاعب، قاعات العرض السينمائية، معارض).

كل هذه العناصر المشكلة للوسط الجامعي تشكل خلال تفاعلها وقعا على شعور و حكم الأفراد عليها و ينتج بذلك علاقات بينها و بين الأفراد إما بالرضا أو بالنفور، وينشأ بذلك ما أسميناه بالمناخ الجامعي.

وبذلك فالمناخ الجامعي هو علاقة تفاعل بين المؤسسة(الجامعة) ككيان عضوي و البيئة المحيطة به، فالموافق و المشاعر تشكل نظاما خفيا من العلاقات الفرية و البيئة المؤثرة، ومن هنا تأتي أهمية المناخ الجامعي لما له من تأثير على الدافعية و الأداء و الرضا الوظيفي، بسبب ما يدركه العاملون من طبيعة بيئة العمل، وما ينتج ذلك من توقعات و عوائد تعود عليهم اقتصاديا و اجتماعيا و نفسيا.[1]

2- العلاقة: طالب- هيئة التدريس.

تبرز أهمية هيئة التدريس(الأساتذة) من خلال الدور الفعال الذي تقوم به في توفير الجو الدراسي المناسب و إنجاح العملية التعليمية من جهة أخرى.

فالتراكم المعرفي لدى الطالب في الجامعة متعدد المشارب لكن يبقى حكم الأستاذ و دوره في تنقية المصادر المعرفية و التحقق من مصداقيتها من مهام الأستاذ الذي يبقى في نظر الطالب المرجع الأول و الأخير.هذه الخاصية تحقق للأستاذ مكانة على الصعيد المعرفي و الوجداني في نفوس الطلبة، كما تؤثر طريقته في الأداء على مدى استيعاب الطالب وتعلقه بالمادة العلمية المقدمة حيث يؤكد كل من كونجر و بترسن(Conger and Peterson) على:" ميل الطالب في تفضيل و التجاوب بطريقة أكثر ايجابية مع الأساتذة الذين يتسمون بالدفء (warm) ويمتلكون قدرا عاليا من تقدير الذات أو قوة الأنا(egostrengh) ويكونون بالإضافة إلى ذلك شديدي الحماس(entusiastic) وقادرين على اتخاذ المبادرة، و مبدعين وسماعين للاقتراحات و متزنين و

[1] - Davis and Newstorm in :évolution du système éducatif, available on: www.edu/ver-saint-q.univ.pdf(10/06/2009,9:45)

قادرين على التكيف وعلى التخطيط ومهتمين بالعلاقات الأسرية و الجماعية، وواعين بالفروق الفردية الكائنة مابين الطلبة و ميالين إلى التوجيه الفردي.[1]

إن نجاح الأستاذ في توصيل المادة العلمية و كسب قلوب الطلبة يتوقف على شخصيته و ما يجب أن تتميز به من روح علمية عالية و نقد بناء وصدق في المعاملة و تقويم موضوعي في نتائج التحصيل الدراسي؛ فإذا ما شعر الطالب بذلك زاد تعلقا بالشخصية و زاد عنده التحصيل الدراسي.

ورغم أن سن الطالب يتجاوز عادة 18 سنة إلا أن التصور المكون حول الأستاذ الجامعي يبقى يلازمه ويبحث دوما عن الحقيقة الواقعية، فالالتزام الأخلاقي و العملي(قلة الغيابات) و الاهتمام بانشغالات الطلبة العلمية، مع الشعور بالقرب من مصدر المعلومة و تحيينها تجعل من إمكانية الاحتواء لشخصية الطالب أقرب إلى الممكن حيث تتلاشى من ورائها التصورات الخاطئة المكونة حول شخصية الأستاذ.

كما تجدر الإشارة هنا الحديث عن مدى أهمية مشاركة الأستاذ بالأنشطة العلمية و مرافقة الطالب في الدورات التكوينية و الأنشطة العلمية و الثقافية المقامة إلى جانب الدراسة حيث يزداد الاحتكاك و نقل الخبرة الحياتية للطالب حتى يستفيد منها بعيدا من محاورته من على برج عال.

3- العلاقة: طالب- إدارة

تعتبر الإدارة الهيئة البشرية المكلفة بتنظيم و السهر على تطبيق الإجراءات البيداغوجية و التشريعات و التنظيمية الصادرة من مختلف الهيئات قصد إنجاح العملية التربوية .

فأقل ما يقال عنها هي الجهة المسئولة على المناخ التنظيمي الذي يعرفه ليتوين و سبرينجر(Letwin,Springer) بأنه: مجموعة الخصائص التي تميز بيئة العمل في المنظمة، و المدركة بصورة مباشرة أو غير مباشرة من قبل الأفراد العاملين في تلك البيئة، والتي يكون لها انعكاس على دوافعهم و سلوكهم.[2]

---

[1] – كونجر و بترسن في: مولاي بودخيلي محمد، نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2004، ص393.

[2] – ليتوين و سبرينجر في:ملاك جورجس، المرجع السابق، ص 84.

وما دامت الإدارة مسئولة على أهم جانب في العلاقات ما بين الأفراد فإن هناك سبعة عناصر مؤثرة في هذه العلاقات حسب شرينغتن(Cherrington) و هي: الهيكل التنظيمي، ونمط القيادة و الإشراف، نمط الاتصال، درجة الإبداع فيه، درجة المشاركة في اتخاذ القرارات، استخدام التقنية في العمل، و أخيرا العلاقة مع البيئة الخارجية.[1]

ويعد المناخ المفتوح من أهم أنواع المناخات التي يجب أن تسود ما بين الطلبة و الإدارة قصد رفع درجة الطمأنينة لديهم و إشعارهم بروح المسؤولية بعيدا عن التسيير التعسفي الذي يلقى سوى العناد و تغيب فيه الروح العلمية مما يؤثر سلبا على دافعية الإنجاز لديهم.

إن المناخ المفتوح الذي يشرك الطالب في تسيير عملياته التعلمية مؤثر على دافعية الإنجاز، يبدو أثره من خلال:

- تفويض الطلاب لمن يرونهم أهلا على تمثيلهم في الاجتماعات الرسمية التي تعقدها دوريا الهيئة الوصية.

- إشراك الممثلين في مختلف العمليات التربوية بداية من التخطيط لها إلى غاية تنفيذها.

- إشراك المثلين في دورات المتابعة لانجاز العمليات و المصادقة على الترتيبات التنبيهية و العقابية الصادرة في حق المتهاونين.

4- العلاقة:طالب- طالب

إن البيئة التي يعيش فيها الطالب بيئة اجتماعية بالضرورة انطلاقا من الأسرة إلى المدرسة، فالعلاقة التفاعلية بينه وبين أقرانه واجبة ومهمة من أجل صقل شخصيته و تكوين الخبرات اللازمة لمجابهة متطلبات الحياة وتغيراتها.

تكمن أهمية التفاعل بين الطلبة ليس فقط في تبادل الخبرات، بقدر ماهي عملية بنائية ،حيث العمل الجماعي و ما يتميز به من روح الفريق الذي يمني اجتماعية الطالب وبالتالي إلزامية الاندماج و المشاركة في كافة الأنشطة سواء العلمية كالبحوث و المشاريع المشتركة الثنائية و الجماعية، أو الأنشطة الثقافية و الفكرية المقامة داخل الحرم الجامعي.

---

[1] - شرينغتن في : مولاي بودخيلي محمد، المرجع السابق، ص 394

كما تمتد هذه العلاقة التفاعلية إلى الأنشطة الرياضية و الترفيهية المقامة في الإقامات الجامعية، فعلى هذه الأنشطة يتشكل و يتميز الجو الدراسي التي سماها تاجيوري (Tagiuri) الثقافة المدرسية التي يرى أنها تتكون من مجموع زوايا أربع هي: علم البيئة الخارجية للكائنات الحية (الخصائص الفيزيقية و المادية)، و الوسط(البعد الاجتماعي الناتج عن خصائص مجموعات من الأفراد)، و النظام الاجتماعي(البعد الاجتماعي الناتج عن علاقات الأفراد و المجموعة)، و الثقافة(البعد الاجتماعي المؤلف من نظم الاعتقاد و القيم و البنيات المعرفية).[1]

إن الحاجة إلى العمل الجماعي ليس هو ضرورة بل واجب لاستحالة مزاولة الدراسة بعيدا عن التعاون و المشاركة الجماعية في إنجاز الواجبات، وإن كان هذا الوجوب محكوم بضوابط يفرضها المزاج وطبيعة الشخصية التي يميل إليها الطالب سواء في اختيار المتعاون الواحد أم الانضمام إلى فريق عمل أو نشاط.

يبقى أن نشير إلى أهمية الاحتراز من ضرورة هذا الاندماج الاجتماعي لما يمكن أن يتحول الهدف المسطر في العمل العلمي أو النشاط الترفيهي أو الرياضي إلى قنوات لصرف الطاقة والجهد في مالا يعود على الطالب بالفائدة أو يفتح لديه طرقا جديدة للتيه و الابتعاد عن الغاية العلمية و الهدف الدراسي الذي هو بصدده.

5- علاقة الظروف الاجتماعية و الخدماتية بدافعية الإنجاز.

المناخ الجامعي بشقيه البيداغوجي-التعليمي(الواقع داخل الحرم الجامعي) و البيئة الاجتماعية (خارج الحرم الجامعي) بما توفر من شروط الراحة و الاطمئنان سواء تعلق الأمر بالمسكن أو النقل لها تأثير بالغ في حدوث الرضا و الإقبال على العملية التعليمية.

كما تحدد الظروف المادية للطالب قدرته على مواكبة المتطلبات اليومية للدراسة كتوفير المراجع و التنقل إلى المكتبات داخل المدينة و بين الكليات و أخذ نسخ مصورة منها؛ هذه الظروف تجعل دائرة القلق تتسع، حيث تزداد هموم الطالب المنعزل و الذي تعرض إلى الاغتراب إلى تزايد الصراعات النفسية و التي تدفعه على حد التفكير في الانقطاع عن الدراسة.

[1] - تاجيوري في:مولاي بودخيلي: المرجع السابق، ص 388

فإذا كان ذلك من صعوبات التكيف لدى بعض الطلبة فإنه من جهة الأخرى يتجسد في الاندماج اللاواعي في حلقات اجتماعية تنظيمية أو غير تنظيمية، وحتى وإن كان العمل الطلابي محبب في نوادي رياضية أو ثقافية (تنفيس)، فإن الصراعات الطلابية(الاتحادات) تشكل عائقا أمام الالتزام اليومي للطالب بالدراسة و تفتح أمامه صراعات قد تتحول إلى سياسية لا طائل من ورائها.

هذه الصعوبة في التكيف المرافقة خاصة للطلبة الجدد تتفاقم إشكاليتها مع تعدد نماذج الشخصيات الوافدة من كل حدب وصوب نحو فضاء تفاعلي واحد المتمثل في الجامعة أو الحي، بداية بتجانس أفراد الفوج الدراسي ،إلى تجانس أفراد الغرفة الواحدة، مما يعزز أسباب تغيير الأفواج أو الغرف و حتى الفروع و الأحياء.

وفي مجتمع طلابي معظم أفراده قادمون من طبقات اجتماعية دنيا، تشكل الفاقة و نقص المصادر المالية إشكالية عظمى (المنحة الجامعية الشحيحة) بما يحد من قدرة الطالب على متابعة دروسه وتوفير احتياجاته.

6- المناخ الأخلاقي في الجامعة و علاقته بدافعية الإنجاز

يقصد بالمناخ الأخلاقي في الجامعة مجموعة العوامل الإدارية والتربوية التي تحرص على إيجاد علاقات إنسانية إيجابية تسود بيئة الجامعة، ويشعر فيها أفراد المجتمع الجامعي من فئاته المختلفة بالرضا النفسي والدافعية للأداء الجيد والإنجاز المتميز، ويستمتعون بالانتماء لهذه البيئة الجامعية وبالتقيد بمتطلبات هذا الانتماء.[1]

وكل جامعة يسود فيها مناخ أخلاقي يميزها عن البيئات الأخرى في المجتمع وربما يميز كل جامعة عن غيرها.

ويتعرض المجتمع الجامعي بين الحين والآخر لهزات عنيفة سببها وقوع مشكلات أخلاقية معينة ترتبط بقضايا التدريس أو البحث العلمي وتنال بعض أساتذة الجامعة أو بعض الطلبة، ومن أمثلتها عدم تحقيق العدالة والإنصاف لشخص معين أو لفئة معينة والتحيّز أو التمييز ضدها،

---

[1] – إبراهيم يحيي عبد الحميد & سعيد عز الدين : الإدارة الجامعية ومناخ البحث العلمي. عدد خاص بمؤتمر تطوير الدارسات العليا والبحث العلمي بجامعة الإسكندرية (16,15 فبراير 1998) ص280.

والسرقات العلمية، والغش في الامتحانات والتزوير في بيانات البحوث والتحريف في نتائجها، والفساد الإداري أو المالي.

وبالرغم من الأهمية البالغة لتعليم القيم في الجامعات، فإن مراجعة دراسات القيم في التعليم الجامعي في البلاد العربية، لم تكشف عن وجود أية برامج أو مواد دراسية محددة تتعلق بتعليم القيم أو تقويمها. ورغم تأكيد الباحثين في مجال التعليم العالي على أن أهداف التعليم العالي يجب أن تتوزع على الفئات الثلاث من الأهداف التربوية حسب تصنيف "بلوم" المعروف: المجال المعرفي والمجال النفس حركي والمجال الانفعالي؛ فقد أصبحت الممارسة الأكثر شيوعاً في التعليم العالي هي إتاحة المجال للطلبة لاكتساب المعارف والمهارات (المجالان الأول والثاني) ولذلك لإعداد الأفراد لمتطلبات سوق العمل، في الوقت الذي أهملت القيم إهمالاً كاملاً حتى أصبحت البعد الغائب أو المفقود من مناهج التعليم الجامعي.

لقد جرى العرف على النظر إلى التعليم العالي بوصفه مؤسسة اجتماعية، والمؤسسات الاجتماعية بطبيعتها لها رسالة، وقيم، ومسؤوليات محددة كانت في السابق تتصف بقدر من الثبات، لكنها أصبحت في العقود الأخيرة عرضة للتغير السريع، فمحراب القيم الدينية الذي كان محور العمل الجامعي منذ نشأة الجامعات، طغى عليه فيما بعد البعد الأكاديمي، الذي جعل من المعرفة وتقاليد إنتاجها، وطقوس العلم المميزة المحراب الجديد. ثم جاءت قيم السوق لتلوث هذا المحراب وتفسد الكثير من ممارسات البحث العلمي، وتملأ أجواءه بتضارب المصالح، وتنشر فيه ممارسات الغش عند الطلبة وأزمة الالتزام عند الأساتذة. وهذا ما أدّى إلى طرح أسئلة محرجة على قدرة الجامعات على تقديم "الخير العام: public good" للمجتمع، وتحقيق القيم التي طالما سعت الجامعات إلى تحقيقها، مثل قيم المساواة والأمانة والعدل والحرية الأكاديمية، وهو نفسه الأمر الذي دعا إلى وضع الجامعات في موقع المساءلة عن قدرتها على تحقيق التوازن بين تقديم الخير العام للمجتمع، والمستوى الأكاديمي، ومتطلبات السوق.

ويرافق الحديث عن قضية تعليم القيم وتعزيزها في التعليم الجامعي كثير من التساؤلات التي تشوش موقع القيم في هذه المرحلة، وإمكان تعليم القيم فيها. وقد حدد آرثر شوارتز (Arthur J،Swartz) ثلاثة عوامل من عوامل سوء الفهم حول هذا الموضوع وناقش هذه العوامل بوصفها خرافات. تتضمن الخرافة الأولى الادعاء بأن الفرد عندما يأتي إلى الجامعة تكون صفاته الأخلاقية قد تشكلت تماماً، ولذلك سيكون من العبث الاهتمام بتعليم القيم في الجامعة. وتقول

الخرافة الثانية إنه ليس من مهمة أساتذة الجامعات تعليم القيم والأخلاق، بل إن مهمتهم تقتصر على تزويد الطلبة بالحقائق المتعلقة بالتخصص. ويتم تعيين المدرس في الجامعة بسبب الحاجة إلى تخصصه وتتم ترقيته فيها بسبب ممارسته لتدريس تخصصه وما يجريه من بحوث في موضوعه، وليس لأنه يتميز بقدرته على تعزيز القيم والأخلاق من خلال تدريسه وبحوثه. أما الخرافة الثالثة فهي النظر إلى موضوع القيم والأخلاق بوصفه موضوعاً دينياً، وتوجهاً إيديولوجياً محافظاً.[1]

إن أهمية تعليم القيم و تشربها وفق النموذج الذي يجسده الأستاذ بالدرجة الأولى يعد ركنا أساسيا في ضبط سلوكيات الطلبة من جهة ومعيارا مرجعيا في قياس مدى الانضباط من أجل دفع القدرة الإنجازية من جهة أخرى وتوقع مدى فعالية البرنامج التعليمي المسطر.

الخـــاتـــمة:

لكي تكون الجامعة مركز إشعاع علمي وثقافي، لابد من توفير المناخ المناسب الذي يعكس حقيقة هذا الصرح العلمي، ولن يتوقف دور الجامعة فقط في نشر العلم و المعرفة بقدر ما هو تكوين إطارات تحمل روح العصر وتتحمل المسؤولية العلمية و الأخلاقية، هذه المسؤولية التي

[1] – آرثر وشوارتز في :خليفة عبد اللطيف. ارتقاء القيم: دراسة نفسية. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1993، ص 127.

أصبحت الهدف الأول أمام التغيرات المفاهيمية التي اكتسحت فلسفة التكوين و الغاية منهـــا، بـــل حتى راحت تحور وظائف الإنسان باعتباره آلة تنتج وفقط.

وحتى يضمن التكوين مستوى أرقى من الأداء والفعالية للمتكون يجب العمل علـــى تـــوفير بيئة تعليمية في الوسط الجامعي، الذي يستمد قداسته المعنوية من خلال صورته لدى الملاحظـــين من الخارج، ثم بقيمة إنجازاته ونوعية منتوجه الذي يعكس نفس قداسة المحتوى والمرامي التـــي من أجلها أسس عليه الصرح الجامعي.

و لا يختلف اثنان في أن البيئة التعليمية في الوسط الجامعي تختلف عن البيئة التعليمية في الأطوار الأخرى لما تتوفر عليه شريحة الشباب الجامعي من خصوصيات في (النمو، الطمـــوح، النضج العقلي و المعرفي، التخطيط للمستقبل)، تلك البيئة التي يجب أن توفر الراحـــة النفســـية و الطمأنينة من جهة وتحقق الرضا عن المجهود و الاختيار للمشاريع المسطرة من جهة أخرى.

إن اعتبار الجامعة هياكل ومرافق يأوي إليها الطالب لقضاء مدة زمنية في التكوين قصـــد تحقيق طموح و إنجاز مشاريع مستقبلية لم تعد كافية أمام الطلب المتزايد لنوعية وأداء من طرف الفرق الجامعية المختلفة، وبات من الضروري نفث روح علمية جديـــدة تأخـــذ بعـــين الاعتبـــار متطلبات التكوين النوعي بداية من التوجيه الموضوعي الذي يراعي قدرات الطالـــب العلميـــة و يحقق رغبته، إلى التقويم الفعال الذي يعكس حقيقة مجهود الطالب، إلى توفير الشـــروط المناســـبة المادية و المعنوية في البيئة الاجتماعية للطالب وانتهاء بعلاقة إرشادية بمن هم أدرى بمصلحته و أكثر وعيا بالمتغيرات التي تخدم مستقبل الإطار الجاد.

الفصـــــــل الثـــــــالث: الدافـــعية و دافـــعية الإنـــجاز

مقدمة:

أولا: الدافعية

1- تعريف الدافع

2- الدافعية ومسار السلوك

3- أسس سيكولوجية في منشأ الدافع

4- أسباب تعدد التعريفات لمفهوم الدافعية

5- تصنيف الدوافع

6- مكونات الدافعية

7- المفاهيم المتعلقة بالدافعية

8- الدافعية و التعلم

ثانيا:دافعية الإنجاز

1- تعريف دافعية الإنجاز

2- مظاهر دافعية الإنجاز

3- تاريخ المصطلح

4- أنواع الدافعية للإنجاز

5- مصادر استثارة دافعية الانجاز

6- قياس الدافعية لإنجاز

7- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

7-1- نظرية ماكليلاند

7 -2- نظرية أتكنسون

7-3- نظرية التوقعات "فروم"

7-4- نظرية وينر

7-5- نظرية راينور

7-6- نظرية هورنر

7-7- نظرية العزو

الخاتمة

أولا:الدافـــعـــية

مقـــــدمة:

تعد الحاجة البشرية ظرف اختلال وعدم اتزان، لذلك كان سلوك الإنسان محكوما بـــدوافع مختلفة الدرجات ومتباينة من حيث مصدرها(داخلية و خارجية)، تحرك الإنسان من أجل تحقيـــق هذه الحاجيات و إعادة التوازن؛ فإذا كان ذلك هو الحال في جميع الحاجات، فإن الحاجة إلى التعلم تقف وراءها دوافع أرقى و على درجة أسمى في سلم الدوافع البشرية (هرم ماسلو).[1]

وعلى الرغم من أن الدافعية تشكل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس التربـــوي، إلا أن البحث في كيفية قياسها لم يصل بعد على مستوى الدقة الكافية كون ملاحظتها لا تـــتم مباشـــرة، لارتباطها بطبيعة البيئة التي تحدث فيها، و بالعائد الناتج من النشاط (التحصيل).

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنســـانية ، والتـــي أهـــتم الباحثون بدراستها ، ويرجع الاهتمام إلى أهميتها في المجال النفســـي وفـــي الميـــادين التطبيقيـــة والعلمية ، كالمجال الإداري، والمجال التربوي ، والمجال الاقتصادي، والمجال الأكـــاديمي، كمـــا يعتبر الدافع للإنجاز، وواقع الطموح مكونان أساسيان في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته ، وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه ، وفيما يحققه من أهداف ، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني.

وبما أن الجامعة أحد المحطات المهمة في حياة المتعلم وآخر مرحلة تعليمية، فإن الفـــوارق الظاهرة على درجات التحصيل العلمي يجعل الكثير من الأولياء و القائمون على التكوين، يسجلون قلقهم وتعجبهم من تلك الفوارق، خاصة و أنهم يلاحظون الظروف و الشروط متوفرة لـــدى كـــل الطلبة (في نفس البيئة الجامعية).

فإذا كانت دوافع الطلبة تختلف باختلاف العوامل المساعدة على إثارة الدافعية لديهم، فـــإن هذا البحث جاء لكشف العلاقة بين دافعية الإنجاز و دافعية التعلم التي تمكن من ورائهـــا أهميـــة التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعة وهم يؤسسون لنمط جديد من الإطـــارات ضـــمن الإصـــلاح الجامعي الجديد.

[1] - عبد المنعم حنفي:الموسوعة النفسية، علم النفس والطب النفسي، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ط2 ، 2003، ص73.

1- تعـــريف الدافـــع:

الدافعية لغة:

- في اللاتينية:"Motivus " تعني "Mobile" أي الحركة، وأصل الفعل:"de movere" يعني يحرك" "mouvoir".وتعني مجموع العوامل المحددة لسلوك الفرد.[1]

- يقابلها في اللغة الفرنسية:Motivation

- يقابلها في اللغة الإنجليزية:Motivation

وقد أحصى "A.M.Kleinginna et Kleinginna " 98 تعريفا للدافعية تختلف عن بعضها البعض بسبب التوجهات النظرية في التعامل مع المصطلح ، نورد منها باختصار التعريفات التالية: [2]

1- تعريف يونغ "P.T.young": الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.

2- تعريف ماسلو"A.H.Maslow": الدافعية خاصية ثابتة، مستمرة، متغيرة، مركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.

3- وينظر موراي إلى الدافعية على أنها عامل داخلي يثير ويوجه سلوك الفرد، وهذا الدافع يضم عاملين مهمين: فالأول هو دفع الفرد نحو العمل، والثاني هو كف هذا الدافع عند إشباعه في حالة الوصول إلى الهدف أو الحصول على المكافأة والشعور بالرضا [3]

4- تعريف هب "Hebb": الدافعية أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة محركة.

5- تعريف ماكليلاند و آخرون"D.McClelland, et al": الدافع هو إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني.

---

[1] - Norbert Sillamy:dictionnaire usuel de psychologie,Bordas,Paris,1983 ,P444.

[2] - عبد اللطيف محمد خليفة:الدافعية للإنجاز،المرجع السابق، ص ص69-70.

[3] - إدوارد .ج.موراي: الدافعية و الانفعال،ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة،دار الشروق،بيروت، لبنان، ط1، 1881، ص 161.

تعليق:

اتفق كل من "يونغ" و "موراي" على أن الدافعية حالة أو توتر داخلي تثير السلوك و توجهه، فيما يؤكد كل من " ماسلو" و "هب" على أهمية التفكك الحاصل في الوجدان و في الطاقة مما يستدعي البحث عن إعادة التوازن و إشباع تلك الرغبة النافذة.

وفي كل الحالات فإن المثير ونتيجة الاستجابة المتوقعة متوقفة على الوظيفة المعرفية، مما يدفعنا إلى تحديد مسار الدافع في السلوك البشري.

2- الدافعية ومسار السلوك:

بما أن الدوافع تكوينات كامنة فطرية أو مكتسبة تستثيرها بواعث داخلية تتمثل في الحاجات سواء كانت بيولوجية "غريزية" أو نفسية مكتسبة، يتحرك الدافع مولدا لدى الفرد نوعا من النشاط يتجه نحو الهدف (موضوع الدافع).[1]

يساعد على حركية الدافع بواعث خارجية تتمثل في الحوافز سواء كانت مادية أو معنوية، فتشبع الحاجة و يستقر الدافع ويزول التوتر.

فمن الحاجات (فطرية أو مكتسبة) نحو الهدف مرورا بالمحفزات (المادية و المعنوية) يتضح معنى الدافعية وهدفها.أي أنه في حالة دخول الدافع إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية، باعتبارها طاقة مبذولة ولها مسار يبدأ من الحاجة و ينتهي ويتحقق بهدف.

3- الأسس السيكولوجية في منشأ الدافع:

خلال العشرينيات و الثلاثينيات من القرن الماضي أخذ مفهوم الغريزة في الاندثار وكان يوصف به الأنماط السلوكية الفطرية المعقدة وبدأ مفهوم الدافع ينتشر.

عندما قدم وود ورث" Wood Worth "سنة 1918 مصطلح الدافع إلى علم النفس الإمريكية في كتابه (علم النفس الديناميكي) كان يعني الطاقة المادية التي تجعل الآلة تسير.وقد ميز بين الآلية التي تنظم و توجه نمط السلوك وبين الدافع-أو الطاقة- التي تجعل الآلة تتحرك وتستمر في العمل.

[1] – مصطفى خليل الشرقاوي:علم الصحة النفسية، مرجع سابق، ص239.

استنادا إلى رأي وودورث نجد أن موس "Moss" قد قام سنة 1924 بنشر دراسة تجريبية حول دوافع الحيوانات و اختلف مع وودورث في صيغة الدافع و اعتبره دوافع (بصيغة الجمع) مثل دافع الجوع و العطش والجنس.وقد عم استخدام هذه الصيغة في علم النفس المقارن و الفسيولوجي.وفي سنة 1931 قام واردن بتقديم تعريف سلوكي للدافع بقوله:نحن نعني بالدافع ارتفاع في ميل استجابي يتميز أساسا بحقيقة أن نشاط الكائن يوجه نحو، أو بعيدا عن بعض المثيرات المعينة مثل الطعام و الماء أو كائن من جنس آخر ويرى أن الدافع لا يرجع إلى حالة جسمية داخلية مثل الجوع ولكنه يعود إلى السلوك ذاته المستمر نحو هدف ما.بينما عزى "هولت" الدافع إلى مفهومين طاقويين أساسيين:

- الدافع طاقة مادية عاملة تتكون من طاقة كيميائية تشتق من انحلال المواد المخزنة أو المتصلة بالأنسجة.
- الدافع قوة تسمح بمرور الطاقة المخزنة.[1]

ظهر مصطلح الدافعية في الكتب أول مرة كتخصص بعنوان دافعية السلوك ليونغ" P.T Jung" فيما كان "سكينر" من بين الأوائل الذين أشاروا في أبحاثه خلال 1938 إلى أن الدافع تركيب أو بناء فرضي أساسه المثيرات، مطابقا بذلك رأي جاثري" Guathrie" بقوله أن الدافع نمط من المثيرات الملحة التوترية.واستمر علم النفس الفسيولوجي في اعتبار الدوافع أنشطة لمكانيزمات داخلية حيث رجح "لاشلي" "Lashley" أن السلوك الغريزي يعتمد على أنشطة كيميائية معينة للمراكز العصبية.بينما ذكر "هب" "Hebb" في كتابه (تنظيم السلوك) المنشور سنة 1949أن مصطلح الدافعية يعبر عن:

- وجود تسلسل تطوري منظم.
- وعن اتجاه أو محتوى هذا التنظيم.
- وعن استمرارية هذا الاتجاه أو ثبات هذا المحتوى.[2]

[1] - Denise –J et autres:la psychologie sociale,une discipline en mouvement.Paris-laHaye:mouton, 1970, P381-382

[2] – عبد المنعم حنفي:الموسوعة النفسية، المرجع السابق، ص196.

فيما اعتبرت دافي "duffy" أن مفهوم الدافعية يتضمن عنصرين مميزين هما التنشيط و التوجيه (بالطبع للسلوك)، في مقابل ذلك أنكر جدسون براون "Judsun Brown " سنة 1953 فكرة الوظيفة التوجيهية للدوافع مقدما ثلاثة خصائص رئيسية للدوافع:

- الدوافع لها خاصية التحريك.
- الدوافع لها خاصية تعزيز الاستجابات المؤدية إلى تخفيض الدافع.
- الدوافع لها خاصية تجنب الاستجابات التي يترتب عليها الألم.

طبيعة الدوافع التي طورها" نيسن" Nessen سنة 1954 عند اعتباره الدافع عامل كيميائي معين يعطي للميكانزم الجسمي حساسية ومن ثم يحدد نمط معين من السلوك- عززها مرجان "Morgan" سنة 1959 في نظريته عن "حالة الباعث المركزي" التي تأخذ بعين الاعتبار المراحل الثلاثة الرئيسية للدافعية وهي:

- إثارة السلوك.
- المحافظة على هذا السلوك.
- الإشباع النهائي لهذا السلوك.[1]

4- أسباب تعدد التعريفات لمفهوم الدافعية:

من خلال استعراضنا لمجموعة التعريفات لمختلف الباحثين و المتخصصين، يمكن قراءة المناحي الدالة على هذا المفهوم، و التي يمكن رصدها في المنحيين التاليين:

المنحى الأول:

هذا المنحى مستمد من النظرية التقليدية في الدافعية لكل من ماكليلاند و أتكنسون، وهي نظرية ذات بعد وجداني،وافترضوا أن للدوافع آثارا بعيدة المدى على السلوك، وأن تأثيرها يتزايد بالنسبة للسلوك غير مقيد مقارنة بالسلوك المقيد على حسب تعبير ماكليلاند.[2]

---

[1] - مصطفى خليل الشرقاوي: علم الصحة النفسية، المرجع السابق، ص234.

[2] - عبد اللطيف محمد خليفة: المرجع السابق، ص 72.

المنحى الثاني:

يظهر المنحى المعرفي للدافعية في النماذج التالية:

أ- نموذج كارفر و شير "Carver et Scheir Model" عن الذوات العامة والخاصة؛ والتي تتصور مفهوم الدافعية أنه امتدادا لمفاهيم معالجة المعلومات.وفصلت هذه المقاربة بين نوعي الذات:العامة التي تنشط في المواقف الاجتماعية والتي تتسم بأنها واعية اجتماعيا، وتمتد لتوجه سلوكنا أو تستجيب لتوجيهات الآخرين.أما الذات الخاصة فهي داخلية وتشمل الجوانب الشخصية و الحاجات الخاصة، ومتضمنة في الشعور أو الوعي الذاتي.

ب- نموذج ماركوس و كانتور و آخرون."Markus, Cantor, et al" عن الذوات الممكنة و يركز هذا النموذج على الذات في تفاعلها مع البيئة أكثر من معالجة المعلومات.ويتصور هذا النموذج ثلاث ذوات.

الأولى ذات ممكنة، تشير إلى انطباعات الفرد عما يمكن أن يكون أكثر حبا وتفضيلا بالنسبة له، وتشمل التوقعات و المشاعر.أما الثانية فهي مهام الحياة فتعني القضايا التي يرى الفرد أنها تمثل أهمية بالنسبة له، وتعمل على توفير السياق الملائم للسلوك المدفوع، أما الذات العاملة فتعني الحركة و النشاط المبذول لتحقيق الحاجة،كما تتفاعل الذوات الثلاث لتقدم السلوك المدفوع.

5- تصنيف الدوافع:

نظرا لأهمية الدوافع منذ زمن بعيد في مختلف جوانب السلوك البشري، ورغم الاتفاق على مركزية الدافعية في الدراسات النفسية، إلا أن هناك تباينا في التصنيفات المقترحة حيث صنفت حسب منطلقها و مصدرها إلى(دوافع فردية واجتماعية)، كما صنفت حسب علاقتها بوعي الإنسان إلى(شعورية و لا شعورية).إلا أن أبرز تصنيف نورده فيما يلي:

5-1- الدوافع الفسيولوجية:

تسمى كذلك هذه الدوافع بالأولية أو الفطرية، وهي تلك الدوافع التي لها أسس فسيولوجية واضحة مثل دوافع الحفاظ على البقاء كالجوع و العطش و التنفس؛ أو دوافع الحفاظ على النوع كالجنس؛ أو دوافع الدفاع و النجاة كالعدوان وتجنب الألم؛ أو دوافع النشاط و الإثارة كحب الاستطلاع و الإثارة الحسية.

5-2- الدوافع النفسية:

تسمى هذه الدوافع بالدوافع الثانوية، وهي دوافع تتكون خلال تفاعل الإنسان مع المجتمع المحيط به، و تسمى هذه الدوافع بالثانوية لأنها مكتسبة وتتغير بتغير تعلم الفرد وزيادة خبراته.[1] ومن أمثلة هذه الدوافع:الدافع إلى الانتماء، التقدير الاجتماعي، التملك و الأمن.

6- مكـــونات الدافــعية:

يرى كوهين,(Cohen) أن الدافعية العامة تتكون من أربعة أبعاد هـــي: الإنجـــاز،الطموح، الحماسة و الإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة.

أما بنترش و ديغرووت(Pintrich et Degroot) فقد حددوا ثلاثة مكونات للدافعيـــة ذات علاقة بسلوك التنظيم الذاتي وهي: مكون القيمة(Value) الذي يتضمن أهداف الطلبة ومعتقـــداتهم حول أهمية المهمة(لماذا أقوم بهذه المهمة؟)، ومكـــون التوقـــع(Expectancy) الـــذي يتضـــمن معتقدات الطلبة حول قدراتهم على أداء العمل أو المهمة(هل أستطيع القيام بهذه المهمة؟) والمكون الانفعالي(Affective) الذي يتضمن ردود الفعل الانفعالية نحو المهمة(كيف أشـــعر حيـــال هـــذه المهمة؟).[2]

وباستخدام التحليل العاملي بطريقة هوتلنج توصل الباحثين إلى أن الدافعية تتكون من ســـتة عوامل وهي: المثابرة، الرغبة المستمرة في الإنجاز، التفاني في العمل،التفوق، الطموح و الرغبة في تحقيق الذات.

7- المفـــاهيم المتعـــلقة بالدافعية:

يرتبط مفهوم الدافعية بعدة مفاهيم مما يجعل استعمالها متناوبا أحيانا ومتشابها أحيانا أخرى، ومن أجل رفع هذا اللبس يجدر بنا أن نضع حدودا نميز بها التعريفات عن بعضها.

---

[1]- نبيلة عباس الشوربجي:علم النفس الاجتماعي،دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط2، 2005، ص125.

[2] – صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3 ،2003، ص 295.

7-1- مفهوم الباعث:Incentive

هو المثير الذي يساهم في حركية الدافع، ويتضمن تلك المثيرات الداخلية المتمثلة في الحاجات، و المثيرات الخارجية المتمثلة في الحوافز.[1]

7-2- مفهوم الحاجة:Need

الحاجة هي نقطة البداية لإثارة الدافعية لدى الكائن الحي، وتعني شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين(English et English).

7-3- مفهوم الحافز :Drive

يشير الحافز إلى العمليات الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين عادة ما يكون خارجي(مادية أو معنوية)، ويؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك.

7-4- العادة:Habit

تشير العادة إلى قوة الميول السلوكية التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم، وتتركز على الإمكانية السلوكية، وبالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعا فعالا من العادات التي ترتبط قواها بدرجة تعلم الكائن لاستجابة معينة.

7-5- مفهوم القيمة:Value

القيمة بناء مترابط يتضمن الوجدان، و الموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه الفرد حسنا أو سيئا، إيجابا أو سلبا.ونظرا لأهمية الحكم على السلوك فإن القيمة هي التصور القائم خلف الدافع، أي نظاما من الأفكار و التصورات لتأويل هذا السلوك بإعطائه معنى وتبريرا معينا.[2]

---

[1] – مصطفى خليل الشرقاوي: علم الصحة النفسية، المرجع السابق، ص241.

[2] – نبيلة عباس: المرجع السابق، ص 120.

8- الدافــعية و التعــلم:

تحظى الدافعية بأهمية بالغة في مجال علم النفس لما للدافعية من أهمية في بنـــاء وتكامــل الشخصية وتحديد أنواع السلوك الإنساني، فلا يكاد أي نشاط يقوم به الكائن الحي إلا ويكــون لــه هدف ومغزى يسعى إلى تحقيقه وإشباعه، والإنسان كائن حي قادر على أداء تشكيلة واسعة مــن السلوكيات كالإدراك والتذكر وحل المشكلات والتعلم. والدافعية هي التي تدفع العضوية إلــى أداء تلك السلوكيات وتحفزها لأداء نشاط معين.

كما تتصف الدافعية بأنها ذات أبعاد متعددة (Multidimensional)؛ حيث أنها تساعدنا في الكشف عن محتويات الطبيعة البشرية وتزودنا بالمعرفة النظرية والعملية حول أهمية مــا نعتقــد وكيف نسيّر حياتنا بشكل أفضل؛ لذا فهي مهتمة بالعوامل الداخلية والخارجية وملاحظة وتفســير أسباب السلوك، كما أعدها (Reeve) مصدراً للطاقة البشرية التي تمد السلوك وتســتثير نشــاطه وتوجهه نحو أهداف معينة.[1]

ويشير ترافرز (Travers) أن الدافعية تسهم في إحداث تغييرات طبيعية وانفعالية ومعرفية لدى الفرد سواء من ناحية الفهم والانتباه والتذكر والنسيان أو من خلال تأثيرهــا علــى التفكيــر والتعلم. ويساعدنا مفهوم الدافعية في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي عندما تكون هذه الفروق راجعة لعوامل غير الذكاء والاستعداد الدراسي، فكثيراً ما نجد طلاباً منخفضي القدرة ومع ذلك يتميزون بتحصيل دراسي عالٍ، وطلاباً آخرين ذوي ذكاء مرتفع لكن تحصــيلهم الدراســي منخفض، أي أن توقعاتنا للتحصيل تختلف سلباً أو إيجابا عما يحدث وغالباً مــا يكــون العامــل المسئول في مثل هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض مستوى الدافعية للتحصيل.[2]

كما يمكن التمييّز بين الدافعية ودافعية التعلم على اعتبار أن الدافعية هي حالات داخليــة أو خارجية للكائن الحي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معــين وتحــافظ علــى استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف. أما دافعية التعلم فهي حالة خاصة من الدافعية تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق.

---

[1] - Philippe Perrenoud:Enseigner des savoirs ou développer des compétences,Paris,Nathan,1995,P20

[2] – سارنوف مدنيك : التعلم، ترجمة محمد عماد الدين اسماعيل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1973 ، ص 112

ويضيف ترافرز أن هناك ثلاث وظائف للدافعية في التعلم فهي تعمل على تنشيط الطلاب وهذا النشاط يبقى مستمراً ما دام الهدف لم يتحقق بعد، كما أنها توجه نشاطات الطلاب نحو أهداف معينة مختارة بفعل دافع التوجيه (Guiding Motive) ،وأخيراً فإنها تؤدي وظيفة انتقائية بتحديد أي النتائج مقنعة وجذابة والتي بدورها تؤثر على الأداء.

ويشير الزحيلي إلى أن أهم الدوافع التي ترتبط بالتعلم هي دافع حب الاستطلاع ودافع المعالجة والاكتشاف ودافع الاستثارة الحسية ودافع الإنجاز والتحصيل ودافع الانتماء ودافع التنافس والحاجة إلى التقدير والدافع المعرفي. أما أرمرود (Ormrod) فقد بيّنت انه من المحتمل امتلاك الطلاب مستويات متفاوتة من الدافعية نحو المواضيع المختلفة التي يتضمنها المنهاج الدراسي، لذا فإن الدافعية للتعلم تختلف بين الطلبة الذين لديهم أهداف تعليمية والطلبة الذين لديهم أهداف أدائية، فالطلبة من ذوي الأهداف التعليمية يعتقدون أن الكفاءة تتطور من خلال الوقت والممارسة والجهد لذا فهم يختارون مهاماً تعليمية تزيد فرصهم للتعلم ويستجيبون للمهام السهلة بشعور من الملل، ويستخدمون استراتيجيات تشجع فهمهم للمواضيع ويقوّمون أدائهم بالنسبة للتقدم الذي يحققونه؛ لذا فهم مدفوعون داخلياً للتعلم.[1]

أما الطلبة من ذوي الأهداف الأدائية فيعتقدون أن الكفاءة هي حالة ثابتة والناس إما يملكونها كموهبة أو لا يمتلكونها، لذا فهم يختارون مهاماً سهلة تزيد فرصهم نحو أداء هذه المهمات ويبتعدون عن المهام التي تجلب لهم الفشل، كما أنهم يستجيبون للمهام السهلة بشعور الفخر وينظرون للجهد على أنه علامة دالة على الكفاءة المنخفضة، كما أنهم يستخدمون استراتيجيات تشجع تعلماً سطحياً واستظهارا للمواضيع مثل التكرار والحفظ عن ظهر قلب ويقوّمون أدائهم بالنسبة لمقارنتهم مع زملائهم، لذا فهم مدفوعون خارجياً للتعلم.

---

[1] – فراس جورج إبراهيم طنوس : أثر التدريب على إستراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم،أطروحة الدكتوراه في علم النفس التربوي،جامعة اليرموك،2007، ص 18 متوفر على الموقع:

www.Geocities.com/modernjopa/amana3ama/tanous.htm (17/02/2009;15:41)

ويضيف كلاً من ديراد وشونيبرغ (Deraad & Schouwenburg) إلى وجــود علاقــة وثيقة بين سمات الأفراد ودافعيتهم للتعلم، فقد بيّنوا وجود مجموعة كبيرة مــن الســمات قــدرت بنحو(1203) سمات صنّفت على أنها ذات صلة بدافعية التعلم، كما أشارت نتائج أبحاثهما إلى أن النجاح أو الفشل في التعلم يرتبط بشكل كبير مع الانبساطية والوعي؛ فسمات الأفراد لها تأثير قوي على دافعيتهم ويؤكد على ذلك ما أشار إليه مورفي الوارد في (Cofer & Appley) باعتبــار أن الدافعية هي أفعال الكائنات الحية محددة جزئياً بطبيعتها أو بناءها الداخلي، أما سلوكيات وانفعالات الأفراد فهي نتيجة للأحداث التي تحفزهم؛ لذا فهم يبدون سلوكيات وانفعالات تعتمد بطبيعة الحــال على نوعية المحفزات وعلى تجربتهم المسبقة معها؛ فالســلوكيات والانفعــالات نســبية تحــدث كاستجابة للأحداث ذات الصلة بالدافعية أو نتيجة استدعاء للعمليات العقليــة(Carlson , Martin & Buskist).[1]

وتتبدى أهمية الدافعية أيضاً في زيادة قدرة المتعلمين على حل المشكلات؛ حيث أن العديــد من المشكلات اليومية تتأثر بمدى امتلاك الفرد للمهارات التكيفية للتعامل مع تغييرات الحياة.

ولما كان موضوع الدافعية يحتل مكانة هامة في مجال التعلم والتعليم الصفي، فإن مســتوى دافعية الطلاب للتعلم تتأثر بسماتهم الانفعالية – السلوكية، الأمر الذي يجعله مصدر قلق للكثير من المعلمين وأيضاً مصدر اهتمام يدفع المعلم إلى ابتكار الاستراتيجيات المناسبة لرفع مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم آخذاً بعين الاعتبار سماتهم الانفعالية – السلوكية، وهذا الأمر أصبح ملحاً يفرضه تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الكثير من الطلبة، ولذلك فإن تنمية دافعيــة الطلبــة للــتعلم يتطلب منا كمعلمين التعرف على سماتهم الانفعالية – السلوكية وابتكار الاستراتيجيات المســاعدة في مجال التعلم والتعليم والتي أضحت قضية أساسية في مجال تطــوير قــدرة الطلبــة وتنميــة دافعتيهم.

[1] – فراس طنوس:المرجع السابق، ص20

ثانيا: دافــعــية الإنــجــاز

سبق و أن أشارنا في القسم الأول من هذا الفصل أن دافعية الإنجاز تعد أحد أنواع الدافعية والتي ترتبط من خلال بحثنا بالتعلم حيث سيتم تناولها ضمن الجامعة ومحيطها.

1- تعــريفات دافعــية الإنجاز:

دافعية الإنجاز – و التي تعد المفهوم المركزي في هذه الدراسة – من الأبحاث الحديثة التي بدأت أولا في الميدان الاقتصادي، ثم انتقل استعمال هذا المفهوم في الميادين: النفسية، التربويــة، الرياضية و الإدارية، مما أدى إلى تعدد التعريفات لهذا المفهــوم، وســنقوم بســرد التعريفــات المتعارف عليها عن الدافعية للإنجاز:

1-1- تعريف موراي: تشير دافعية الإنجاز إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلــب علــى العقبــات، و ممارسة القوى و الكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك.[1]

كما يشير موراي إلى أن الحاجة للإنجاز قد أعطيت اســم إرادة القــوة "Well to Power" مــع افتراضه أنها تتدرج تحت حاجة كبــرى و أشــمل هــي الحاجــة إلــى التفــوق "Need for Superiority"

1-2- تعريف ماكليلاند و زملاؤه: يشير دافع الإنجاز إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء.[2]

1-3- تعريف أتكنسون: دافعية الإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتماليــة نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له، هذه العوامل الثلاث هي:
أ- مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف، والإحساس بالفخر عند النجاح و الخجل عند الفشل.
ب- توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث النجاح أو الفشل.
ج- قيمة النجاح ذاته أو المتر تبات الناجمة عن النجاح و الفشل.

---

[1] – إدوارد–ج– موراي: المرجع السابق، ص196.
[2] – محمد خليفة:المرجع السابق، ص90.

تعريف شامل:

من خلال عرض مختلف التعريفات يتضح أن الدافع للإنجاز هو أحـــد الـــدوافع النفســـية الاجتماعية التي تتأثر بالعديد من العوامل الثقافية و الاجتماعية، و بالسياق النفسي الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد بوجه عام.

ومن هنا يمكن وضع تعريف شامل لدافعية الإنجاز: هي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، و السعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، و المثابرة للتغلب على العقبات و المشكلات التي قـــد تواجهه، و الشعور بأهمية الزمن، و التخطيط للمستقبل.

2- مظـــاهر دافعـــية الإنجاز:

أوضح موراي أن شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر أهمها:[1]

- سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة.
- تناول الأفكار و تنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية.
- تخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته.
- منافسة الآخرين و التفوق عليهم.
- تقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات و إمكانيات.

كما كشفت دراسات أخرى أن هناك عدة مظاهر لدافعية للإنجاز منها: توجه العمل، وجهة الضبط، التعاطف الوالدي، الخوف من الفشل، القلق المعـــوق، وجهـــة مثيـــر الســـلوك، التقبـــل الاجتماعي، التحصيل الإيجابي.

و في دراسة أخرى لـــ"هرمانس"(Hermans) نجد عشرة مظاهر لدافعية الإنجاز وهي:

مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل أو المهمـــة، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز.[2]

---

[1] - Thomas.G.Zenzen:achievement motivation, available on: www.uwstout.edu/lib/thesis/2002/2002zenzent.PDF.(25/02/2009,15:32)

[2] - محمد خليفة: المرجع السابق، ص 94.

3- تــاريخ المصطــلح:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس إلى ألفرد أدلرAlfred Adler الــذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وكذلك عند كــورت ليفن "Levin" الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل اســتخدام موراي لمصطلح الحاجة للإنجاز و لكن يعتبر موراي "H.Murray" أول من وضع مفهوم الحاجة للإنجاز "Need for achievement " بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية من خلال دراسته بعنوان: استكشافات في الشخصية سنة 1938.[1]

ثم اقتفى ماكليلاند و زملاؤه خطى موراي لاستكمال و مواصلة البحوث الميدانية في هــذا المجال مستعينا ببعض الاختبارات الاسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع (TAT) حيــث قــدموا نظرية لتفسير الدافعية للإنجاز تعد من أوائل النظريات في دافعية الإنجاز سنة 1953.

ففي سنة 1961 تميزت الدراسة التي نشرها ماكليلاند في جامعة هارفارد في كتابه الــذي اشتهر به (مجتمع الإنجاز) بتركيزه على البيئة التي تؤثر في الإنسان وتدفعه لكي يكون متحفزا في عمله، انطلاقا من الثقافة العائلية و الاختلاط و الاحتكاك بأفراد المجتمع.[2]

4- أنــواع الدافعــية للإنجاز:

ميز فيروف "Veroff" بين نوعين من دافعية الإنجاز هما:

1- دافع الإنجاز الذاتي: ينبع من داخل الفرد، وذلك بالاعتماد على خبراته السابقة حيث يجد لــذة في الانجاز، و الوصول إلى الهدف فيرسم لنفسه من خلال ذلك أهدافا جديدة بإمكانه بلوغها.

2- دافع الإنجاز الاجتماعي: هذا النوع من الدافع يخضع لمعايير ومقاييس المجتمع، ويبــدأ فــي التكون مبكرا، حيث يندمج الدافعان الذاتي و الاجتماعي ليتشكل دافع إنجاز متكامل ينمو مع تقــدم سن الشخص، مع نمو الإحساس بالثقة بالنفس، و الاستفادة من الخبرات الناجحة للأقران.[3]

[1] - Denise-J, op. Cité P381.

[2] - عمار بوحوش: نظريات الإدارة الحديثة، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط1، 1996، ص47.

[3] - عبد المنعم الحنفي: المرجع السابق، ص159.

الفصل الثالث ـــ
[1] – مولاي بودخيلي محمد: المرجع السابق، ص302.

الدافعية و دافعية الإنجاز

5- مصـــادر استثارة دافعية الانجاز:

معظم الباحثين الذين تخصصوا في البحث في موضوع دافعية الانجـــاز و علـــى رأســـهم ماكليلاند" أجمعوا على ثلاثة مصادر لاستثارة دافعية الانجاز ممثلة فيما يلي:

5-1- الأسرة:

ترتبط دافعية الإنجاز وقوتها ارتباطا مباشرا بأساليب التنشئة الاجتماعية، حيـــث توصـــل ماكليلاند من خلال دراساته سنة 1953 أن الأولياء المتصفون بالأوتوقراطية و رفضهم للأطفال، وقلة الحماية، وزيادة الإهمال، ترتفع لديهم دافعية الإنجاز، وتتناقص دافعية الإنجاز لديهم كلما زاد شعور الطفل بالحماية، والقرب من والديه.[1]

هذا الشعور يدفع بالطفل إلى محاولة إبراز و إثبات شخصيته برفع التحدي و الميـــل إلـــى الاعتماد على الذات ومحاولة التقرب إلى والديه بشتى الوسائل لإرضائه، عكـــس التواكـــل علـــى الوالدين الذي يورث الحاجة إلى حضور الوالدين في كل قراراته وبذلك تـــنخفض لديـــه دافعيـــة الإنجاز.

5-2- المجتمع:

تشير الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز عبر ثقافات مختلفة إلى وجود علاقة قوية بـــين قوة الدافع في المجتمع و التأكيد على الاستقلال المبكر و الحزم في تربية الأبناء.

ففي دراسة ديفوس"Devos" عن المجتمع الياباني ركز على أهمية ما يتسم بـــه المجتمـــع الياباني من خصائص مثل المغامرة و الميل إلى التحديث المستمر.

كما ثبت دور ثقافة المجتمع من خلال دراسة المقارنة التي قام بها برادبارن(Bradburn) بين المجتمع الأمريكي و التركي حيث اختبر مجموعتين: الأولى تضم أفرادا انفصلوا عن آبـــائهم منذ سن الرابعة عشر، وعاشوا في معهد تتسم فيه الحياة بالحرية في غياب كلي لأي نـــوع مـــن السلطات، ومجموعة ثانية تضم أولئك الذين بقوا مع آبائهم.

خلص الباحث إلى أن نسبة 67 %من الذين انفصلوا عن الأب كان دافعهم للإنجاز قويا، بينما 35 فقط من الذين بقوا مع آبائهم كان دافعهم للإنجاز قويا.[1]

5-3- المدرسة:

للمدرسة دورا بارزا في استثارة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين بواسطة الوسائل و الطرق المرتبطة بالمعلم و الجو الدراسي عموما داخل المؤسسة ويمكن إجمال هذه العوامل في :

* توفير الجو الدراسي المفعم بالحيوية والنشاط.
* شعور الطالب بالانضباط وروح الفريق لدى الطاقم المشرف على العملية التربوية.
* تشجيع المنافسة بين التلاميذ وربط ذلك بتحفيز مادي ومعنوي لتقوية دافعية الانجاز عندهم.
* دفع الطلبة إلى التعبير عن آرائهم وتعليمهم النقد الموضوعي لإبراز مواهبهم وقدراتهم.
* توفير الجو الممتع من خلال الأنشطة المرافقة للتدريس قصد التعرف على المواهب الكامنة.
* الالتزام بروح المسؤولية لدى المعلم من خلال المساواة في تحفيز الطلبة سواء بين الذكور و الإناث أو بين أفراد الجنس الواحد.
* جلب اهتمام الطلبة وتحبيبهم للمادة المدرسة.[2]

5-4- الأنشطة الدينية و الثقافية:

من خلال مواقف الإنسان الاجتماعية المتعددة وهو يندمج بصورة مباشرة أو غير مباشرة في أنشطة الحياة التعليمية و المهنية و الرياضية، تدفعه مصادر التوعية المتعددة المصادر إلى رفع فاعليته الأدائية، ففي خطبة الجمعة أو عبر حيث ديني يتذكر الإنسان مدى تهاونه و تقاعسه عن أداء وظائفه التي هو ملزم بهاو مسؤول عنها، كما تبعث فيه سيرة بطل أو نجم يقع ضمن طموحه المستقبلي روحا حماسية و عزيمة خارقة تستنهض الهمم وتجعله تعيد إستراتيجيته قصد بلوغ ما بلغه ذلك النموذج.

وغير بعيد عن الجانب الفكري و الثقافي أو العلمي، يتخذ المدربون و المرشدون في الفرق الرياضية من موضوع دافعية الإنجاز المحور الرئيسي لأنشطتهم من أجل نفث روح الجد و الاجتهاد لدى أعضاء الفريق قصد رفع مستوى الأداء و تحقيق أقصى حد ممكن من النتائج.

---

1 – Scott.T.Rabideau: Factors affecting the achievement motivation of high school students, in trends and issues series, I.N.B, USA, 1992, P32.

2 – Ron Renchler:student motivation and academic achievement, in trends and issues series,I.N.B,USA,1992,P12

6- قيـــاس الدافعية للإنجـــاز:

انطلاقا من اقتراض أن الحاجات الاجتماعية قد تنعكس بدقة في تفكير الأفراد، حيث يقــوم الفرد بإسقاط رغباته و حاجاته في أفعاله و أقواله، عمد موراي(سنة 1938) إلى وضع اختبـــار لقياس دافعية الإنجاز يتكون أساسا من صور تم عرضها على المفحوصين، ثم طلب منهم كتابـــة قصصا يعبرون فيها عما توحي به تلك الصور مع طرحه عليهم أسئلة حولها مثل:ما الذي يحدث في هذه الصور الغامضة؟ ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟ ما الذي يفكر فيه الأشخاص الموجودون في الصور؟ ماذا سيحدث بعد ذلك؟[1]

استنتج موراي أن المفحوصين أثناء سردهم للقصص يسقطون كل مخاوفهم وصـــراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم.

انطلاقا من هذه التجربة قام ماكليلاند وزملاؤه بإعداد اختبار لقياس دافعية الإنجاز مكـــون من أربعة صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) محاولين في ذلك إثـــارة الحاجة إلى التفوق لدى المفحوصين من خلال قياس مضمون التخيلات في قصص تفهم الموضوع التي يسردونها.

في هذا الاختبار يتم عرض كل صورة على شاشة لمدة عشرون ثانية أمام المبحوث، ثـــم يطلب منه بعد العرض كتابة قصة في (5) دقائق تغطي أربعة أسئلة و هي:

1- ماذا يحدث؟- من هم الأشخاص؟

2- ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟

3- ما محور التفكير؟و ما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟

4- ما الذي يجب عمله؟

عند الانتهاء من الاختبار في حدود (20) دقيقة يحلل مضمون القصة ويقرر الباحثون بعـــد ذلك وجود خيال مرتبط بالإنجاز أو غير موجود، لأن هـــذا الاختبـــار مـــرتبط أساســـا بالتخيـــل الإبداعي.

[1] - إ- موراي: المرجع السابق، ص194.

ففي حالة وجوده تحدد مكونات الإنجاز في :

- التعبير عن الرغبة في الإنجاز.
- وصف للنشاط المحقق للنجاح.
- توقع تحقيق الهدف.

يتم في النهاية جمع الدرجات التي أعطيت لكل مكون للحصول على درجة نهائية لمعرفة مستوى الدافعية لإنجاز لدى المفحوص.

وجه الباحثون نقدا كبيرا لاختبار تفهم الموضوع المستعمل لقياس دافعية الإنجاز نظرا لضعف ثبات وصدق الاختبار (Wienstein)، ثم حاولوا إدخال بعض التعديلات مثل مقياس الاستبصار الذي وضعه(French) الذي يعتمد على جملا مقيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية إسقاطيه عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند.كما وضع (Aronson) اختبار التعبير عن طريق الرسم قياس دافعية الانجاز عند الأطفال.

ومن بين الانتقادات التي وجهت كذلك لاختبار تفهم الموضوع لقياس دافعية الانجاز تتمثل في: الذاتية، طول مدة التصحيح، ارتباطه بانفعالات المفحوص مما دفع ببعض الباحثين إلى التفكير في وضع أدوات قياسية أكثر موضوعية لقياس دافعية الإنجاز.[1]

أكثر هذه المقاييس استخداما في العالم هي مقياس هرمانس(Hermans) المستخدم منذ سنة 1970و مقياس لاين (Lynn) و مهريبين(Mehrabian) وهي مقاييس دافعية الإنجاز عند الكبار تشتمل على مجموعة بنودا تصف جوانب دافعية الإنجاز مزودة ببدائل تصحح بدرجات على سلم ليكارت.كما وضع كوكلا و واينر(Weiner,Kukla) سنة 1970مقياس دافعية الإنجاز عند الأطفال.

---

[1] – محمد خليفة: المرجع السابق، ص 99.

7- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

هناك العديد من النظريات التي ساهمت في إثراء الدافعية للإنجاز و التي يمكن رصدها في ما يلي:

7-1- نظرية ماكليلاند:McClelland Theory

تنتمي هذه النظرية إلى التصور الأول لدافعية الإنجاز المسمى: التوقع- القيمة، والتي قدمها تولمان"E.C.Tolman" في مجال الدافعية ، والتي أشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من الهاديات الداخلية و الخارجية، وأن الميل لأداء فعل معين هو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

1- المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.
2- متغير التوقع: الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.
3- متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

و على ضوء هذا أشار ماكليلاند و آخرون إلى أن هناك ارتباطا بين الهاديات السابقة، و الأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج، بمعنى أنه إذا كانت مواقف الإنجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للأداء و الاستمرار في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث فشل و تكونت خبرات سلبية فإنه سينشأ عنه دافع تحاشي الفشل.[1]

ركز ماكليلاند في دراسته التي نشرت عام 1961 في كتابه الذي أشتهر به(مجتمع الإنجاز: Achieving society) على البيئة وكيفية دفعها وتأثيرها على الإنسان لكي يكون متحفزا في عمله، انطلاقا من الثقافة العائلية و الاحتكاك بالمجتمع. وقد اقترح ماكليلاند وجود ثلاثة دوافع للعمل في الإنسان وهي:

1- دافع الإنجاز:

يعرف الإنجاز على أنه: دافع داخلي يتمثل في رغبة الفرد في التفوق و المنافسة.[2]

[1] - عمار بوحوش: المرجع السابق، ص48.
[2] - معجم علم النفس و التربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع، دمشق، سوريا، ج 1، 1984، ص 12.

كما يرى ماكليلاند أن الإنسان مدفوع برغبته الكبيرة في التفوق وتحقيق نتائج باهرة في عمله بحيث يثبت أنه جدير بالاحترام و التقدير.وهذا النوع من الدافعية ليس بالضرورة للحصول على مكافآت مالية و إنما لإشباع رغبة شخصية، فالعامل يتحمس لإنجاز المهمة المسندة إليه عندما يشعر بأنه قادر على أداء عمله بكفاءة وأن نسبة الفشل في عمله ضئيلة، ومن وراء ذلك كله محاولة ترك البصمات في عمله بحيث يتذكره الناس باستمرار ويعترفون بفضله وقدته على تحقيق نتائج ايجابية.

2- دافع الانتماء:

يرى ماكليلاند أن الفرد يميل إلى بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، بحيث أن الانتماء إلى جماعة معينة يدفعهم إلى التحمس للعمل ونيل رضاهم.

3- دافع السلطة أو النفوذ:

يوجد نوع ثالث من الناس الذين عندهم دافع قوي للتأثير في الأفراد وتغيير الأوضاع، وهذا الدافع القوي رغم ما فيه من أخطار فإن صاحبه يركب المخاطر ويتميز بالطموح الذي هو ضروري للقيادة في إطار الجماعة (اجتماعية كانت أو اقتصادية).

لتأكيد نظريته استعان ماكليلاند بما قدمه ماكس فيبير"M.Weber" سنة 1904 حول علاقة الدين بالاقتصاد، والذي أشار فيه إلى أن النظام الرأسمالي يبدو مزدهرا اقتصاديا في الدول البروتستانت أكثر من الدول الكاثوليكية بسبب غياب القيم الحقيقية و التنشئة السليمة في الديانة الكاثوليكية.

هذا العزو في الإنجاز الاقتصادي يفسره ماكليلاند بنوعية التربية في المجتمع البروتستانت المبني على المخاطرة و العمل الصعب في تنشئة الأبناء، مما ترتب عنه ارتفاع مستويات الدافعية للإنجاز و بالتالي زيادة النمو الاقتصادي.

7-2- نظرية أتكنسون:Atkinson Theory

تصنف نظرية أتكنسون كذلك ضمن التصور الأول لدافعية الإنجاز المسمى: التوقع – القيمة، متبعا بذلك توجهات كل من تولمان و كورت ليفن. ومن أهم ملامح هذه النظرية تركيزه على المعالجة التجريبية للمتغيرات، ومفترضا دور الصراع بين الحاجة للإنجاز و الخوف من الفشل.وقد حدد أتكنسون أربعة عوامل في المخاطرة في إنجاز العمل:

1- عاملان متعلقان بخصال الفرد:
* النمط الأول: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل، هؤلاء يتصفون بالدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل.
* النمط الثاني:الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز، أما هؤلاء فيتصفون بالدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح.

2- عاملان متعلقان بخصائص المهمة:
* العامل الأول:احتمالية النجاح، والتي تشير إلى كيفية إدراك المهمة، وهي أحد محددات المخاطرة.
* الباعث للنجاح في المهمة: ويقصد به الاهتمام الداخلي لأي مهمة بالنسبة للشخص حيث يتأثر الأداء بهذا الباعث للنجاح.

لدى أتكنسون تصور محدد للتنوع البيئي و آثاره على السلوك، فافترض أن الباعث للنجاح في مهمة ما يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة، والعكس صحيح في المهمة السهلة، كما افترض أن قيمة الباعث للنجاح هي دالة سلبية لاحتمالية النجاح، فهناك متعة كبيرة بالنجاح في المهمة الصعبة عن المهمة السهلة. ونفس الافتراض في الباعث السلبي للفشل حيث الخجل أكبر في حالة الفشل في المهام السهلة عن المهام الصعبة.[1]

7-2-1- معادلة العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز و الميل لتحقيق النجاح:

الميل لتحقيق النجاح يشير إلى دافعية الدخول في موقف الانجاز وعبر عنه بالمعادلة التالية:

$$Ts=Ms\times Ps\times Is$$

[1] – محمد خليفة: المرجع السابق، ص 115.

بمعنى أن الميل إلى النجاح(Ts)= الدافع إلى بلوغ النجاح(Ms)× احتمالية النجـــاح(Ps)× قيمة الباعث للنجاح(Is).

- العامل الأول: الدافع إلى بلوغ النجاح:"Motive to achieve success" يتم تقديره بواســطة درجة الحاجة للإنجاز عل اختبار تفهم الموضوع.
- العامل الثاني: احتمالية النجاح:"Probability of success" يتم تقديره بنسبة اعتقاد أو توقــع الشخص بأنه سينجح في أداء المهمة.
- العامل الثالث:قيمة الباعث للنجاح في أداء مهمة ما"Incentive Value of success"

7-2-2- معادلة العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز و الميل إلى تحاشي الفشل:

الميل إلى تحاشي الفشل (Tendency to Avoid Failure) يكف قيمة الباعث للنجاح، و يؤثر سلبا على الدخول في مواقف الإنجاز وعلى أداء الفرد في الموقف.

و تتجلى معادلته في ما يلي: TaF=MaF×PF×IF

بمعنى أن الميل إلى تحاشي الفشل(Taf)= الدافع إلى تحاشي الفشل(Maf) × احتمالية الفشل(Pf) × قيمة الباعث على الفشل(If).

- العامل الأول:الدافع إلى تحاشي الفشــل" Motive to Avoid Failure" يــتم تقــديره علــى استخبار قلق الاختبار(Sarson,Mandler).
- العامل الثاني: احتمالية الفشل"Probability of Failure"
- العامل الثالث: قيمة الباعث على الفشل"Incentive Value of Failure" وهــي دائمــا قيمــة سلبية.

الدافع لبلوغ النجاح و الدافع لتحاشي الفشل متغيران مستقلان من خصال الشخصية، ويعتمد توجه الشخص على أيهما أكبر من الثاني. ويتم حساب الدافع للإنجاز نهائيا كما يلي:

Tr = Ts+Taf

حيث أن: - Resultant Achievement Motivation =Tr (محصلة الدافع للإنجاز).

- Motive to achieve success =Ts (الميل إلى بلوغ النجاح).

- Tendency to Avoid Failure =Taf (الميل إلى تحاشي الفشل).

7-2-3- تقويم نظريتا ماكليلاند و أتكنسون:

ككل النظريات وقعت نظريتا أتكنسون وماكليلاند في إشكاليات يمكن حصرها فيما يلي:

1- أهملت العوامل النوعية الخارجية، و اعتمدت على الدافع الداخلي مقتصرة على توقع صعوبة المهمة، على الرغم من أن معظم مواقف الإنجاز يوجد فيه النوعان من الدوافع.

2- وقوعها في إشكالية التعميم، حيث اقتصرت على المهام التي يعتمد فيها الإنجاز على المخاطرة وتتطلب بذل المجهود وتحقيق مستوى أعلى من الكفاءة، وتم استبعاد المهام التي ينجزها الفرد ولا يوجد فيها مخاطر الفشل.

3- غموض مفهوم القيمة، تعريفا وتحديدا لعملياتها النفسية وظروف تكونها.

4- اتخذت من الاقتصاد مجالا للتطبيق، فجاءت المصطلحات النظرية أقل شمولية.

5- مثل الاقتصاد وقعت مرة أخرى في إشكالية التعميم بسبب اقتصارها على دراسة الدافعية للإنجاز لدى الذكور فقط، مستبعدة الدور الجنسي لما للخصائص النفسية و السياق النفسي و الاجتماعي و التنشئة الاجتماعية من أثر على الدافعية للإنجاز.

6- اعتمدت على الجانب النفسي الوجداني وأهملت جانب أساسي ألا وهو المجال المعرفي و أثره في السلوكيات " واينر و آخرون(Weiner, et al).

7- توجيه النقد إلى انخفاض ثبات و صدق اختبار الخيال المستخدم في تقدير الحاجة للإنجاز، كما أثبت(Entwisle) سنة 1972 انخفاض ثبات الاختبار عند الإناث.

8- غياب الدليل التجريبي لإثبات تفضيل الأشخاص للمهام الصعبة لما يكون لديهم الدافع للإنجاز أقوى من دافع تحاشي الفشل على حسب صلاد و راش (Salade et Rush).[1]

[1] – محمد خليفة: المرجع السابق، ص 125.

7-3- نظرية التوقعات: Expectancy Theory

تقوم هذه النظرية على خلل نظرية أتكنسون التي اعتمدت على الدافعية للإنجاز كأحد أنواع الدافعية الداخلية وأهملت المكون الخارجي للدافعية المتمثل في المكافآت حيث يتوقع الناس نتـــائج ومكافآت على أعمالهم بسبب كفاءتهم وتفوقهم على الآخرين.

برزت هذه النظرية في مجال الدافعية الصناعية على يد " فيكتور فروم Victor Vroom " سنة1964 و يرى صاحبها أن الدافعية في الفرد تقوم على أساس أن السلوك البشري تسببه عملية مفاضلة بين عدة بدائل، هذه المفاضلة تقوم على أساس قيمة المنافع (العوائد) المتوقعة من بـــدائل السلوك المتعلقة بالأداء.[1]

اهتم فروم بالقوة الموجهة نحو الفعل(Force Toward Action)(Fi) و أوضح أن القوى نحو الفعل تتحدد بواسطة عاملين:

1- مكافئ حيز المترتبات أو النتائج من الدرجة الأولى:(Valence(Vj.

2- التوقع بأن الفعل سوف يؤدي إلى هذه النتائج:(Expectancy(Eij.

وتتمثل الصياغة الدقيقة لدافعية الإنجاز لدى فروم كما يلي:

$$Fi = F\left[EiJ \times VJ\right]$$

حيث:Fi = القوى نحو الفعل(Force Toward Action).

Eij= التوقع بأن الأداء سوف يؤدي إلى نتائج معينة.

Vij= تكافؤ كل من هذه النتائج.

7-3-1- تعليق و تقويم نظرية فروم:

رغم أن هناك تشابه بين نظرية "أتكنسون" و نظرية "فروم" في الأساس الذي يقـــوم عليـــه السلوك و العلاقة بين توقع الحصول على الهدف و مكافئ هذا الهدف إلا أن هناك فروقا أهمها:

1- لم يشر فروم إلى القيمة الداخلية للحصول على هذه الجوانب أو العمليات الداخلية.

[1] - عمار بوحوش: المرجع السابق، ص 57.

2- يأخذ أتكنسون في الاعتبار الفروق الفردية في حين يتغاضى عنها فروم.
3- قيمة الحصول على الهدف عند أتكنسون تعمل مرتبطة بالحصول على هذا الهدف، بينما عند فروم تعمل قيمة الحصول على الهدف مع مترتبات الحصول عليه.
4- الدافعية الداخلية عند أتكنسون ترتبط مباشرة بالتحدي أو المهمة الصعبة، فالتحدي الأمثل من وجهة نظره هو أن يزيد مستوى الصعوبة عن 50 . أما فروم فيؤكد على أهمية الدافعية الداخلية و الخارجية، مشيرا إلى أن الشخص المدفوع داخليا سوف يميل إلى اختيار الطريق الصعب، أما إذا كان الشخص مدفوعا خارجيا فإنه سيختار الطريق السهل، لأن ذلك سيزيد من فرصة حصوله على التدعيمات الخارجية المرغوبة.

7-4- نظرية وينر: B.Weiner Theory

سنة 1965 قام "وينر" بتحليل ومراجعة نظرية الدافعية للإنجاز لكل من ماكليلاند و أتكنسون، و أوضح أنه إذا فشل الفرد في أداء مهمة ما فإن هذا الفشل سوف يجعله يثابر ويبذل المزيد من الجهد لإنجاز المهمة، حيث يترتب على الفشل إثارة الدافعية مرة أخرى. وينتج عن الفشل في أداء مهمة ما نوعان من التوافق للميل الناتج:

- الأول:انخفاض احتمالية النجاح(Ps)، حيث يتحقق الفرد من أن المهمة صعبة أكثر مما يتصور.
- الثاني: ينشأ نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناتج عن عدم الحصول على الهدف بفضل إضافة المحاولة السابقة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية.

وأطلق وينر على الدافعية المتبقية من المحاولة الأولى و الدافعية المثارة في المحاولة التالية اسم ميل القصور الذاتي(Tg)، وبذلك عدل دافعية الإنجاز لتصبح كما يلي:

$$TR = (Ms - Maf)(Ps \times Is) + Tg$$

حيث أن: - Resultant Achievement Motivation =Tr (محصلة الدافع للإنجاز).

- Motive to achieve success =Ms (الدافع إلى بلوغ النجاح).
- Motive to Avoid Failure =Maf (الدافع إلى تحاشي الفشل).
- Probability of success =Ps (احتمالية النجاح).

- Incentive Value of success =Is (قيمة الباعث للنجاح).

- Inertial tendency =Tg (ميل القصور الذاتي).

الجديد في نظرية "وينر" من خلال هذه النظرية هو أن الأفراد الذين يتزايد لــديهم الــدافع للنجاح عن الدافع لتحاشي الفشل سوف يظهرون زيادة في الدافعية بعد الفشل، وثانيا الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع لتحاشي الفشل عن الدافع للنجاح سوف يتوفرون على عدد أقل من زيادات عدد مرات الفشل.[1]

7-4-1- تعليق و تقويم نظرية "وينر":

يكمن النقد الموجه لنظرية "وينر" في مفهوم ميل القصور الذاتي حيث أن:

- حجم الدافعية المتبقية في المحاولة الأولى غير محددة و ليست ثابتة و بالتالي تختلف بسبب عدة عوامل و الإشكالية المطروحة تكمن في كميتها، فكيف يكون ميل القصور الذاتي إذا كان الدافعيــة المتبقية في المحاولة الأولى منعدمة؟
- حجم الدافعية المثارة في المحاولة التالية غير معروف كذلك، فكيف تكون دافعية الإنجاز لــدى فرد في المحاولة التالية في ظروف لم تكن في صالحه أو في حالة انعدامها كليا؟
- حالة تساوي دافع النجاح مع دافع الفشل كيف ستكون قيمة دافعية الإنجاز لديهم؟

7-5- نظرية راينور: J.O.Raynor Theory

بناء على الغموض الوارد في نظريـــة ماكليلانــد و أتكنســون حــول إدراك المبحــوثين للاختبارات على أنها لا تعكس الجوانب المستقبلية المحتملة، فمن الممكن أن يــدرك الأشــخاص بعض النتائج المستقبلية من خلال النجاح في المهمة الحالية، قدم راينور سنة 1969 إضافة مــن خلال تأكيده على النتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، و احتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه مهمة ما في الحاضر على مستقبله. فالأداء على المهام الحالية يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر على مستوى إنجاز المهام الأخرى المشــابهة فــي المســتقبل، وسلوك الفرد في حالة ما إذا أدرك الاتفاق أو الاتساق بين الحاضر و النتائج المستقبلية يختلف عنه في حالة عدم اتساق بين الحاضر و المستقبل.

---

[1] – محمد خليفة: المرجع السابق، ص 133.

افترض "راينور" دلالة التوجه المستقبل و أهميته بالنسبة للأداء الأكاديمي فقام بقياس سنة 1970 ما أسماه (الوسيلة المدركة:Perceived Instrumentality) لدى مجموعة من طلاب الجامعة، حيث تم تقدير مستوى الأداء الأكاديمي لديهم واتجاههم نحو النجاح في المستقبل المهني الذي يتوسمونه. وتبين أن الطلاب المرتفعين في الحاجة للإنجاز و المنخفضين في القلق من الفشل يحققون مستويات عالية من الأداء للالتحاق بالصفوف العليا.

وتوصل راينور من خلال تصوره للعلاقة بين أداء المهمة الحالية و النتائج المستقبلية إلى عكس ما توصل إليه أتكنسون، حيث تبين أن المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون المهام السهلة ، لأن باختيارهم للمهام السهلة يتزايد توجه الشخص نحو الإنجاز تدريجيا، بينما يفضل المنخفضين في الحاجة للإنجاز المهام الصعبة.[1]

وبذلك كانت محصلة دافعية الإنجاز (Tr=Resultant Achievement Motivation) لدى "راينور" كما يلي:

$$Tr = (Ms-Maf)(Ps\times Is)$$

حيث أن: – Motive to achieve success = Ms (الدافع إلى بلوغ النجاح).
- Motive to Avoid Failure =Maf (الدافع إلى تحاشي الفشل).
- Probability of success =Ps (احتمالية النجاح).
- Incentive Value of success =Is (قيمة الباعث للنجاح).

تعليق وتقويم نظرية "راينور":

اعتمد "راينور" على الوسيلة المدركة من خلال عرضه للتوجه المستقبلي و أهميته في الأداء الأكاديمي، لكن مدى تفضيل الأشخاص للمهام المستقبلية على حسب صعوبتها و سهولتها متعلق بقيمة المهمة و مدى تعلق الفرد بتلك المهمة، فإذا كان بعض الأشخاص يفضلون المهام السهلة فترتفع لديهم دافعية الإنجاز، فإن البعض الآخر يفضل المغامرة و يتعلق بالمهام الصعبة.

فالتناسب العكسي بين الارتفاع و الانخفاض ومدى صعوبة المهمة غير ثابتة و لو تحققت تجريبيا بفرضيات الدراسة.

---

[1] – محمد خليفة: المرجع السابق، ص 139.

7-6- نظرية هورنر: M.S.Horner Theory

اعتمد كل من ماكليلاند وأتكنسون في نظريتهما على الدور الذكوري في الدافعية للإنجـــاز وغاب العنصر الثاني الجنسي المتمثل في الإناث، فانطلقت هورنر 1968 من افتراض متمثل في تفسير السلوك المرتبط بالإنجاز لدى المرأة بالدافع إلى الإنجاز و الدافع إلى تحاشي الفشل، طارحة مفهوم جديد يفسر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الإنجازية، هذا المفهوم هو الدافع لتجنب النجاح(Motive to avoid success) (M-s).

قدمت هورنر(Horner) في هذا الشأن مفهوم الدافع إلى تحاشـــي النجـــاح (M-s) أي: "Motive to Avoid Success" لتفسير السلوك الانجازي لدى الإناث . و أوضحت أن هـــذا المفهوم أكثر ارتباطا بدافعية الإناث من الذكور . و ينشأ هذا الخوف نظرا لأن القيم الاجتماعيـــة التي يغرسها المجتمع في الإناث لا تدعم الانجاز لديهن في مواقف المنافسة . فالمرأة إذا نجحـــت في مجال التجارة مثلا تدرك على أنها عدوانية و تفتقد إلى الأنوثة.

و اعتبرت "هورنر" الدافع إلى تحاشى النجاح ، أو الخوف من النجاح على أنه أحد خصال الشخصية الكامنة و المستقرة التي تتكون مبكرا في النمو أثناء اكتســـاب الإنـــاث لهويـــة الـــدور الجنسي. فهن يتعلمن أن المنافسة لا تتسق مع أنوثتهن و أنها مناسبة فقط للرجال. و بالتالي يعطين أهمية للعلاقات الاجتماعية و الانتماء عن المنافسة . و لذلك فان مواقف الانجاز التـــي تتضـــمن منافسة تثير الخوف لديهن من الرفض الاجتماعي.[1]

و أشار هوفمان (Hoffmann) في دراسته المجرات سنة 1974إلـــى أن هنـــاك ثلاثـــة عوامل تؤدي إلى تحاشى النجاح عند الإناث ؛ و هي النجاح في مهام يقترن أداؤهـــا فـــي العـــادة بجنس الذكور ، و معرفة الآخرين بهذه المهام ، و موقف المنافسة . و يظهـــر انخفـــاض دافـــع الانجاز لدى الإناث في صورة توقعات منخفضة لاحتمالات النجـــاح ، أيضـــا تبـــين أن الـــذكور يركزون على العائد الايجابي للنجاح في حين تركز الإناث على العائد السلبي أو الفشل ، و يؤدي هذا بالتالي إلى خفض توقعات النجاح عند الإناث .

هذه السمة تتكون مبكرا لدى الإناث أثناء اكتسابهن للدور الجنسي، وهـــي ســـمة كامنـــة و مستقرة عندهن، معتبرات التنافس من سمات الرجال و بالتالي فإن مواقف الإنجاز التي تتضـــمن

[1] – محمد خليفة: المرجع السابق، ص 141.

نوعا من المنافسة تخلق لديهن صراعات وتهديدات و الخوف من الـرفض الاجتمـاعي، نتيجـة إحساسها بان نجاحها الأكاديمي أو المهني سيفضي إلى نبذ المجتمع لها.[1]

وفي ضوء ذلك أوضح آركر و جراسك(Arker,Graske) أن معادلـة الميـل النهـائي بالنسبة للإناث يجب أن تشمل كذلك الدافع لتحاشي النجاح وتكون المعادلة على النحو التالي:

$$TR = (Ms-Maf-M\text{-}s)(Ps\times Is)$$

حيث أن: - Motive to achieve success = Ms (الدافع إلى بلوغ النجاح).

- Motive to Avoid Failure =Maf (الدافع إلى تحاشي الفشل).
- Motive to avoid success =M-s (الدافع إلى تجنب النجاح).
- Probability of success =Ps (احتمالية النجاح).
- Incentive Value of success =Is (قيمة الباعث للنجاح).

7-6-1- تعليق و تقويم نظرية "هورنر"

تصور "هورنر" في دور المناخ الثقافي للمجتمع ينمي لدى المرأة دافعا لتجنب النجاح مـن خلال ربطه بين الدور الجنسي المكتسب من الإطار الثقافي و الحضاري و المعايير و التوقعـات السائدة، فإن هذا المفهوم متغير حسب البيئة الاجتماعية داخل نفس الإطار الثقافي و الحضـاري، ومن الأجدر التحقق منه خاصة أمام ظاهرة تبدل القيم و التطور الحاصل حتى في المجتمعات التي هي معنية بهذا المفهوم.

وتكمن العلاقة بين هذه النظرية و موضوع بحثنا صفة جوهرية كون العينة التي أجريـت عليها الدراسة هي عينة ذات طبيعة أنثوية ، حيث ستكشف الدراسة عن مـدى تـأثير العوامـل الموجودة في الوسط الجامعي على دافعية الإنجاز لديهن.

---

[1] - Thomas.G.Zenzen: O P,cité,P 15

7-7- نظرية العزو:Attribution Theory

تهتم هذه النظرية بكيفية إدراك الشخص لأسباب سلوكه و سلوك الآخرين، ففي مواقف الإنجاز ناجحة كانت أو فاشلة فإن الشخص يعزو ذلك إلى عوامل داخلية (ذاتية) أو خارجية(بيئية).

ويعتبر هايدر"F.Heider" من المهتمين الأوائل بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، وهو مؤسس نظرية العزو أثناء نشر كتابه (سيكولوجية العلاقات بين الأشخاص).وقد أطلق على نظرية هايدر "علم النفس الساذج" والتي هي مستمدة من نظرية المجال التي أسسها ليفن و معاونيه.

أما بخصوص علاقة دافعية الإنجاز بالعزو، فقد تبين من خلال النظريات السالفة أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية نظرا لتراكم خبرات وجدانية ايجابية، أما الأفراد الذين يوجد لديهم الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع لتحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية نتيجة غياب مثل هذه الخبرات الايجابية و اعتمادهم على مصادر خارجية مثل الحظ.[1]

وتعميقا لمفهوم العزو ومصادره نستعرض دراسة "واينر" التي ميزت بين نمطين من العزو: الداخلي و الخارجي، حيث قدم بعدين للسببية هما:

* مركز السببية: ويشير إلى وجود نوعين من الإعزاءات:

- الإعزاءات الداخلية: وتشمل جميع الأسباب الداخلية مثل الحالات الانفعالية، طبيعة الموقف الاجتماعي، سمات الشخصية، الاتجاهات، القدرات الفكرية، الظروف الصحية.

- الإعزاءات الخارجية: وتتمثل في الأسباب الخارجية مثل: الظروف الاقتصادية، كافة أنواع الضغوط الاجتماعية، طبيعة الموقف الاجتماعي، الدعم و التحفيز.

* الثبات- عدم الثبات: ما يميز كذلك الإعزاءات هو طبيعتها المتغيرة و النسبية، فالأسباب الخارجية بعضها يتسم بالثبات مثل القواعد والقوانين، وبعضها يتسم بالتغير مثل الظروف الاجتماعية و الاقتصادية.كما تخضع الإعزاءات الداخلية إلى التغير، فالشعور و المواقف الانفعالية تتغير بتغير الموقف الاجتماعي بين الحين و الآخر، والحكم الصادر على الموقف و السبب يتغير بتغير الظرف الصحي و حيثيات الموقف.

1- Nicole lautier: psychologie sociale de l'éducation ,Armand Collin/uef ,Paris ,2001 ,p52

و الجدول التالي يلخص أمثلة عن أنواع مصادر الضبط:

	مصدر الضبط			
	داخلي		خارجي	
	ثابت	غير ثابت	ثابت	غير ثابت
قابل للضبط	إستراتجيات التعلم	الجهود	البرنامج المدرسي	إدراكات المعلم
غير قابل للضبط	القدرات الفكرية	المرض	مستوى صعوبة المهمة	الحظ، القدر

تصنيف الإعزاءات السببية (Weiner,1984)[1]

في دراسة لــ "وينر" سنة 1986 أضاف بعدا ثالثا يتمثل في القدرة على التحكم، فالسبب المعزو إليه نجاحنا أو فشلنا يمكن أن يكون خاضعا للتحكم وقد يكون عكس ذلك، فإذا أخذنا مثلا المجهود و هو سبب داخلي غير ثابت فإننا يمكن التحكم فيه بالزيادة أو النقصان، أما السبب الداخلي الثابت مثل القدرة فمن الصعب التحكم فيه.أما بخصوص علاقة الدافعية للإنجاز بالإعزاءات السببية فقد أوضح كل من واينر و كوكلا (Weiner,Kukla) أن الأفراد المرتفعون في الحاجة للإنجاز يعزون النجاح إلى العوامل الداخلية مثل المجهود و القدرة، أما الأفراد المنخفضين في الدافعية للإنجاز فيعزون النجاح للعوامل الخارجية مثل صعوبة المهمة و الحظ.[2]

ومن أجل تفسير الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها بنظرية العزو، أظهرت دراسة كراندال(Crandall) أن هناك فروقا بين الجنسين في عزو نتائج المهمة، فالذكور أكثر من الإناث في عزو الفشل إلى الحظ، أما الإناث فهن أكثر من الذكور في عزو الفشل إلى انخفاض القدرة، كما يوجد لدى الذكور احتمالية عالية لتوقع النجاح بالمقارنة مع الإناث.وقد تم تفسير الفروق على ضوء مصدر الضبط، حيث أرجع صاليلي(Salili) انخفاض الدافع للإنجاز عند الإناث إلى اعتقادهن في العوامل الخارجية في حالة النجاح، وفي العوامل الداخلية في حالة الفشل.كما كشفت دراسة أمبر(Ember) أن الذكور يتميزون بمستوى مرتفع من الطاقة بدرجة أكبر من الإناث.

---

1 - Nadia Leroy,Gwenaëlle Joet:la motivation des élèves en difficultés.Laboratoire des sciences de l'éducation-université Pierre Mendès-Grenoble2, 2008, France, P42

2 – OP ,Cité P48

- مناقشة نظرية العزو و علاقتها بدافعية الإنجاز.

مما لاشك فيه أن الدافعية للإنجاز متغيرة من فرد إلى آخر وهذا ما تم توضيحه من خلال الفروق بين الذكور و الإناث وهي كذلك متغيرة داخل نفس الجنس نظرا لتغير مصادر الضبط و العوامل التي ينجز فيها الفرد مهمته. وما يشد انتباهنا في هذه الفروق هي الثقافة وطبيعة المجتمع وعلاقة ذلك بمستوى دافعية الإنجاز لدى أفرادها.

هذه الفروق في مستوى دافعية الإنجاز بين الثقافات المختلفة تعكسها الفروق في أساليب التنشئة الاجتماعية و القيم و الاتجاهات و العادات التي يتسم بها كل مجتمع، فمصدر الضبط يختلف من مجتمع إلى آخر مثلما أوضح لاو (R.C.Lao) أن المجتمعات الصناعية المتقدمة أكثر اعتمادا على ذواتهم، وأقل تأثرا بعوامل القدر و الحظ (أصحاب مصدر الضبط الداخلي) ، وهم واثقون من قدراتهم على الإنجاز وبذل الجهد و المثابرة و التفاني في العمل. في مقابل ذلك يتسم أفراد المجتمعات المتأخرة بأنهم أكثر اعتمادا على مصادر الضبط الخارجية(مدفوعين بالصدفة و الحظ و القدر).[1]

منذ أبحاث ماكليلاند التي اهتمت بالعوامل الثقافية وعلاقتها بدافعية الإنجاز التي أوضحت أن الدافعية للإنجاز ليست ناتج قدرة وكفاءة وسمات الشخصية فحسب ولكنها تتأثر كذلك بالعوامل الثقافية و الاجتماعية السائدة في ذلك المجتمع.ثم صاغ بعده ميهر(Maehr) سنة 1974 تصورا نظريا لدراسة دافعية الإنجاز وعلاقتها بثقافة المجتمع من خلال افتراضاته حول أثر الحرمان الثقافي على النمو الفكري لدى بعض الجماعات مركزا على دراسة السلوك كمؤشر للدافعية وفق ثلاث استراتيجيات:

الأولى: الثقافة(c) ← الشخصية (P) ← الدافعية(M)

في هذه الإستراتيجية دور الشخصية مهما و واضحا في الدافعية، حيث تشكل الثقافة أنماطا من التعلم الاجتماعي وبذلك أثر الشخصية على الدافعية، أي بعملية عكسية تحدد الدافعية من خلال فحص ودراسة الشخصية.

الثانية: الموقف(S) ← الشخصية(P) ← الدافعية (M)

---

[1] - محمد خليفة: المرجع السابق، ص 172.

هنا التركيز على الموقف أو السياق الذي يؤثر في الدافعية للإنجاز وليس على الشخصـــية، لأن لكل ثقافة مواقفها الخاصة و طرقها المحددة للسلوك، فالعمل المنجز يـــتم بمعـــايير الجماعـــة وتوقعاتها وقيمها و كذلك أهمية العائد وأثره على الأداء الذي يتأثر بدوره بعلاقة الفرد بالآخرين و مستوى المنافسة بينهم.

الثالثة: الثقافة(c) ←——— الشخصية(P) ←——— الموقف(S) = الدافعية (M)

تفترض هذه الإستراتيجية أن التعلم الاجتماعي الذي يحدث في ثقافة معينة يؤدي إلى وجود استعدادات فعلية في شخصية الفرد، حيث تؤدي هذه الاستعدادات إلى سلوك دافعـــي مـــن خـــلال الاعتماد على الموقف أو السياق، أي أن العوامل الموقفية تؤثر عل الدافعية من خلال تفاعلها مـــع الشخصية.[1]

---

1 - Assaad Azzi et Joan Roles :la psychologie sociale ,pub , Wallonie Bruxelles, 2005, P22

***الخـــاتمــة*:**

الإنسان تُسيره مجموعة من الدوافع التي تحقق له الرغبات المختلفة و من بينهـــا الدافعيـــة للإنجاز التي تعتبر أحد أهم أنواع الدوافع المسيرة لنشاطه و سلوكه، و مهما تعددت الدوافع فـــإن الدافع إلى التعلم يبقى أحد الدوافع الراسخة في فطرة الإنسان كونه يرتبط مباشرة بالحياة اليومية و رغبة الإنسان في معرفة حقيقة الأشياء و التطلع إلى المجهول.

إن الاختلاف الحاصل بين نتائج السلوك جعل من الفوارق الموجودة بين الأفـــراد تســـتمد أهمية دراستها من قيمة العناصر الموجه لذلك السلوك سواء كان من الخارج ومـــا يحمـــل مـــن ضغوطات أو مكافآت، أو من الداخل الذي تحكمه اعتبارات وجدانية وأحكام معرفية أمام الموقـــف المثير للسلوك؛ هذه العناصر التي حاولنا من خلال هذه الدراسة استكشافها في المحيط الجامعي.

وباعتبار دافعية الإنجاز أحد المواضيع المهمة و الحديثة ضمن دراسات الدافعية، فإن الحكم الصادر من طرف الفرد أمام الوضعية تحكمه عدة عوامل ترتبط أساسا بتقـــدير الفـــرد للموقـــف ومدى ميله للتغلب على العقبة، خاصة عندما يتعلق الأمر بمهمة صعبة.

ويزداد هذا الميل أهمية عندما يرافق الشعور بالتغلب على الصعاب، جهدا مبـــذولا و روح المنافسة التي يطمح من خلالها الفرد للتميز و تحقيق النتائج في الزمن المخطط له وما يتطلب ذلك من سرعة و أداء استثنائي.

فالتوقع الذي ينسجه الطالب حول موقفه التعلمي أو التوقع الحاصل من خلال اختياره لهـــذا النظام الجديد متعلق بقيمة العوائد المتوقعة من بدائل السلوك المتعلقة بالأداء، حيث الاطمئنان أولا بالتكوين الجيد و ثانيا بفرصة العمل بعد التخرج تدفع بقيمة الباعث إلى النجـــاح إلـــى الارتفـــاع، الشيء الذي يقوي عنده الدافعية لبلوغ النجاح وتحمل المشاق و الصـــبر علـــى التحـــديات التـــي يواجهها، تلك التحديات التي تساق في صورة معوقات تستهدف بالدرجة الأولى احتمالية النجـــاح خاصة أمام التصورات الموضوعية أو غير موضوعية المنسوجة حول احتمالية نجاح هذا النظـــام الإصلاحي الجديد.

إن الثقة التي وضعها الطالب في مشروعه المستقبلي، والشعور بالراحة و الطمأنينة وهـــو يزاول تكوينه، مستحسنا الظروف البيئية، يدفع به إلى تحاشي الفشل مستحضرا كل همته وقـــواه،

كما يضع مفهوم دافع تجنب النجاح لدى الإناث أمام محك تجريبي، تجسده واقعية توزيـــع أفـــراد العينة المدروسة.

ويبقى موضوع دافعية الإنجاز الباب الذي لم يطرق بعد (في جامعاتنا) لتفســير الضــعف الذي دب في نفوس المتعلمين والأجيال التي تتهاوى أمام صعود أجيال مشابهة في نفس الظروف في مدارس وجامعات أخرى قد لا تتوفر على نفس العوامل المساعدة التي تتوفر عليها جامعاتنا.

ففي أي بيئة تعليمية بسيطة أو معقدة ولكي يتحقق المردود من وراء ذلك النشاط التعلمـــي، يستلزم توضيح الرؤية للمتعلم لكي يتكون لديه التقدير الكافي للموقف الذي هو مقبل عليه، كما أن الميل إلى التغلب على العقبة لتحقيق مستوى إنجازي أكبر يتطلب تحضيرا نفسيا و جـــوا ملائمـــا يهيئ المتعلم لتجاوز الحاجز و تحقيق الهدف المسطر.

الفصل الرابع:الإصلاح الجامعي(نظامL.M.D)

مقدمة

1- تاريخ ظهور ل، م، د وتطبيقه في الجزائر.

2- التوجهات الكبرى للإصلاح.

3- المبادئ العامة الإصلاح.

4- هيكلة وبيداغوجيا نظام ل،م،د.

4-1- الشهادات.

5- مميزات مراحل التكوين في نظام ل،م،د

6- بيداغوجيا نظام ل،م،د

6-1- مجالات التكوين.

6-2- المسارات.

6-3- وحدات التعليم.

7- كيفية الحصول على الوحدة التعليمية.

8- الأرصدة.

9- التقييم و مراقبة المعارف.

10- ضوابط النجاح و الانتقال في نظام ل،م،د.

11- التوجيه

12- التكوين مدى الحياة.

13- المفاهيم الأساسية في بيداغوجيا ل،م،د.

الخاتمة.

مقـــدمـــة:

يعرف العالم اليوم طفرات عميقة و على جميع الأصعدة وفي مختلف مناطق العالم ممـــا أدى إلى ميلاد مفاهيم جديدة مثل: "العولمة" ،"الكونية" ، "التدويل" ، "الدمقرطة"...الخ.

هذا التطور الشامل جعل احتياجات و متطلبات فيما يخص المعارف والعلم تزداد تدريجيا، ونستشرف قرن جديد حيث الحاجة في ميدان التعليم العالي تأخذ في التعميم لم يسبق له من قبـــل، سواء على مستوى الدول الغنية أو النامية. هذه الوضعية جعلت مؤسسات التعلـــيم العـــالي فـــي مواجهة الطلب الملح للنوعية و النجاعة التي يفرضها سوق العمل و أمام ظاهرة التدويل للنمـــاذج الاقتصادية و السياسية تحولت هذه المتطلبات إلى تحديات تفرض نفسها على التعليم العالي.

لقد لاحظنا عبر تحليل البحث المتوفر على الموضوع، أنه من أجل فهم أحسن للتطور نحو الطلب الملح لنوعية التعليم العالي خلال السنوات الأخيرة أنه يجب ربما العودة إلى الأزمة الأولى التي عرفها التعليم العالي خلال سنوات (70) و بداية(80) في معظم دول (منظمة التعاون والنمو الاقتصادي) . ومما رفع التحدي أكثر أمام التعليم العالي هو كيفية التعامل مـــع إشـــكالية التوســـع الكمي لأعداد الطلبة ومن هنا الحاجة إلى إعادة هيكلة التعليم العالي انطلاقا من تعدد تنويع التعليم الذي أصبح ضروري خلال (80) لكل دول (م.ت.ن.ا) "O.C.D.E".[1]

هذا التوسع الكمي من الضروري أن يرافقه تركيز على الجانب النوعي في إعداد الإطارات التي ستتحمل أعباء عملية البناء و التنمية، وهذا الإلحاح على نوعية الإطـــارات ســـتلزم تهيئـــة الظروف الدراسية المناسبة التي تفضي إلى قدرة على الأداء و الإنجـــاز فـــي الحـــدود الزمنيـــة لتكوينها.

وبما البحث الحالي يعالج موضوع دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D أصبح من الضروري إعطاء فكرة واضحة حول هذا النظام الجديد ذو الصبغة العالمية و الذي انتهجته الجزائر في إطار إصلاح تعليمي شامل.

---

[1] - www.wikipedia.com (29/11/2008,4:05)

1- تاريخ ظهور ل، م، د وتطبيقه في الجزائر:

في إطار استكمال بناء الوحدة الأوروبية في شقيها السياسي والاقتصادي، وفي ظل التنافس العالمي على الريادة في المجال العلمي، جاء الإصلاح الأوروبي لنظامه التعليمي بعد لقاءات و مؤتمرات عديدة لوزراء التعليم العالي و المختصون حول خلل التعليم العالي في أوروبا الذي يتلخص أساسا في:[1]

- حركية الطلبة والعمال معطلة بسبب إشكاليات الاعتراف بالشهادات وعدم مرونة الأنظمة التربوية الوطنية.

- التعليم العالي الأوروبي في حالة إفلاس تعكسه نسبة التسرب الكبيرة، الدراسات الطويلة المدة و صعوبة التشغيل.

- الجامعات الأوروبية أقل انجذابا بالنسبة للطلبة غير أوروبيين.

1-1- إعلان الصوربون:déclaration de la Sorbonne

بمناسبة الذكرى 800 لتأسيس جامعة الصور بون، اجتمع يوم 25 مايو 1998 وزراء التعليم العالي لكل من فرنسا، ألمانيا، المملكة المتحدة و إيطاليا من أجل الإعلان المشترك بغية وضع هيكلة متوافقة للنظام الأوروبي للتعليم العالي.

1-2- إعلان بولوني:Déclaration de Bologne

وزراء التربية لـ 29 دولة أوروبية يستكملون مشاوراتهم التي بدؤوها في الصور بون ويمضون بتاريخ 19 جوان 1999 على إعلان بولوني محددين سلسلة من الأهداف أهمها:

- اعتماد نظام اعتراف أوروبي من أجل جعل الشهادات أكثر شفافية .

- تطبيق تكوين جامعي مبني على طورين قاعديين و طور ثالث للبحث.

- إدخال نظاما للقروض لتقييم مكتسبات الطلبة.

---

[1] - www.wikipedia.com (29/11/2008,4:05)

- ترقية حركية الطلبة، الأساتذة، الباحثين و الطاقم الإداري.

- تطوير وسائل مشتركة تسمح بتقييم أحسن لنوعية التعليم.

- تفعيل البعد الأوروبي لمحتوى التكوين الجامعي(سداسيات و وحدات العليم).

- تنمية القدرات و المعارف " الأفقية"(لغات، إعلام آلي، تقنيات الإعلام والاتصال).

1-3- لقاء سلامونك و براق: Rencontre de Prague et Salamanque

حوالي 300 مؤسسة أوروبية تجتمع بتاريخ 30مارس 2001 من اجل إنشاء " الجمعية الأوروبية للجامعات " مؤكدين على المبادئ الأساسية لتأسيس النظام الأوروبي للتعليم العالي أهمها:

- استقلالية الجامعات كشرط أساسي.

- التعليم العالي ملكية عامة.

- ضمان النوعية مفتاح النجاح.

وفي لقاء براق بتاريخ 19 مايو 2001 وزراء أوروبا للتعليم العالي يعلنون جماعيا رغبتهم في استكمال المجهودات من أجل إتمام مبادئ بولوني والتي أهمها:

- إتمام سنة 2010 بناء الفضاء الأوروبي للتعليم العالي.

- توحيد أنظمة التعليم العالي باقتراح نفس الشهادات في كل أوروبا.

- رفع حركية الدولية للطلبة وذلك بتسهيل الانتقال من جامعة إلى أخرى ومن دولة إلى أخرى.

- إعطاء الأولوية للتعاون مابين المؤسسات، الدول و المنظومات الوطنية للتعليم فيما يخص ضمان الجودة.

- زيادة القدرة التنافسية للتعليم العالي الأوروبي وجاذبيته على المستوى العالمي.

- العبور إلى سوق دولي للشغل.

ومن أجل الوقوف على مدى تطبيق الأهداف المسطرة وتسجيل العوائق المطروحة خلال تطبيق الإصلاحات ، استمرت اللقاءات التقييمية ومنها اجتماع برلين 19/18 سبتمبر 2003 و اجتماع برجن بالنرويج سنة 2005.

أما على الصعيد الوطني فقد عهد النظر في حالة و وضعية الجامعة الجزائرية إلى اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية من أجل تقييم منظومة التعليم العالي و رصد الإختلالات ومختلف الصعوبات التي تعاني منها الجامعة الجزائرية في خضم التطورات الكمية والكيفية التي عرفتها إلى غاية تلك الفترة.

بتاريخ 20 أفريل 2002 صادق مجلس الوزراء على توصيات و توجيهات مخطط إصلاح المنظومة التربوية في إطار إستراتيجية عشرية لتطوير القطاع تمتد من 2004- 2013.تتمثل محاور هذه الإستراتيجية في برنامج عمل على المدى القصير، المتوسط و البعيد وتتمثل مرحلته الأولى في وضع هيكلة جديدة للتعليم، تكون مصحوبة بتحيين " mise à jour " و تعديل مختلف البرامج البيداغوجية و التنظيم الجيد لتسييرها.[1]

هذه الهيكلة الجديدة للتعليم تمثلت في إدخال نظام (ل،م،د) حيث بدأ التطبيق الفعلي له بداية من الموسم الجامعي 2005/2004 عبر (15) مؤسسة جامعية كمرحلة أولى وضمن المنشور الوزاري رقم(09) المؤرخ في 04 جمادى الأول 1425 الموافق ل 23 جوان 2004 قائمة المؤسسات الجامعية و مجالات التكوين في إطار الهيكلة الجيدة للتعليم العالي.

2- التوجهات الكبرى للإصلاح

إن الإصلاح الذي باشره قطاع التعليم العالي والبحث العلمي يرمي إلى كسب الرهان الإستراتيجي المتمثل في تكوين موارد بشرية عالية التأهيل للتكيف مع سوق العمل المتغير باستمرار عن طريق ضمان تكوين نوعي يستجيب للمقاييس الدولية ويسهل اندماج مؤسسات التعليم العالي في محيطها الاقتصادي(من خطاب وزير التعليم العالي و البحث العلمي في اليوم الدراسي حول إصلاح التعليم العالي بتاريخ:2006/05/07 بجامعة باجي مختار-عنابة-)

[1] - réformes (27/08/2008)(4:24)www.univ-annaba.org/bulletin8/cap-sur-les

ومن المحاور الكبرى لتوجهات الإصلاح الجديد:[1]

- السعي لخلق تلاؤم بين المتطلبات لديمقراطية الالتحاق بالتعليم العالي و ضرورة تكوين نوعي.

- إعطاء المعنى الحقيقي لمعنى الأداء و المنافسة.

- العمل على ترسيخ قواعد الاستقلالية الحقيقية للمؤسسات وفق قواعد التسيير الحسن.

- السماح للجامعة الجزائرية بأن تصبح قطبا للإشعاع الثقافي و العلمي.

- المساهمة في التنمية المستدامة للبلاد.

3- المبادئ العامة للإصلاح:

- ضمان تكوين نوعي، يأخذ بعين الاعتبار التكفل بتلبية الطلب الاجتماعي الشرعي في مجال الالتحاق بالتعليم العالي.

- تحقيق تأثير متبادل فعلي مع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي و ذلك بتطوير كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة والعالم المحيط بها.

- تطوير آليات التكيف المستمر مع تطور المهن.

- تقوية المهمة الثقافية للجامعة، بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بالتسامح و احترام الآخر.

- تمكينها من التفتح أكثر على التطور العلمي وعلى الخصوص في مجال العلوم والتكنولوجيا.

- تشجيع وتنويع التعاون الدولي وفق السبل و الأشكال المتاحة.

- ترسيخ قواعد التسيير الحسن المرتكز على التشاور و المشاركة. [2]

---

[1] - ملف إصلاح التعليم العالي،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،الجزائر، جانفي 2004، ص ص 3- 5 .

[2] - le système L.M.D, édition de l'université Mentouri Constantine (Algérie), nov 2004, pp04-05

4- هيكلة وبيداغوجيا نظام ل،م،د:

أهم ما يميز الإصلاح الجديد اعتماده على التنوع و التعدد في الاختصاصات وذلك توسيعا في مجال الفرص المتاحة للطالب للاختيار سواء ما بين المسارات أو التخصصات ومن متابعة الدراسة في الميادين الأكثر ملائمة لقدراته و استعداداته بغية الحصول على الشهادة المرغوب فيها.[1]

4-1- الشهادات:

يعتمد نظام ليسانس،ماستر، دكتوراه في هيكلته على ثلاثة مراحل تكوينية، تتوج كل مرحلة منها بشهادة جامعية:

- المرحلة الأولى: يقصد بها شهادة البكالوريا + 3 سنوات وتتوج بشهادة ليسانس.
- المرحلة الثانية: يقصد بها شهادة البكالوريا + 5 سنوات وتتوج بشهادة الماستر.
- المرحلة الثالثة: يقصد بها شهادة البكالوريا +8 سنوات وتتوج بشهادة الدكتوراه.

*** شهادة الليسانس:**

الدراسة في مرحلة الليسانس تمتد على مدى ست سداسيات مهيكلة في ثلاثة أطوار تعليمية وهي:

- **الطور الأول:**

هذا الطور يسمح بالتعرف على الحياة الجامعية و التكيف معها وكذا اكتشاف التخصصات المتاحة في جميع المسارات وتمتد لسداسيين وهو يخص جميع طلبة المجال (نفس الوحدات التعليمية و المواد لجميع طلبة المجال).

---

[1] - السعيد بن عيسى و بلقاسم بلقيدوم: بعض التحديات التي تواجه تطبيق نظام (ل،م،د) في الجامعة الجزائرية، أعمال المتقى الدولي الأول،المركز الجامعي- أم البواقي (الجزائر)، 2005، ص ص279-282.

- الطور الثاني:

طور يسمح بتعميق المعارف بالإضافة إلى التوجيه التدريجي للطالب وتمتد كذلك لسداسيين علما أن التكوين مشترك مابين مختلف المسارات بنسبة 80%، ومميز أو خاص بنسبة 20% وهو ما يتيح فتح منافذ العبور فيما بين المسارات.

- الطور الثالث:

يتمثل في طور التخصص باعتباره يمكن الطالب من اكتساب المعارف و المهارات في التخصص المختار ويمتد هو الآخر لسداسيين ويعد التكوين فيه متخصصا بنسبة 80% و مشتركا بنسبة 20%.

تدرس هذه الأطوار عن طريق تكوين مشترك يمتد على مدار سنتين متبوع بسنة تخصص هي السنة الثالثة بمسارين أحدهما أساسي لضمان متابعة دراسة الماستر(ليسانس أكاديمي) و الآخر متخصص أو تطبيقي لضمان الاندماج المهني (ليسانس مهني) ويتم إعداد برنامج هذه السنة بالتنسيق مع القطاعات المستعملة (التربية الوطنية- الصحافة-العدالة – الفلاحة – السكن – الصناعة و المؤسسات المتوسطة والصغيرة....).

*** شهادة الماستر:**

تدوم المرحلة التكوينية سنتين، يسمح فيها لكل طالب حاصل على شهادة الليسانس أكاديمي و الذي تتوفر فيه شروط الالتحاق. كما أنها لا تقصي من المشاركة الحائزين على شهادة ليسانس مهني.

المرحلة التكوينية ترمي إلى تخصصين مختلفين:

- تخصص مهني: يتميز بالحصول على تدريب أوسع في الاختصاص مما يؤهله إلى مستويات أعلى من الأداء و التنافسية(ماستر مهني).

- تخصص في البحث : يتميز بتحضير صاحبه إلى البحث العلمي و يؤهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي (ماستر بحث).

*** شهادة الدكتوراء:**

تدوم مدة التكوين في هذه المرحلة ست سداسيات على أدنى تقدير وينتظر منها ما يلي:

– ضمان تعميق المعارف في الاختصاص.

– ضمان التكوين في البحث (تنمية الاستعداد لممارسة البحث ومعنى العمل الجماعي).

يتوج هذا التكوين بشهادة الدكتوراء بعد تحضير رسالة بحث.

5– مميزات مراحل التكوين في نظام ل،م،د:

– تنتظم المسارات الدراسية في كل مرحلة من هذه المراحل في شكل وحدات تعليم تجمع في سداسيات لكل مرحلة.

– تتميز وحدة التعليم بكونها قابلة للاحتفاظ و التحويل، وهذا يعني أن الحصول عليها يكون نهائيا ويمكن استعماله في مسار تكويني آخر.

– يمكن هذا الاحتفاظ وهذا التحويل من فتح معابر بين مختلف المسارات التكوينية ويخلق حركية لدى الطلبة الذين بإمكانهم متابعة الدراسة في مسار تكويني جامعي من اختيارهم.

– يكون الانتقال سداسيا.

– تهدف مسارات شهادة الليسانس و الماستر أساسا إلى إكساب معارف ومهارات لازمة من أجل التأهيل لمهنة ما.

– يفرز هذا النظام مخططا عاما يسمح بتوجبه تدريجي ومضبوط من خلال تنظيم محكم للتعليم وملامح التكوين.

6- بيداغوجيا نظام ل،م،د:

إضافة إلى هيكلة التكوينات وفوائدها ومميزاتها، يرتكز النظام الجديد على:

6-1- مجالات التكوين:

إن العرض الجدي للتكوينات منظم داخل مجالات كبيرة، وهو بمثابة تجمع لتخصصات عديدة منظمة في شكل مجموعات منسجمة من ناحية المنافذ المهنية التي تؤدي إليها أمثلة: [1]

- العلوم الإنسانية و الاجتماعية.
- العلوم الاقتصادية و التجارية والمالية والتسيير.
- العلوم الدقيقة والتكنولوجيا (الرياضيات، الإعلام الآلي، الفيزياء، الكيمياء و علم الهندسة).
- علوم الصحة (الطب، الصيدلة، طب الأسنان و البيطرة).

ضمن كل مجال تعرف بعض المسارات النموذجية التي هي تخصصات أو اختيارات.

6-2- المسارات النموذجية:[2]

المسار النموذجي هو ترتيب منسجم لوحدات التعليم وفق الكيفيات التي تحددها الفرق البيداغوجية على أساس هدف معين، ويتم إعدادها من طرف الوصاية.

وبإمكان مختلف المسارات المعروضة أن تحتوي على تمهيدات لمختلف التخصصات التي تحضر لمهنة ما.

كما تمكن من جهة توجيه الطالب توجيها تدريجيا حسب مشروعه المهني أو الشخصي، مع الأخذ بعين الاعتبار من جهة أخرى تنوع الجمهور وحاجياته ومحفزاته.

---

[1] - المرسوم التنفيذي رقم:04-371 المؤرخ في 08 شوال 1425 الموافق ل 21 نوفمبر 2004 من المادة 01 إلى المادة 08: متوفر على www.mesr.dz: (03/09/2008, 9:03)

[2] - Actes du colloque international: Système L.M.D entre implémentation et projection, Alger 30/31 mai 2007, p 22.

6-3- وحدات التعليم:

3-1- الوحدات التعليمية الأساسية:

وتشتمل على (مقاييس) أساسية وضرورية في المجال أو حتى التخصص المختار، علما أن لكل وحدة تعليمية عددا معينا من الأرصدة (القروض) موزعة على المقاييس المكونة لها وفقا للحجم الساعي الخاص بكل مقياس وكذا بالنسبة لكثافة الأعمال المتعلقة بها (محاضرات ،أعمال موجهة،بحوث ، تربصات، مذكرات). [1]

3-2- الوحدات التعليمية الاستكشافية:

وتتضمن مواد تساهم في توسيع الأفق المعرفية للطالب حتى تتاح له فرص العبور إلى المسارات أو التخصصات التي تخالف اختياراتها الأولى ، ويقابل هذا النوع من الوحدات كذلك عدد معين من الأرصدة يحدد وفقا لنفس المعايير السابق ذكرها.

3-3- الوحدات التعليمية التقاطعية:

الوحدات التعليمية التقاطعية تضم مواد ذات طابع ثقافي تقني ومنهجي تساعد الطالب على التحصيل، الاندماج وكذا مواكبة تطورات المحيط وهي أيضا يقابلها عدد معين من الأرصدة تحدد بنفس الكيفية.

ويجب التذكير بأن لنظام الأرصدة أهمية تقنية كبيرة في إطار النظام الجديد باعتباره وحدة لقياس التعليم المحصل بالنسبة للطالب في مختلف السداسيات. فمن أجل الحصول على شهادة ليسانس يجب على الطالب الحصول على180 رصيدا موزعا بالتساوي على ستة سداسيات أي ما يعادل 30 رصيدا في كل سداسي.

و ذلك لإعطاء فكرة أكثر وضوحا على طبيعة المواد، حجمها الساعي السداسي وقيمة أرصدتها بالنسبة لمختلف الوحدات التعليمية خاصة بالنسبة لسداسيات السنة الأولى والثانية باعتبارها متماثلة في مختلف جامعات الوطن.

---

[1] - ملف إصلاح التعليم العالي، المرجع السابق، ص ص 11- 12.

7- كيفية الحصول على الوحدة التعليمية:

يعد الطالب ناجحا في وحدة تعليمية ما(أساسية، استكشافية، تقاطعية) إذا كان معدل مجموع العلامات المحصل عليها في المواد المكونة لها و المرجحة بمعاملاتها يساوي أو يفوق العشرة/ عشرين (20/10) ، و يعني النجاح في الوحدة التعليمية بالكيفية السابقة اكتشاف الأرصدة المخصصة لها و بذلك فهي وحدة تعليمية مكتسبة بشكل نهائي ضمن المسار التكويني المعني و قابلة للتحويل إلى أي مسار تكويني آخر يتضمنها.

8- الأرصدة:

يعتبر الرصيد الوحدة القياسية في التعليم المتحصل، فقيمة كل وحدة للتعليم محددة بعدد معين من الأرصدة. و تحدد هذه القيمة المعبر عليها بعدد خاص حسب العمل الذي سينجزه الطالب (دروس، عمل فردي، مذكرة، مشروع، تربص...).

تحدد المحاصيل النهائية التي تخص المعارف و الأداء كي تحتسب على شكل أرصدة. ويعد الرصيد بمثابة الوحدة التقييمية في سلم مرجعي خاص بكل المؤسسات الجامعية، فهو قابل للاحتفاظ و التحويل.

كل شهادة تحدد قيمة الأرصدة فيها (شهادة الليسانس 180 رصيدا، شهادة الماستر 300 رصيدا (180+120)). ويقدر السداسي الواحد ب 30 رصيدا.

9- التقييم ومراقبة المعارف في النظام الجديد:

إن تقييم مدى اكتساب الطالب للمعارف والمهارات المختلفة يتم لزوما بالنسبة لمختلف المواد المكونة للوحدات التعليمية(الأساسية-الاستكشافية- التقاطعية) سداسيا؛ سواء بأسلوب المراقبة المستمرة والمنتظمة أو عن طريق امتحان نهائي أو بالتوفيق بين الأسلوبين علما أن أسلوب المراقبة المستمرة يحظى بالأولوية. [1]

[1] - المرسوم التنفيذي رقم:04-371 المؤرخ في 08 شوال 1425 الموافق ل 21 نوفمبر 2004 من المادة 08 إلى المادة 15.متوفر على الموقع: www.mesr.dz (03/09/2008,9:03).

كما يجب التذكير بوجوب قيام مؤسسات التعليم العالي في بداية كل سداسي بالإعلان عن كل ما يتعلق بالاختبارات سواء من حيث عددها، طبيعتها و مدتها بالإضافة إلى أساليب المراقبة المعتمدة و كذا الترجيح المطبق، كما نشير إلى أن هذه العملية التقييمية تتم في دورتان بالنسبة لكل سداسي بحيث تعد الثانية بمثابة دورة استدراكية تنظم بعنوان كل سداسي في شهر سبتمبر.

10- ضوابط النجاح والانتقال في النظام الجديد:

لقد اعتمد النظام الجديد في تصميم طرق النجاح والانتقال على مبادئ عديدة نذكر منها: مبدأ التعويض الثنائي النمط ، مبدأ الانتقال ثم الاستدراك ، مبدأ القابلية للتحويل وهذا لجعل النظام التعليمي أكثر فعالية ونجاعة بحيث يجعل محور العملية التعليمية (الطالب) أبعد ما يكون عن عوامل التثبيط والإعاقة وأقرب ما يكون من عوامل التثبيت والنجاح وفيما يلي توضيح لبعض جوانب هذه الطرق في النقاط التالية: [1]

10-1- السداسي التعليمي:

يعد الطالب متحصل على السداسي إذا ما تحصل على كل الوحدات التعليمية المكونة لها (أساسية، استكشافية، و تقاطعية) بالكيفية المذكورة سابقا كما يمكن الحصول على سداسي من خلال مبدأ التعويض بين مختلف الوحدات التعليمية المكونة له و بذلك بحساب المعدل العام على أساس المعدلات المحصل في الوحدات التعليمية المكونة للسداسي و المرجحة بمعاملاتها ، بحيث يصبح السداسي محصلا عليه إذا كان المعدل العام يساوي أو يفوق (20/10) أما إذا كان المعدل أقل من ذلك فإن الطالب يتقدم إلى الامتحانات المتعلقة بالدورة الثانية لشهر سبتمبر في المواد أو الوحدات الغير محصلة دون تعديل لعلامات المراقبة المستمرة، علما أنه يحتفظ بالمواد التي تحصل فيها على معدل (20/10).

ويجب التذكير بأن الانتقال من سداسي إلى آخر من نفس السنة الجامعية و في نفس المجال يعتبر حقا لكل طالب مسجل.

---

[1] – المرسوم التنفيذي رقم:04-371 المؤرخ في 08 شوال 1425 الموافق ل 21 نوفمبر 2004 من المادة 16 إلى المادة 19. متوفر على الموقع: www.mesr.dz (03/09/2008,9:03l)

10-2- السـنة الجامعـية:

إن انتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ليسانس في النظام الجديد يعد حقا لكل طالـب تحصل على السداسيين(الأول و الثاني) من نفس المجال التكويني كما سبق إيضاحه. كما يسـمح بالانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية لكل طالب متحصل على 50% من الأرصدة الخاصـة بالسنة الأولى، أي 30 رصيدا بشرط موافقة فريق التكوين مع لزوم استدراك المواد المختلف فيها.

أما الانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ليسانس من النظام الجديد فهو حق لكل طالب تحصل على السداسيات الأربعة الأولى من مجال التكوين بنفس الكيفية السابقة كما يمكن السـماح للطالب بهذا الانتقال إذا تحصل على 80% من الأرصدة الخاصة بالسنة الأولى و الثانية، أي 96 رصيدا بالإضافة إلى تحصله على الوحدات الأساسية للمسار المعني شريطة موافقة فريق التكوين مع لزوم استدراك المواد المختلف فيها.

هذا و يسمح للطلبة غير مقبولين للانتقال إلى السنة الثانية أو الثالثة في المجـال التكـويني المعني بحسب الحالة إما بإعادة التسجيل في المجال أو المسار المعني أو بالتوجيه نحو المجال أو مسار تكويني آخر وفق شروط تحدد لاحقا.

11- التـوجيه:

يتميز التوجيه في النظام الجديد بالتدريجي حيث يتم توجيه الحاصلين على شهادة البكالوريا إلى أحد الفروع الكبرى (مجال التكوين) ليتلقى الطالب تكوينا لمدة سداسيين في الطور الأول ثـم توجيها ثانيا ليتلقى الطالب تكوينا لسداسيين في الطور الثاني ثم توجيها للتخصـص فـي الطـور الثالث يتم التكوين فيه لسداسيين (ليسانس مهني أو ليسانس أكاديمي).

ففي مرحلة الليسانس كما في مرحلة الماستر يلعب التوجيه دورا هاما و مصـنفا لنوعيـة التكوين بفضل إدخال التخصص "option" مهني أو أكاديمي.

12- المفاهيم الأساسية في بيداغوجيا نظام ل،م،د

إضافة إلى نظام الفصل (semestre) و مجالات التكوين و مساراتها النموذجيـــة و كـــذلك نظام الأرصدة الواردة في كيفية الانتقال؛ يعتمد نظام ل، م، د على مجموعة مفاهيم أساسية نوردها موجزة في ما يلي: [1]

13-1- الاعتماد: l'accréditation

تقاس كل وحدة تعليمية وتحدد بعدد الأرصدة (crédit) بحسب العمل الواجب القيام به من طرف الطالب،وهكذا يعبر عن وحدة قياس المكتسبات وتترجم باعتمادات، فكل شهادة يقابلها العدد المحدد من الأرصدة بحيث كل سداسي يقدر ب 30 رصيدا.

13-2- التثبيت:la validation

تستعمل عدة طرق لمراقبة المكتسبات خلال تكـــوين الطالـــب كالاختبـــارات، البحـــوث، المشاريع و الامتحانات الاستدراكية و هكذا يقال على الطالب أنه ثبت مقياس معين أو سنة دراسية إلا إذا تحصل على علامة 20/10 مع إمكانية التعويض بين المقاييس عند الانتقال من سنة إلـــى (أخرى).

13-3- عروض التكوين:Offres de formation

عروض التكوين تنظم داخل المجالات الكبرى التي تحدد مسارات التكوين وتسمح بالالتحاق بالدراسات الجامعية. تقوم الفرق البيداغوجية بتسطيرها ثم عرضها على الشـــركاء و المتعـــاونين الاجتماعيين و الاقتصاديين.

13-4- التأهيل: Habilitation

يعتبر التأهيل العملية التي تعترف من خلالها الدولة وتضمن نوعية التكوين.

13-5- العبور: Passerelle

---

[1] - Le système L.M.D, édition de l'université Mentouri Constantine, nov 2004, pp15-16

يستطيع الطالب من خلال هذه الميزة الانتقال في خياراته أو إعادة التوجيه من فـــرع إلـــى آخر أو من مجال إلى آخر مع الاحتفاظ بالمكتسبات (الأرصدة) المتحصل عليها في المســـارات السابقة

13-6- الحركية:Mobilité

تعني إمكانية الطالب الانتقال من تكوين إلى آخر أو من جامعة إلـــى أخـــرى بالوحـــدات التعليمية المتحصل عليها.

13-7- الحيازة: Capitalisation

الحصول على الوحدات التعليمية بعلامة تساوي أو تتجاوز المعدل (20/10).

13-8- الفريق البيداغوجي:Equipe pédagogique

مجموعة الأساتذة المكلفون بتحضير و متابعة برنامج التكوين، كمـــا تضـــمن المرافقـــة و الإشراف على الطلبة خلال تكوينهم.

13-9- فريق التكوين:Equipe de formation

يقيم وينسق مختلف الفرق ضمن نفس القسم، كما يتكفل باستقبال وتوجيه الطلبة و يقف على متابعة تطورهم في مسارات التكوين.

13-10- المرافقة:Accompagnement

كل طالب في هذا النظام يمكن له الاستفادة من الاستقبال و المرافقة و التدعيم التي تسمح له بالنجاح وتساعده على التوجيه و متابعة مساره التكويني.

13-11- التعويض:Compensation

يمكن للطالب تعويض المقاييس و الوحدات التعليمية التي لم يحصل فيهـــا علـــى المعـــدل بالمقاييس و الوحدات التي كانت النتائج فيها تفوق (20/10).

13-12- التقويم المستمر: Contrôle continu

نمط من أنماط تقويم المعارف و تقتضي فحص الطلبة في مختلف الأنشطة (بحوث، مشاريع، مساءلة شفاهية أو كتابية، تربصات) وذلك خلال كل السداسي.

13-13- الاستدراك:Rattrapage

امتحان الفرصة الثانية للطالب الذي لم يتحصل على (20/10).

13-14- وحدة قابلة للتحويل:Unité transférable

هي الوحدة التعليمية التي تمكن الطالب من الحيازة عليها و التي يمكن تحويلها نحو فرع أو مجال أو مؤسسة أخرى.

13- 15- التكوين مدى الحياة:

يعرف العالم تطورا سريعا في شتى المجالات حيث أضحت المعارف المكتسبة بين عشية و ضحاها رهينة التنافس المخبري بين أقطاب ومراكز عالمية؛ فعمر المعلومة أو الحقيقة العلمية آخذ في التقلص، مما يجبر المتتبع و الراغب في اكتسابها يعقد تواصلا مستمرا مع مصادرها.

هذه الصبغة الجديدة تستلزم تفتحا مستمرا ومرونة معتبرة و لن يحدث ذلك إلا في إطار نظام قادر على مسايرة التغيرات.

فنظام (ل،م،د) يتيح للجامعيين مهما كانت أعمارهم أو مستوياتهم الشروع في تكوين ما أو إتمامه و لو خلال الانتقال إلى عالم الشغل وذلك بتوفير أنماط مختلفة من التكوين: التكوين المستمر، التكوين عن بعد، التدريب، التكوين خلال الخدمة؛ كل هذه الأنماط وسائل لدى المتعلم من أجل تجديد معلوماته ومواكبة التطور الحاصل.

الخـــاتمـــة

خلاصة القول إن الإصلاح ضرورة حيوية وهو إحدى السنن في عملية التقـــويم وفـــي أي منظومة كانت اقتصادية، تربوية، سياسية، اجتماعية لأن الهدف الأسمى هو الوصول إلى التكيـــف مع المعطيات الجديدة و التناغم مع المتغيرات في ظل عولمة تكتسح كل الميادين.
ولما كان أحسن استثمار هو الاستثمار في رأس المال البشري باعتباره استثمارا استراتيجيا، فـــإن دور الجامعة التي تمثل النخبة ملزمة كل مرة أن تقف لمراجعة أهدافها ومناهجها وفلسفتها؛ تلـــك المراجعة التي تنبع من ذاتها قبل أن تفرض عليها من الخارج.

ورغم أن الفارق عميق بين فضاء التطبيق سواء في أوروبا أو فـــي أمريكـــا إلا أن روح التجديد تبرز من خلال فلسفة النظام الذي حول الجامعة إلى نسق مفتوح على المجتمع إما بعلاقتها بالاقتصاد أو من خلال الرفع من قيمة العلم والتعلم بفضل إمكانية حركية الطالب وقيمـــة شـــهادته العلمية أو عبر توفير التكوين العالي و المتخصص حسب الرغبة أو مدى التحصـــيل الأكـــاديمي للطالب في ظل تحديات يجب تشخيصها ومعالجتها كالتوجيه وضمان المشروع التكويني للطالب و تفعيل الدور الحقيقي للجامعة تموينا واستقلالية لتتمكن من تلبية حاجيات ســـوق العمـــل ورغبـــة المتكون من جهة و إحداث التوازن الضروري بين مختلف التخصصات و المهن.

وكما هو منتظر من هذا الإصلاح، ومن خلال الخطوط العامة لفلسفته، فإنه يقع على عاتقه تحسين صورة الإطار الجامعي سواء تعلق الأمر بتحقيق طموحاتـــه عبـــر تلبيـــة رغباتـــه فـــي التخصص الذي يرغب فيه مع مراعاة قدراته ومواهبه، أو عبر التكوين الجيد الـــذي يســـمح لـــه باكتساب معارف نظرية و تطبيقية تؤهله مستقبلا إلى الاندماج في سوق العمل وحدوث توافق مـــا بين المادة العلمية المكتسبة وما يلاقيه من تخصص في منصبه العملي، فإذا كانت الحاجـــة ملحـــة للتمهين السريع لدى فئات من الطلبة، فإن استكمال المشوار التعليمي يبقى الشغل الشـــاغل لـــدى شريحة معتبرة من الطلبة.

و في كلتا الحالتين، فإن رفع دافعية الإنجاز لدى هؤلاء الطلبة، لا تقوم على أنقاض نقائص النظام القديم، بقدر ما هي إبداع متواصل وسعي دؤوب في التكيف السريع مـــع الصـــعاب التـــي تعترض تطبيق آليات هذا النظام بعيدا عن التكيفات العقيمة مع متطلبات الأمر الواقع.

الفـــصـــل الخـــامـــس: الإطـــار المنـــهـــجي للدراســـة

مقدمة

1- المنهج

2- الدراسة الاستطلاعية

3- نتائج الدراسة الاستطلاعية

4- الدراسة الأساسية.

4-1- حدود الدراسة

4-2- وصف العينة

4-3- الأداة

5- الأساليب الإحصائية

6- الخصائص السيكومترية للأداة.

مقـــــــدمة:

الحقيقة العلمية في شتى العلوم ترتقي لأن تكون صادقة ومبنية على مسلمات لا تتناقض و مبـــادئ العقل و من أجل الوصول إلى مطابقة المسلمات النظرية لما هو موجـــود فـــي الواقـــع، عمـــدت العلـــوم الاجتماعية و الإنسانية إلى منهج علمي تحقق بفضله مدى صدق مقولاتها سواء بالتجريب أو تبني منهجـــا رياضيا يزيل عن نتائج فرضياتها اللبس و يقلص من التخمين و يرفع من نسبة صدق النتائج ، وكل ذلـــك من أجل الوصول إلى إمكانية تعميم الظاهرة المدروسة كما في العلوم الفيزيقية.

فإذا كانت الإشكالية المطروحة من خلال هذا الموضوع تتبع من مأزق نظري يلف الظاهرة المراد دراستها، فإن الوصول إلى نفض الغبار عنها و طرحها ميدانيا للكشف عن جدارة طرحهـــا يمـــر حتمـــا بإنزالها إلى واقع التطبيق للتأكد من صحتها ومدى صدق حقيقة إشكاليتها، قصد الوصول إلى درجة مـــن اليقين في إمكانية تعميمها.

1- منـــهج الدراســـة:

المنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في مختلف العلوم، وذلك بواسطة طائفة من القواعد التي تضبط سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.
و المنهج المتبع في أية دراسة نفسية أو تربوية كما هو حال هذه الدراسة مستوحي من طبيعة الموضوع المعروض للدراسة، والإشكالية التي هي محل النقاش.

و طبقا للإشكالية المطروحة التي تهدف الكشف عن العوامل المثيرة لدافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D تقتضي الدراسة استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي نظرا لملاءمته لمنهج الدراسة و أغراضها. فالمنهج الوصفي استقصاء ينصب على ظاهرة سواء كانت علمية أو نفسية كما هي قائمة في الحاضر قصد تشخيصها و كشف جوانبها و تحديد العلاقات بين عناصرها و بينها و بين ظواهر تعليمية أخرى.[1]

فإذا كان المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا، فإن ما تقتضيه هذه الدراسة هو الكشف عن العوامل المثيرة لدافعية الإنجاز و الموجودة في المحيط الجامعي، لمعرفة مدى تأثيرها في حياة الطالب الدراسية خاصة في خضم الإصلاحات الحديثة.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية لأي بحث علمي ومرحلة مهمة من مراحل الدراسة، حيث تمكن الباحث من معرفة مجتمع الدراسة وخصائصه سواء من حيث الموقع و الوسائل المتاحة. فبفضل الدراسة الاستطلاعية نتحقق من صدق الملاحظات و التخمينات الأولية، و تزداد المعرفة عمقا بالموضوع سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية، كما تتحدد التقنيات المناسبة و تتضح أكثر المشكلة وعلى ضوئها تتحدد الفرضيات.

2-1- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

[1] - فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 1978، ص402.

للتأكد من مدى صدق فرضياتنا و ملاحظاتنا الميدانية اخترنا قسما دخل نظام L.M.D حيث أجريت الدراسة الاستطلاعية بداية من:2009/04/30، بدائرة العلوم الاجتماعية و الإنسانية (L.M.D) ،بجامعة العربي بن امهيدي –أم البواقي– و قد استغرقت الدراسة 10 يوما.

2-2- توزيع أفراد العينة:

العدد	ذكور	الإناث	العمر	المستوى	الإعادة
20	5	15	18-25	أولى و ثانية جامعي	غير معيدون

جدول رقم01:توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

و قد تم صياغة استبيان الدراسة الاستطلاعية بسؤال مفتوح:

ما هي في رأيك العوامل التي تدفعك إلى المثابرة و الاجتهاد لتحصيل النتائج الجيدة؟

فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

3- توزيع إجابات الطلبة على السؤال المطروح

العوامل	التكرار
الإشراف	06
التوجيه	12
التقويم	07
الوسائل العلمية:كتب، أجهزة إلكترونية، كمبيوتر	14
أساتذة أكفاء	04
جلسات تحسيسية (توعية)	03
المناقشات و الحوار	06
الصرامة و الانضباط	05
احترام قدرات الطالب(المعاملة)	06
الأمن	06
جو الدراسة(توفر الوسائل:التدفئة، الكهرباء، وسائل النقل...	08
توفير أخصائي نفساني أو موجه تربوي	02

جدول رقم02:جدول التكرارات لنتائج الدراسة الاستطلاعية

3- تحـــليل نتـــائج الدراســـة الاستـــطلاعية:

من خلال الإجابات الواردة في الجدول و تكراراتها نستنتج أهم العوامل المساعدة علـــى اســـتثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D و هي:

- التوجيه.

- التقويم.

- الإشراف.

هذه العوامل تتطابق مع ملاحظاتنا و مقابلاتنا مع الطلبة، لكن ما أثار انتباهنا هي وجود عدة عوامل تعرض لها الطلبة خلال إجاباتهم وقد جمعناها في محور واحد سمي بالمنـــاخ الجـــامعي الـــذي يتضـــمن العناصر الوارد ة في تعريف المفهوم في المفاهيم الإجرائية.

4- الدراســـة الأســـاسية

4-1- حـــدود الدراسة:

أجريت الدراسة في جامعة العربي بن امهيدي بأم البواقي بنفس القسم في الفترة الممتدة ما بين 15 ماي و 30 جوان من السنة الجامعية 2008-2009.

4-2- وصـــف العيـــنة:

عينة المدروسة قصدية تتكون من طلبة جامعيون (علوم اجتماعية، سنة أولى و ثانية جامعي) وعددهم 101 طالب موزعون على الجدول التالي حسب المستوى و العدد و الجنس:

المستوى	العدد	الذكور	الإناث	ذكور معيد	إناث معيدات
أولى جامعي	51	4	47	01	02
الثانية جامعي	50	4	46	02	00
المجموع	101	8	93	03	02

جدول رقم 03: توزيع أفراد العينة حسب المستوى و العدد

العينة مقسمة إلى مجوعتين هما طلبة السنة أولى جامعي عددهم 51 طالب أما السنة الثانية فعددهم 50 طالبا، الملاحظ أن العنصر الغالب في العينة إناث، وبتوزيع معتدل بين المستويين الأولى جـــامعي و الثانية جامعي.

4-3 الأداة:

انطلاقا من ملاحظاتنا الميدانية واحتكاكنا المستمر بالطلبة عامة و بمقابلاتنا المتكررة خاصـــة مـــع الطلبة الجدد، وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية تم إعداد استبيان خصيصا للدراسة من طرف الطالب، وهو يتكون من 32 بندا موزعا على المحاور الأربعة للدراسة و هي:

- محور التوجيه ويشمل العبارات التالية: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8.

- محور الإشراف ويشمل العبارات التالية:9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16.

- محور التقويم ويشمل العبارات التالية: 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24.

- محور المناخ الجامعي ويشمل العبارات التالية:25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32.

و قد تم صياغة البنود بعبارات تقريرية تجنبا للاستفهام و النفي، كما تعتمد بنود الاســـتبيان علـــى ثلاثة بدائل للإجابة:بديلين هما (نعم، لا)، مع إضافة البديل الثالث (أحيانا) تفاديا في الوقوع في الإجابـــات الحدية، مع توزيع الدرجات على النحو التالي:

- نعم:2 درجات. - أحيانا:درجة واحدة. - لا:صفر درجة.

كما تتميز البنود بأنها كلها موجبة.

5- الأساليب الإحصائية:

نظرا لطبيعة البحث الوصفي الاستكشافي اعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية:

1- معامل الارتباط "بيرسون":

$$\text{ر } 1 = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س.مج ص}}{\sqrt{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2][\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

لحساب الثبات الجزئي للاستبيان.

2- معامل الارتباط الكلي "سبيرمان براون"

$$\text{رك} = \frac{\text{ن ر}}{1+\text{ر}}$$

لحساب الثبات الكلي للاستبيان.

3- معامل الصدق الذاتي:

$$\sqrt{\text{ر}}$$

لحساب الصدق الذاتي للأداة.

4- المتوسط الحسابي: $\frac{\text{مج ك.س}}{\text{ن}}$؛ بحيث: مج:مجموع، س: الدرجة، ن: عدد الدرجات

لحساب متوسط التكرارات للبدائل:نعم، أحيانا، لا.

5- اختبار كا^2 =مج $\frac{(\text{ت و} - \text{ت م})^2}{\text{ت م}}$ بحيث:مج مجموع، ت و: تكرار واقعي، ت م : تكرار متوقع

للتحقق من الفرضيات الجزئية الأربع.

6- النسب المئوية لتكرارات الإجابات على البدائل الثلاثة.

6- الخصـــائص السيـــكومتـــرية للأداة

حتى يصبح الاستبيان قابلا للتطبيق يجب التحقق من الخصائص التالية:

6-1- الصـــدق:

6-1-1- صـــدق المحـــكمين:

اعتمدنا في التأكد على صدق الأداة طريقة التحكيم، حيث عـــرض الاســـتبيان علـــى لجنـــة مـــن الأساتذة(07) مختصين في علم النفس و علوم التربية (أساتذة التعليم العالي وأساتذة محاضرين) وقد فصلوا في بنود الاستبيان بجميع أبعادها، وبناء على توجيهاتهم تم تصحيح بعض البنود و تعويض البعض الآخـــر و إضافة عدد إليها، ليغطي الاستبيان كافة المحاور المقصودة من الدراسة.

و الجدول التالي يلخص نسب التغييرات المجرات على البنود:

رقم البند	يقيس		لا يقيس		رقم البند	يقيس		لا يقيس	
	العدد	%	العدد	%		العدد	%	العدد	%
01	00	00	07	100	17	05	71.42	02	28.58
02	07	100	00	00	18	07	100	00	00
03	04	57.14	03	42.86	19	07	100	00	00
04	06	85.7	01	14.29	20	05	71.42	02	28.58
05	07	100	00	00	21	06	85.71	01	14.29
06	07	100	00	00	22	07	100	00	00
07	07	100	00	00	23	07	100	00	00
08	00	00	07	100	24	07	100	00	00
09	07	100	00	00	25	00	00	07	100
10	00	00	07	100	26	00	00	07	100
11	07	00	07	100	27	07	100	00	00
12	07	100	00	00	28	07	100	00	00
13	07	100	00	00	29	06	85.71	01	14.29
14	07	100	00	00	30	05	71.42	02	28.58
15	06	85.71	00	14.29	31	07	100	00	00
16	07	100	00	00	32	06	85.71	01	14.29

جدول رقم04:جدول نتائج التحكيم لبنود الاستبيان

6-1-2- الصدق الذاتي:

كما تم حساب الصدق الذاتي للاستبيان، بعد التأكد من ثباته.

ثبات الاختبار الكلي: رك=0.95

الصدق الذاتي= $\sqrt{\text{رك}}$

الصدق الذاتي= $\sqrt{0.95}$

= 0.97

نلاحظ ارتفاع درجة الصدق الذاتي مما يعني صدق مجموع العبارات و اتساقها مع الخاصية المراد قياسها من موضوع الاستبيان.

6-2- الثـــبات:

لحساب ثبات الاختبار اعتمدنا طريقة التجزئة النصفية للبنود الفردية و الزوجية(لضـــبط المتغيـــر الدخيل الذي يؤثر على موقف الأداء، و المتمثل في عوامل التعب و الملل التي يتعرض لها المفحـــوص، فتؤثر على أدائه في النصف الأخير من الاستبيان)، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط ل (بيرسون).

و التي معادلته كما ليلي:

$$\text{ر } 1 = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س.مج ص}}{\sqrt{\left[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2\right]\left[\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2\right]}}$$

و الجدول التالي يوضح إجابات المستجوبين على البنود الفردية و الزوجية.

البنود ف	س	البنود ز	ص	س.ص	$س^2$	$ص^2$
1	117	2	176	20592	13689	30976
3	110	4	131	16060	12100	17161
5	17	6	146	2482	289	21316
7	111	8	129	14319	12321	16641
9	67	10	156	15132	9409	2433
11	188	12	91	17108	35344	8281
13	107	14	134	14338	11449	17956
15	130	16	80	10400	16900	6400
17	173	18	125	21625	22929	15625
19	126	20	81	10206	15876	6561
21	75	22	131	9825	5625	7161
23	128	24	86	11008	16384	7396
25	161	26	179	28819	25921	32041
27	171	28	138	23598	29241	19044
29	183	30	142	25986	33489	20164
31	185	32	38	7030	34225	1444

جدول رقم05:جدول إجابات أفراد العينة على بنود الاستبيان

حيث:

س:مجموع إجابات أفراد العينة على البنود الفردية

ص: مجموع إجابات أفراد العينة على البنود الزوجية.

ن: عدد أفراد العينة = 101

مج س = 2079

مج ص = 1963

مج $س^2$ =295191

مج $ص^2$ =240600

مج س.ص =248528

مج(س)^2 =4322241

مج(ص)^2 =3853369

و بتعويض القيم نجد أن ر= 0.92

هذه القيمة هي معامل ثبات نصف الاختبار، ولحساب معامل ثبات الاختبار ككل نستعمل معادلة (سبيرمان براون):

$$رك = \frac{ن\ ر}{1+ر}$$

حيث: ن=2 و ر= 0.92

و بالتعويض نجد رك= $\frac{2 \times 0.92}{0.92 + 1}$

رك= 0.95

الملاحظ أن معامل الارتباط قد ارتفع و هذا راجع إلى تصحيح الطول أي مهما زاد طول الاستبيان، زاد الاتساق والثبات، وهذا ما يؤكد صلاحية تطبيق الأداة.

الفـــصـــل الســـادس:عـــرض و تحـــليـــل النتـــائـــج

1- عرض النتائج وفق الفرضيات.

1-1- المعالجة الإحصائية للفرضية الإجرائية الأولى.

1-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

1-3- المعالجة الإحصائية للفرضية الإجرائية الثانية

1-4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية.

1-5- المعالجة الإحصائية للفرضية الإجرائية الثالثة.

1-6- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة.

1-7- المعالجة الإحصائية للفرضية الإجرائية الرابعة.

1-8- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة

2- مناقشة عامة

3- التوصيات و المقترحات

1- عــرض النتــائج وفــق الفرضيــات

من أجل التحقق من الفرضيات الجزئية الأربع عمدنا إلى تفريغ نتائج إجابات المستجوبين، ثم حساب التكرارات و النسب المئوية التي سنعتمد عليها في مناقشة نتائج الفرضيات.

1-1- المعــالجة الإحصــائية للفــرضية الأولى:

نص الفرضية: **يعد التوجيه عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D.**

البنود المعبر عنها في الاستبيان هي: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8.

1-1- 1- المعالجة الإحصائية للبند الأول

نص العبارة:**اخترت نظام L.M.D لأن التكوين فيه يعتمد على الانضباط.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الأول

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O / E	50 / 33.66	17 / 33.66	34 / 33.66

جدول رقم 6:جدول التوقعات كا^2 للبند الأول

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الأول

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدولية
نعم	50	33.66	%49.5	7.93	16.17	5.99
أحيانا	17	33.66	%16.83	8.24		
لا	34	33.66	%33.67	0.003		

جدول رقم7: جدول مقارنة كا^2 للبند الأول

كا^2 = 7.93+8.24+0.003=16.17

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 17.17 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، حيث مستوى الدلالة لصالح الاختيار نعم، فأغلبية الطلبة (49.5%) تجاوب مع مضمون العبارة القائلة: اخترت نظام L.M.D لأن التكوين فيه يعتمد على الانضباط.

فاختيار الطلبة لهذا النظام ينبني على اعتقاداتهم بأن هذا النظام يتميز بميزة مهمة تعود عليهم بالفائدة خلال تكوينهم، هذه الميزة الممثلة هنا بالانضباط مستوحاة من التصورات القبلية التي تزود بها الطلبة خلا اختيارهم لهذا النظام.

كما تكمن أهمية التجاوب مع نص هذا البند ربما يعود إلى المقارنة التي يعقدها الطلبة بين النظام القديم و الحديث سواء بصفة تلقائية أو بتأثير العلاقات التي ينسجها الطالب في مختلف الأوساط التي يحتك بها.

1- 1-2- المعالجة الإحصائية للبند الثاني

نص العبارة: **اخترت نظام L.M.D تلبية لرغبة والدي**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الثاني

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	18	20	63
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 8:جدول التوقعات كا^2 للبند الثاني

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الثاني

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	18	33.66	%17.82	7.28	38.39	5.99
أحيانا	20	33.66	%19.80	5.54		
لا	63	33.66	%62.38	25.57		

جدول رقم9: جدول مقارنة كا^2 للبند الثاني

كا^2 =7.28+ 5.54=25.54+38.39

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 38.39 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، حيث جاءت الدلالة لصالح اختيار (لا)، فأغلبية الطلبة 62.38% عبروا عن عدم اختيارهم لنظام L.M.D تلبية لرغبة والديهم، وهذا يدل على درجة الاستقلالية التي يتمتع بها طلاب العينة المدروسة.

1- 1-3- المعالجة الإحصائية للبند الثالث

نص العبارة:**اخترت نظام L.M.D لأنني أهوى المنافسة.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الثالث

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O / E	44 / 33.66	16 / 33.66	41 / 33.66

جدول رقم 10:جدول التوقعات كا^2 للبند الثالث

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الثالث

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	44	33.66	%43.56	3.16	14.02	5.99
أحيانا	16	33.66	%15.84	9.26		
لا	41	33.66	%40.59	1.60		

جدول رقم11: جدول مقارنة كا^2 للبند الثالث

كا^2 =3.16+ 9.26+1.60=14.02

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 14.02 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، و جاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم حيث عبر43.56% من الطلبة عن اختيارهم لنظام L.M.D من أجل المنافسة، ويعبر هذا التوجه لدى الطلبة عن الرغبة في التحدي.

1-1- 4- المعالجة الإحصائية للبند الرابع

نص العبارة:**أستشير أقربائي عند اختيار التخصص.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الرابع

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	46	15	40
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 12:جدول التوقعات كا^2 للبند الرابع

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الرابع

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	46	33.66	%45.54	4.52	16.05	5.99
أحيانا	15	33.66	%14.85	10.34		
لا	40	33.66	% 39.61	1.19		

جدول رقم13: جدول مقارنة كا^2 للبند الرابع

كا^2 =4.52+ 10.34+1.19=16.05

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 16.05 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وهي دالة لصالح اختيار نعم بنسبة 45.54% حيث عبر الطلبة عن استشارتهم لأقاربهم عند اختيار التخصص دليل على موقع وأهمية مشروعهم المستقبلي الذي يستلزم حتما توسيع المعرفة عن طبيعته.

1- 1-5- المعالجة الإحصائية للبند الخامس

نص العبارة:**اخترت نظام L.M.D لأنه يسمح بالتدرج السريع في الشهادات**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الخامس

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	61	25	15
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 14:جدول التوقعات كا^2 للبند الخامس

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الخامس

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	61	33.66	%60.39	22.20	34.76	5.99
أحيانا	25	33.66	%24.76	2.22		
لا	15	33.66	% 14.85	10.34		

جدول رقم15: جدول مقارنة كا^2 للبند الخامس

كا^2 =22.20+ 2.22+10.34=34.76

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 34.76 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وجاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم، حيث كان اختيار نظام L.M.D بنسبة مرتفعة(60.39%) لأنه يسمح بالتدرج السريع في الشهادات، وهذا يدل على اطلاع الطلبة على آليات النظام المحفزة، كما يعكس رغبتهم في الارتقاء في سلم المعرفة.

1- 1-6- المعالجة الإحصائية للبند السادس

نص العبارة:**اخترت نظام L.M.D لأني أتوقع أنه سهل**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند السادس

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	31	15	55
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 16:جدول التوقعات كا^2 للبند السادس

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند السادس

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	31	33.66	%30.69	0.21	24.07	5.99
أحيانا	15	33.66	%14.85	10.34		
لا	55	33.66	% 54.46	13.52		

جدول رقم17: جدول مقارنة كا^2 للبند السادس

كا^2 =0.21+ 10.34+13.52=24.07

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 24.07 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وهي دالة لصالح الاختيار لا، فالطلبة الذين لا يتوقعون سهولة النظام (54.46 %) يعلمون مسبقا أنه نظام يختلف عن النظام القديم و أن إقدامهم عليه هي محاولة للتحدي، فالتوقع بأن النظام يتميز بالجدية وأن التكوين من خلاله يعتمد على الانضباط يرفع دافعية الإنجاز لديهم، ويجعل مقدار الأداء يتضاعف.

1- 1-7- المعالجة الإحصائية للبند السابع

نص العبارة:**أعتقد أن كل الطاقم الإداري و الأساتذة تهمهم مصلحتي.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند السابع

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O / E	70 / 33.66	23 / 33.66	8 / 33.66

جدول رقم 18:جدول التوقعات كا^2 للبند السابع

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند السابع

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	70	33.66	%69.30	39.23	62.16	5.99
أحيانا	23	33.66	%22.77	3.37		
لا	08	33.66	% 7.93	19.56		

جدول رقم19: جدول مقارنة كا^2 للبند السابع

كا^2 =39.23+ 3.37+19.56=62.16

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 62.16 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وجاءت الدلالة بالأغلبية (69.30%) بالموافقة على مضمون العبارة ، وهذا ما يعني تجاوب الأساتذة و الطاقم الإداري مع مصالح و انشغالات الطلبة الذي من شأنه أن يرفع درجة الدافعية للإنجاز لديهم حيث الرضا عن حكم الأساتذة والطاقم الإداري الذي يحقق لهم مصالحهم.

1-1-8 – المعالجة الإحصائية للبند الثامن

نص العبارة:**أفضل نظام L.M.D لأن آلياته واضحة و مرنة**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الثامن

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O / E	60 / 33.66	18 / 33.66	23 / 33.66

جدول رقم 20:جدول التوقعات كا^2 للبند لثامن

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الثامن

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	60	33.66	%59.40	20.61	31.26	5.99
أحيانا	18	33.66	%17.82	7.28		
لا	23	33.66	% 22.78	3.37		

جدول رقم21: جدول مقارنة كا^2 للبند الثامن

كا^2 =20.61+ 7.28+3.37=31.26

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 31.26 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وهي دالة لصالح اختيار نعم الذي تجاوب مع مضمون العبارة، فنسبة الطلبة(59.40%) الذين اختاروا هذا النظام كان عن قناعة وربما يعود إلى الإعلام الكافي حول آليات هذا النظام قبل الدخول إلى الجامعة.

1- 2- منـــاقشة و تفســـير نتائج الفرضية الأولى:

بعد حسابنا لكا^2 لمجموع بنود المحور تبين أنها دالة إحصائيا و بـــالتي تتحقـــق الفرضـــية الجزئية الأولى القائلة بأن التوجيه يعد عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D.

ومن خلال إجابات الطلبة على بنود المحور نستشف ما يلي:

- اختيار نظام L.M.D كان بمبادرة خاصة من طرف الطلبة و بالتالي رفضـــوا العامـــل الخارجي المؤثر في اختيار نظام L.M.D حتى من أقرب الأقارب (الأب)، وهذا ما يفسر تميـــز الطالب الجامعي بدرجة نوعية من الحرية و المبادرة و يقاسمه مدى وعي الأولياء بأهميـــة تـــرك حرية الاختيار وتحميل أبنائهم المسؤولية لأن تحديد هدف معين من شأنه توجيه نشاطات الطالـــب وحشد طاقاته بفعل هذا الدافع الموجه الذي يعد أحد وظـــائف دافعيـــة الـــتعلم كمـــا أبرزهـــا "travers"ترافرز، فإذا كانت التنشئة الاجتماعية السليمة ضرورية لبناء الفرد فإن دافعية الإنجاز تتأثر سلبا بالحماية المفرطة التي يعتمدها الآباء تجاه أبنائهم.كما يفسر هذا المنحنى كيفيـــة إدراك الطلبة لأسباب سلوكهم و سلوك الآخرين من خلال عزو اختيارهم إلى العوامل الذاتيـــة و لـــيس الخارجية.

- هذا التوجه الذاتي في اختيار النظام يعكسه روح المنافسة لدى الطلبة مما يحقق الرغبـــة في التغلب على الصعاب التي تعتبر أحد خصائص دافعية الإنجاز؛ هذه الصعوبات المترتبة أساسا من حداثة الإصلاح مع وجود نظامين للتعليم يزيد من أهمية المخاطرة و الميل إلى العمل الصعب حيث ترتفع درجة المتعة في أداء مثل هذا النوع من المهام على حد تعبر أتكنسون.

- كما يعكس صدق التوجه لاختيار النظام و حتى التخصص إلى ارتفاع نسبة الثقـــة فـــي نظام التوجيه المبني أساسا على المعدلات و المعالج معلوماتيا ؛ فهذا النوع من دوافـــع الإنجـــاز (ذاتي) الذي ينبع من داخل الفرد ، وذلك بالاعتماد على خبراته السابقة (مجربة كانت أو محاكاة) يجد من خلاها الطالب لذة في الإنجاز، فيرسم من خلال ذلك أهدافا جديدة بإمكانه بلوغها.

- و رغم قلة التعريف و الإعلام بهذا النظام و حداثته إلا أن ما اطلع عليه الطلبـــة حـــول آلياته كانت كافية و قد تم اختياره لوضوحها و مرونتها لديهم.فالتوقع لدى الطلبة أن نظامL.M.D سهل يتطابق مع رأي "فروم" حيث الدافعية نحو الهدف تقوم على أساس المفاضلة بين عدة بـــدائل

(و المفاضلة هنا بين النظام الكلاسيكي و نظام L.M.D)، ويعود أصل المفاضلة إلى قاعدة أساسية وهي قيمة المنافع(العوائد) المتوقعة من بدائل السلوك المتعلقة بالأداء، و العائد في هذه الحالة يتمثل في التدرج السريع في الشهادات أو ضمان العمل بعد التخرج.

– كما أن حكمهم المبدئي على الانضباط في التكوين يعكس رغبتهم في مزاولة الدراسة في ظروف تتسم بالجدية، قصد إتمام الدراسة و التكوين في وقتها، دون إعادة السنة مما يؤهلهم إلى مستويات دراسية أرقى أو الخروج إلى عالم الشغل وهم على دراية تامة بأهمية تخصصهم، فاختاروا هذا النظام بسبب التدرج السريع في الشهادات الذي يسمح لهم بالحصول على شهادات عليا بفضل هذا الانضباط.

1-3- المـــعالجة الإحصـــائية للفرضية الثـــانية:

نص الفرضية: **يعد الإشراف عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D.**

البنود المعبر عنها في الاستبيان هي:9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16.

1-3- 1- المعالجة الإحصائية للبند الأول:

نص العبارة:**أثق في قدرات مشرفي**

حساب كا^2 = $\frac{(\text{ت و} - \text{ت م})^2}{\text{ت م}}$ حيث:- ت و:التكرارات الواقعية،-ت م: تكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الأول

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O / E	53 / 33.66	30 / 33.66	18 / 33.66

جدول رقم 22:جدول التوقعات كا^2 للبند الأول

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الأول

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدولية
نعم	53	33.66	%52.47	11.11	18.78	5.99
أحيانا	30	33.66	%29.71	0.39		
لا	18	33.66	%17.82	7.28		

جدول رقم23: جدول مقارنة كا^2 للبند الأول

كا^2 = 11.11+0.39+7.28=18.78 * 2=(3-1)= (n-1) = Df (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 18.78 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وهذا يعني أن العبارة المتضمنة لثقة الطالب في قدرات المشرف متوفرة عند نسبة مرتفعة (52.47%)، والقلة هم الذين لا يثقون في قدرات المشرف، و أول ما يتصدر أسباب الثقة هي أولا الثقة في قدراته العلمية و قدرته على مساعدة الطالب خلال تكوينه.

1-3-2- المعالجة الإحصائية للبند الثاني

نص العبارة:**أثمن نظام L.M.D لأن فيه احتكاك دائم بالمشرف**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الثاني

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	54	35	12
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 24:جدول التوقعات كا^2 للبند الثاني

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الثاني

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	54	33.66	%53.46	12.29	26.27	5.99
أحيانا	35	33.66	%34.65	0.05		
لا	12	33.66	%11.89	13.93		

جدول رقم25: جدول مقارنة كا^2 للبند الثاني

كا^2 =12.29+ 0.05+13.93=26.27

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 26.27 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وهي دالة لصالح الاختيار نعم فالتثمين للنظام L.M.D ينبع لدى (53.46%) من الطلبة من الاحتكاك المستمر بينهم وبين مشرفيهم، ويعود ذلك بفضل الطريقة الجديدة التي جاء بها هذا النظام الذي يعطي للمرافقة أهمية قصوى للرفع من معنويات الطلبة ودفعهم إلى المثابرة.

1-3- 3- المعالجة الإحصائية للبند الثالث

نص العبارة:**أزداد حبا للعمل و الدراسة لأن المشرف يدفعني دوما.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الثالث

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O / E	66 / 33.66	28 / 33.66	7 / 33.66

جدول رقم 26:جدول التوقعات كا^2 للبند الثالث

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الثالث

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	66	33.66	%65.34	31.07	53.13	5.99
أحيانا	28	33.66	%27.72	0.95		
لا	7	33.66	%6.94	21.11		

جدول رقم27: جدول مقارنة كا^2 للبند الثالث

كا^2 =31.07+ 0.95+21.11=53.13

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 53.13 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وجاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم فحب الدراسة عند (65.34%) من الطلبة مستمد من الدفع المتواصل للمشرف ودوره خلال عملية التكوين.

فالتأييد و المساندة و لو كانت معنوية، و التحريض المستمر على الاجتهاد لها أثرها على دافعيـــة الإنجاز لدى الطالب، والتي تترجم في حب الدراسة.

1-3- 4- المعالجة الإحصائية للبند الرابع

نص العبارة:**أعتبر دائما قرارات المشرف صائبة**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الرابع

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	48	43	10
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 28:جدول التوقعات كا^2 للبند الرابع

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الرابع

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	48	33.66	%47.53	6.10	25.32	5.99
أحيانا	43	33.66	%42.57	2.59		
لا	10	33.66	% 9.90	16.63		

جدول رقم29: جدول مقارنة كا^2 للبند الرابع

كا^2 =6.10+ 2.59+16.63=25.32

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 25.32 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وتعبر هذه الدلالة عن موافقة (47.53%) من الطلبة على الاختيار نعم أي يعتبرون قرارات المشرف صائبة ويعود ذلك إلى الثقة و الرضا عن المشرف وقدراته التي تهم مصلحة الطالب، فالشك الذي يحوم حول شخصية المشرف ينقلب سلبا على احتمالية النجاح لدى الطالب، باعتبار المشرف المرجع الأخير لديه.

1-3- 5- المعالجة الإحصائية للبند الخامس

نص العبارة:**ينتابني القلق عندما لا يشاطرني المشرف الفكرة**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الخامس

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	43	39	19
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 30:جدول التوقعات كا^2 للبند الخامس

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الخامس

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	43	33.66	%82.17	2.59	9.81	5.99
أحيانا	39	33.66	%4.96	0.84		
لا	19	33.66	% 12.87	6.38		

جدول رقم31: جدول مقارنة كا^2 للبند الخامس

كا^2 =2.59+ 0.84+6.38=9.81

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 9.81 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وجاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم بنسبة(82.17%)، فالعلاقة الوطيدة بين الطالب و المشرف وأثرها على دفع الطلبة إلى المثابرة و إنجاز مشاريعهم تتأثر سلبا إذا حدث فيها انشطار فالشعور بالقلق دليل على الحرص على بقاء هذه العلاقة متصلة، ومنها تزايد البحث عن النقائص و الأسباب الكامنة وراء عدم مسايرة المشرف.

1-3- 6- المعالجة الإحصائية للبند السادس

نص العبارة: **أناقش انتقادات المشرف دون عناد**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند السادس

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	49	32	20
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 32:جدول التوقعات كا^2 للبند السادس

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند السادس

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	49	33.66	%48.51	6.99	12.61	5.99
أحيانا	32	33.66	%31.68	0.08		
لا	20	33.66	% 19.81	5.54		

جدول رقم33: جدول مقارنة كا^2 للبند السادس

كا^2 =6.99+ 0.08+5.54=12.61

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 12.61 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وهذه الدلالة لصالح الاختيار نعم حيث جاءت نسبة الطلبة الذين لا يناقشون مشرفيهم بعناد مرتفعة (48.51%) و تعبر عن ارتفاع الروح العلمية لدى الطلبة و حرصهم على الالتزام بهذا الخلق.كما تعبر كذلك عن حرص الطالب على بقاء العلاقة وطيدة بينه وبين مشرفه.

1-3- 7- المعالجة الإحصائية للبند السابع

نص العبارة:**أحس بروح التعاون وأنا أنجز البحث مع مشرفي**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند السابع

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	73	23	5
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 34:جدول التوقعات كا^2 للبند السابع

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند السابع

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	73	33.66	%72.27	45.97	73.74	5.99
أحيانا	23	33.66	%22.77	3.37		
لا	5	33.66	% 4.96	24.40		

جدول رقم35: جدول مقارنة كا^2 للبند السابع

كا^2 =45.97+ 3.37+24.40=73.74

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 73.74 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا و لصالح الاختيار نعم فمعظم الطلبة 72.27%) يحسون بروح التعاون وهم ينجزون أبحاثهم مع مشرفيهم، وهذا يعني أن الإقدام و المثابرة في إنجاز المشاريع يتوقف عن مدى دفع المشرف للطالب حيث يظهر ذلك جليا في سلوك الطالب من خلال استحسان هذا التعاون.

1-3- 8- المعالجة الإحصائية للبند الثامن

نص العبارة:**أزداد ثقة كلما اقتربت أفكاري مع أفكار مشرفي**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الثامن

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O / E	56 / 33.66	24 / 33.66	21 / 33.66

جدول رقم36:جدول التوقعات كا^2 للبند لثامن

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الثامن

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	56	33.66	%55.44	14.82	22.45	5.99
أحيانا	24	33.66	%23.77	2.77		
لا	21	33.66	% 20.79	4.76		

جدول رقم37: جدول مقارنة كا^2 للبند الثامن

كا^2 =14.82+ 2.77+4.76=22.45

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 22.45 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا لصالح الاختيار نعم فالتقارب الفكري بين الطالب و المشرف مهم جدا حيث يزيد من ثقة (55.44%) من الطلبة و الذي ينعكس حتما بصفة ايجابية على مردود الطالب.هذا التقارب الفكري يترجم مدى التناغم بين مشروع الطالب وطموحاته و أن الاقتراب مع أفكار المشرف يضمن تحقيق النجاح وتحاشي الفشل.

1-4- منـــاقشة وتفســـير نتائج الفرضـــية الثانية:

لقد تبين من خلال حسابنا لكا^2 لمجموع بنود المحور بأنها دالة إحصائيا وبالتـــالي تحقـــق الفرضية القائلة بأن الإشراف يعد عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى و هذا مـــا تؤكـــده إجابـــات الطلبة حول بنود الاستبيان حيث :

– اقتراب أفكار الطالب بأفكار المشرف يرفع في الثقة لديه مما يدفعـــه إلـــى الإنجـــاز و المبادرة في العمل بإتمام أنشطة حيث تقارب التصور لدرجة الثقة و علاقتها بدرجة القـــرب مـــن المشرف.

– هذه الثقة تزداد ارتفاعا، كلما كانت درجة الوثوق في قدرات المشرف كبيرة حيث يلعب المستوى العلمي و الأخلاقي للمشرف دورا فعالا في رفع درجة الثقة حيث جاءت إجابات الطلبـــة متوافقة حول دور قدرات المشرف و أهميتها في دفع درجة الثقة.

– هذه القدرات، و هذا الاقتراب يتعزز بروح التعاون، الذي يبديه المشرف مع طلبته خلال إنجاز البحوث ، فالإحساس بروح التعاون بين الطلب و المشرف يرفع من دافعية الإنجـــاز لـــيس باعتبار العلاقة اتكالية بقدر ما هي مساندة وضمان للمسيرة الصحيحة و ذلك شعور قوي يرفع من الأداء و يزيد في القدرة الإنجازية للطلبة.

– هذا الاقتراب المبنى على أساس الثقة بين الطالب و المشرف، يجعل الطالب محبا للعمل و الدراسة حيث كلما كان المشرف دافعا للطالب إلى الدراسة كلما زاد تعلقا بها و كانت بالضرورة النتائج جيدة على مستوى التحصيل.

– كما يتميز هذا النظام بوجود مرافقة يستفيد بها الطالب عند دخوله إلى الجامعـــة، فـــإن درجة الاحتكاك بالمشرف سواء ما علمه الطالب قبل دخوله إلى الجامعة أو ما يعيشه خلال ســـنة أو سنتين يرفع قيمة النظام و أهميته لديه.

– فالروح العلمية و روح المسؤولية التي يتوفر عليها المشرف بفتحه للنقاش يرفـــع مـــن درجة الثقة و يزيل الحواجز و يخفض القلق مما يسمح للطالب بتحقيق الأفضل، فالقلق المرضـــي المعيق للإنجاز يرتبط رأسا بالشعور بالفشل أو توقعه و من خلاله يتأثر احتمال النجاح.

1-5- المعـــالجة الإحصـــائية للفرضية الثـــالثة:

نص الفرضية: **يعد التقويم عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D.**

البنود المعبر عنها في الاستبيان هي:17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24.

1-5 -1- المعالجة الإحصائية للبند الأول

نص العبارة:**أشعر أن نتيجة الامتحانات في نظام L.M.D لا تعكس الجهد المبذول.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$ حيث ت و :التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الأول

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	42	26	33
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 38:جدول التوقعات كا^2 للبند الأول

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الأول

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدولية
نعم	42	33.66	%41.58	2.06	3.81	5.99
أحيانا	26	33.66	%25.75	1.74		
لا	33	33.66	%32.67	0.01		

جدول رقم39: جدول مقارنة كا^2 للبند الأول

كا^2 = 2.06+1.74+0.01=3.81 * Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 3.81 أصغر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي غير دالة إحصائيا، حيث جاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم، فالطلبـــة الذين تجاوبوا بصفة ايجابية مع مضمون العبارة (41.58%) يشعرون بأن نتيجة الامتحانات فـــي نظام L.M.D لا تعكس حقيقة الجهد المبذول وربما يعود ذلك إلى قلة التجربة والتكيف مع نظـــام التقويم الذي أتى به هذا النظام.

1-5-2- المعالجة الإحصائية للبند الثاني

نص العبارة:**أعتقد أن هناك طرقا غير شرعية للحصول على نتائج جيدة.**

حساب كا^2 = $\frac{(\text{ت و} - \text{ت م})^2}{\text{ت م}}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الثاني

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O / E	46 / 33.66	19 / 33.66	36 / 33.66

جدول رقم 40:جدول التوقعات كا^2 للبند الثاني

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الثاني

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	46	33.66	%45.54	4.52	11.06	5.99
أحيانا	19	33.66	%18.82	6.38		
لا	36	33.66	%35.64	0.16		

جدول رقم41: جدول مقارنة كا^2 للبند الثاني

كا^2 =4.52+ 6.38+0.16=11.06

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 11.06 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، فأكثرية الطلبة (45.54%) تجاوبوا مع مضمون العبارة بصفة ايجابية،حيث الاعتقاد بوجود طرق غير شرعية للحصول على نتائج جيدة،وربما يعكس هذا الاعتقاد بعض الممارسات سواء من طرف الطلبة كاستفحال ظاهرة الغش أو عدم نزاهة بعض الأساتذة في عملية التقويم.

1-5-3- المعالجة الإحصائية للبند الثالث

نص العبارة:**أعتبر أن المثابرة أحسن وسيلة للحصول على نتائج جيدة.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الثالث

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	59	19	23
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 42:جدول التوقعات كا^2 للبند الثالث

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الثالث

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	59	33.66	%58.41	19.07	28.82	5.99
أحيانا	19	33.66	%18.82	6.38		
لا	23	33.66	%22.77	3.37		

جدول رقم43: جدول مقارنة كا^2 للبند الثالث

كا^2 =19.07+ 6.38+3.37=28.82

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 28.82 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، ولصالح الاختيار نعم، فمعظم الطلبة يرون أن المثابرة أحسن وسيلة للحصول على نتائج جيدة، و تلك دلالة على أهمية صدق الوسيلة، فالقلة فقط التي تؤمن بالكسل كأفضل طريقة للحصول على نتائج جيدة، فالاستمرار في المثابرة تميز أحد خصائص الطالبة الذين ترتفع لديهم دافعية الإنجاز.

1-5-4- المعالجة الإحصائية للبند الرابع

نص العبارة:**أتقبل نتائج الامتحانات دون احتجاج.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الرابع

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O / E	47 / 33.66	35 / 33.66	19 / 33.66

جدول رقم 44:جدول التوقعات كا^2 للبند الرابع

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الرابع

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	47	33.66	%46.53	5.28	11.71	5.99
أحيانا	35	33.66	%34.65	0.05		
لا	19	33.66	% 18.82	6.38		

جدول رقم45: جدول مقارنة كا^2 للبند الرابع

كا^2 =5.28+ 0.05 +6.38=11.71

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 11.71 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وهي دالة لصالح الاختيار نعم بنسبة (46.53%) فهؤلاء الطلبة يتقبلون النتائج دون احتجاج قناعة منهم بعدالة المصححين، كما سجل الاختيار (أحيانا) نسبة معتبرة (34.65%) حيث الاحتجاج يتم بصفة غير مستمرة طبقا لطبيعة الأستاذ المصحح.

1-5-5- المعالجة الإحصائية للبند الخامس

نص العبارة:**أعتبر أن نتائج الامتحانات منطقية.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الخامس

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	35	53	13
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 46:جدول التوقعات كا^2 للبند الخامس

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الخامس

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	35	33.66	%34.65	0.05	23.84	5.99
أحيانا	53	33.66	%52.47	11.11		
لا	13	33.66	% 12.87	12.68		

جدول رقم47: جدول مقارنة كا^2 للبند الخامس

كا^2 =0.05+ 11.11+12.68=23.84

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 23.84 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وجاءت الدلالة في هذا البند لصالح الاختيار (أحيانا) بنسبة (52.47%)، و ربما يعود هذا التذبذب إلى طبيعة الحكم المعقود على شخصية الأستاذ، كما يمكن إرجاعها إلى قلة الخبرة في التعامل مع آليات التقويم في النظام الجديد.

1-5-6- المعالجة الإحصائية للبند السادس

نص العبارة:**أشعر بالرضا نحو كيفية تقييم مجهوداتي.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند السادس

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O / E	42 / 33.66	43 / 33.66	16 / 33.66

جدول رقم 48:جدول التوقعات كا^2 للبند السادس

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند السادس

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	42	33.66	%41.58	2.06	13.91	5.99
أحيانا	43	33.66	%42.57	2.59		
لا	16	33.66	% 15.84	9.26		

جدول رقم49: جدول مقارنة كا^2 للبند السادس

كا^2 =2.06+ 2.59 +9.26=13.91

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 13.91 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، ولصالح الاختيار أحيانا كذلك حيث عبر (41.58%) من الطلبة عن رضاهم لكيفية تقييم مجهوداتهم، أما الأكثرية فشعورهم متذبذب42.57% ، وربما يعود ذلك إلى قلة درايتهم بكيفية التقويم في النظام أو متأثرين بطرق تصحيح الأساتذة لاختباراتهم.

1-5-7- المعالجة الإحصائية للبند السابع

نص العبارة:**تدفعني البحوث و المشاريع التي أنجزها في التخصص إلى المثابرة.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند السابع

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O / E	61 / 33.66	25 / 33.66	15 / 33.66

جدول رقم 50:جدول التوقعات كا^2 للبند السابع

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند السابع

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	61	33.66	%60.39	22.20	34.76	5.99
أحيانا	25	33.66	%24.76	2.22		
لا	15	33.66	% 14.85	10.34		

جدول رقم51: جدول مقارنة كا^2 للبند السابع

كا^2 =22.20+ 2.22+10.34=62.16

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 62.16 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا لصالح الاختيار نعم حيث أغلبية الطلبة(60.39%) تجاوبوا مع مضمون البند بصفة ايجابية، فالبحوث و المشاريع المنجزة في التخصص تدفعهم إلى المثابرة، وتلك دلالة على أهمية مثل هذا النوع من التقويم في استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

1-5-8- المعالجة الإحصائية للبند الثامن

نص العبارة:**أستدرك ما فاتني بسرعة عندما أحصل على نتيجة ضعيفة.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الثامن

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	56	31	14
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 52:جدول التوقعات كا^2 للبند لثامن

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الثامن

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	56	33.66	%55.44	14.82	26.51	5.99
أحيانا	31	33.66	%30.69	0.21		
لا	14	33.66	% 13.87	11.48		

جدول رقم53: جدول مقارنة كا^2 للبند الثامن

كا^2 =14.82+ 0.21+11.48=26.51

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 26.51 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا و لصالح الاختيار نعم بنسبة 55.44%) فالقدرة على استدراك ما فات بسرعة عند الحصول على نتائج ضعيفة تعتبر خاصية ايجابية لدى توفرها عند الطالب، فهي تمكنه من إنقاص توقع الفشل وتدفعه إلى الإنجاز في المحاولة المقبلة، كما ترتفع دافعية الإنجاز عند تتابع النجاحات.

1-6- منـــاقشة وتفســـير نتائـــج الفرضية الثالـــثة:

كما تبين من خلال حساب لكا^2 لمجموع بنود المحور أنها دالة إحصائيا و هذا مـــا يعنـــي تحقق الفرضية القائلة بأن التقويم يعد عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة و هذا مـــا تؤكـــده إجابات الطلبة حول بنود المحور حيث جاءت مع الفرض :

– فالتقويم في نظام L.M.D سواء على مستوى التقويم المســـتمر (الأنشـــطة، البحـــوث، المشاريع) أو الاختبارات ، لاتدع مجالا للعمل الجزافي حيث المثابرة في اعتقادهم هـــي أحســـن وسيلة مما يعني تلاشي كل الفرص اللاشرعية أمام هذه الخاصية، وتلك هي نتائج دراسة محمـــود عبد القادر التي توصلت إلى وجود ارتباط ايجابي دال بين درجات النجاح فـــي نهايـــة الفصـــل الدراسي و كل من الطموح و المثابرة، فالنجاح الأكاديمي يتطلب بالإضافة إلى الطموح تحمـــلا و مثابرة من قبل الفرد.

وهذا ما أكدته إجابات الطلبة حول أهمية البحوث و المشاريع في دفع دافعية الإنجاز لـــدى الطلبة ؛ فالطالب المدفوع آليا للتعلم يعتقد أن الكفاءة تتطور من خلال الوقت و الممارسة و الجهد ويستخدمون استراتيجيات تشجع فهمهم للمواضيع ويقومون أداءهم بالنسبة للتقدم الذي يحققونه.

– كما أن نظام التقويم في نظامL.M.D بمرونته يسمح للطلبة بتجديد العزيمـــة و يـــوفر الفرص البديلة خلال السنة الجامعية مما يسمح للطلبة بالاستدراك بسرعة، خلال حصولهم علـــى نتائج ضعيفة في التقويمات الأولية ، فوجود الارتباط ما بين الهاديات السابقة، والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج، بمعنى أنه إذا كانت مواقف الإنجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد، فإنـــه يميل للأداء و الاستمرار في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث فشل وتكونت خبرات ســـابقة فإنـــه سينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل.

وهذا ما يتسق مع رأي "وينر" في دور الفشل في أداء المهمة؛ فميل القصور الذاتي الـــذي هو الدافعية المتبقية من المحاولة الأولى و الدافعية المثارة في المحاولة التالية يكون مرتفعا كلمـــا تعرف الطالب على نتائج التقويمات المستمرة بانتظام خلال السنة.

– كما يوفر نظام التقويم ثقة و مصداقية لدى الطلبة مما يدفع شطرا منهم إلى تقبل النتائج و عدم الاحتجاج.

هذه الثقة في النظام يضعف إمكانيات الحصول على نتائج جيدة بطرق ملتوية (غير شرعية) و يقطع الطرق أمام محاولات الغش أو الاتكال لتحقيق المستوى الطبيعي للطالب و يعطي المصداقية للطاقم المدرس و الإداري و هذا ما ينشئ لدى الطالب الرضا عن كيفية تقييم مجهوداته.

فإذا ما تحقق الرضا و الثقة ارتفعت دافعية الإنجاز لدى الطالب، و تبددت الشكوك حول نتائج الامتحانات عندها تعكس فعلا جهود الطالب؛ فإذا كان أداؤه جيدا تحصل على نتائج جيدة و إن شعر بضعف الأداء كانت النتائج كذلك و هذا ما يعكس منطق العلاقة بين الأداء و الرضا عن النتيجة.

1-7- المعـــالجة الإحصـــائية للفرضية الرابـــعة:

نص الفرضية: **يعد المناخ الجامعي عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D.**

البنود المعبر عنها في الاستبيان هي: 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32.

1-7- 1- المعالجة الإحصائية للبند الأول

نص العبارة: **تساعدني المراجع المتوفرة في المكتبة على إنجاز بحوثي**

حساب كا^2 = $\frac{(\text{ت و} - \text{ت م})^2}{\text{ت م}}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الأول

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	65	15	21
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 54:جدول التوقعات كا^2 للبند الأول

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الأول

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدولية
نعم	65	33.66	%64.35	29.17	44.27	5.99
أحيانا	15	33.66	%14.86	10.34		
لا	21	33.66	%20.79	4.76		

جدول رقم55: جدول مقارنة كا^2 للبند الأول

كا^2 = 29.17+10.34+4.76=44.27

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 44.27 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وجاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم، حيث اعتبر 64.35% من الطلبة أن المراجع المتوفرة في المكتبة تساعدهم على إنجاز بحوثهم، وهذا ما يعزز دافعيتهم في زيادة التحصيل و المثابرة خلال عملية التكوين.

فبما أن التكوين يعتمد على المشاريع و البحوث المختلفة التي يقدمها الأساتذة خلال السنة الجامعية، وباعتبار معظم الطلبة قادمين من فئات اجتماعية دنيا، و أمام استحالة توفير المراجع المختلفة وفي شتى المقاييس، فإن توفيرها في المكتبة يضفي نوعا من الطمأنينة لدى الطالب وهو يجري أبحاثه ويتمم أعماله رفقة زملائه، لأن توفيرها تعتبر حافزا للطالب.

فالدافعية الذاتية(الداخلية) وحدها لا تكفي للحصول على نتائج تحصيلية جيدة- رغم ضرورة وجودها- لأن ضمان تحسن الأداء باستمرار ودون حدوث تذبذب في دافعية الإنجاز تتوقف على طبيعة العوامل الخارجية التي قد تكون محفزات أو معوقات تعيق الأداء التحصيلي بشكل جيد، وهذا ما يرجع أهمية توفير المراجع التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالموقف التعليمي.

1-7- 2- المعالجة الإحصائية للبند الثاني

نص العبارة:**أزداد خبرة ومعرفة بفضل روح الفريق الذي يتمتع به زملائي الطلبة.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الثاني

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	58	19	24
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 56:جدول التوقعات كا^2 للبند الثاني

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الثاني

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	58	33.66	%57.42	17.60	26.75	5.99
أحيانا	19	33.66	%18.82	6.38		
لا	24	33.66	%23.76	2.77		

جدول رقم57: جدول مقارنة كا^2 للبند الثاني

كا^2 =17.60+ 6.38+2.77=26.75

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 26.75 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا لصالح الاختيار نعم، الذي عبر فيه الطلبة بنسبة 57.42% عن توفر روح الفريق لدى زملائهم الطلبة الشيء الذي يدفعهم إلى زيادة الخبرة و المعرفة بفضل هذا الاحتكاك المتواصل بين الطلبة.فروح الفريق ليس اتكالا بقدر ما هو محاكاة للخبرة الفردية بخبرات الزملاء.

1-7- 3- المعالجة الإحصائية للبند الثالث

نص العبارة:**أشعر أن معظم الأساتذة لا يعيرون اهتماما لقدراتي.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الثالث

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O / E	29 / 33.66	24 / 33.66	48 / 33.66

جدول رقم 58:جدول التوقعات كا^2 للبند الثالث

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الثالث

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	29	33.66	%40.59	0.64	9.51	5.99
أحيانا	24	33.66	%15.84	2.77		
لا	48	33.66	%43.56	6.10		

جدول رقم59: جدول مقارنة كا^2 للبند الثالث

كا^2 =0.64+ 2.77 +6.10=9.51

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 9.51 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا لصالح الاختيار لا، فأكثرية الطلبة (43.56%) لا يشعرون بإهمال الأساتذة لقدراتهم، وهذا يدل على درجة الاهتمام الذي يوليه الأساتذة في هذا القسم لقدرات الطلبة، و الذي ينعكس إيجابا على مردود الطلبة خلال السنة الجامعية، ولأن الإهمال للقدرات معوق لدافعية الإنجاز لدى مرتفعي أو منخفضي الدافعية.

1-7- 4- المعالجة الإحصائية للبند الرابع

نص العبارة: **أشعر بالملل عندما يغيب الأستاذ.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الرابع

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	53	28	20
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 60:جدول التوقعات كا^2 للبند الرابع

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الرابع

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	53	33.66	%52.47	11.11	17.6	5.99
أحيانا	28	33.66	%27.72	0.95		
لا	20	33.66	%19.80	5.54		

جدول رقم61: جدول مقارنة كا^2 للبند الرابع

كا^2 =11.11+ 0.95+5.54=17.6

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 17.6 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا لصالح الاختيار نعم حيث تجاوب(52.47%) من الطلبة حول مضمون العبارة فالشعور بالملل عند غياب الأستاذ يترجم على أنه ارتفاع في الحس العملي وقلق على المستقبل،لأن عدم الشعور بهذا الملل يدل على قلة الرغبة في الدراسة وبالتالي انخفاض الدافعية لدى الطلبة وهو ما عبر عنه (19.80%)من الاستجابات.

1-7- 5- المعالجة الإحصائية للبند الخامس

نص العبارة: **أتوقع الفشل لأن إمكانياتي بسيطة مقارنة بما يتطلبه نظام L.M.D**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الخامس

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	30	20	51
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 62:جدول التوقعات كا^2 للبند الخامس

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الخامس

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	30	33.66	%29.70	0.39	14.86	5.99
أحيانا	20	33.66	%19.80	5.54		
لا	51	33.66	% 50.49	8.93		

جدول رقم63: جدول مقارنة كا^2 للبند الخامس

كا^2 =0.93+ 5.54 +8.93=14.86

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 14.86 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وجاءت الدلالة في هذا البند لصالح الاختيار لا، فتوقع الفشل عند (50.49 %) من الطلبة منخفض مقارنة ما يتطلبه نظام L.M.D من مثابرة ومستمرة وتفاني في العمل والجهد و الوقت، وهذا ما ينعكس بصورة ايجابية على دافع الميل إلى النجاح لدى الطلبة.

1-7- 6- المعالجة الإحصائية للبند السادس

نص العبارة: **أغضب بسرعة لأن الإدارة لا تحاورني.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند السادس

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	33	16	52
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم64:جدول التوقعات كا^2 للبند السادس

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند السادس

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	33	33.66	%32.67	0.01	19.26	5.99
أحيانا	16	33.66	%15.85	9.26		
لا	52	33.66	% 51.48	9.99		

جدول رقم65: جدول مقارنة كا^2 للبند السادس

كا^2 =0.01+ 9.26 +9.99=19.26

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 19.26 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا و لصالح الاختيار لا، فتجاوب(51.48 %) من الطلبة بصفة سلبية حول مضمون العبارة يترجم بوجود حوار ما بين الطلبة و الإدارة وأن تجربة الغضب بسبب هذا العامل تكاد تنعدم.فالحوار هنا يعتبر أحد العوامل الخارجية المحفزة للطالب على الإقبال على الدراسة وبذلك الشعور بالقيمة(الرضا عن الذات).

1-7-7- المعالجة الإحصائية للبند السابع

نص العبارة: **أشعر بالراحة و الاطمئنان و أن أدخل الحرم الجامعي.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند السابع

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	68	21	12
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 66:جدول التوقعات كا^2 للبند السابع

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند السابع

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	68	33.66	%67.32	35.03	53.72	5.99
أحيانا	21	33.66	%20.78	4.76		
لا	12	33.66	% 11.88	13.93		

جدول رقم67: جدول مقارنة كا^2 للبند السابع

كا^2 =35.03+ 4.76+13.93=53.72

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 53.72 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا و لصالح الاختيار نعم، فالشعور الراحة و الاطمئنان لدى (67.32%) من الطلبة وهم يدخلون الحرم الجامعي يدل على درجة استحسانهم للشروط الأمنية و التربوية المتوفرة في الجامعة، لما لعامل الراحة والاطمئنان على استقرار الطالب ورفع دافعية الإنجاز لديهم.

1-7- 8- المعالجة الإحصائية للبند الثامن

نص العبارة: **تخالجني فكرة الانقطاع عن الدراسة كلما دخلت إلى الجامعة.**

حساب كا^2 = $\frac{(ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$

حيث ت و:التكرارات الواقعية ت م: التكرارات المتوقعة

و الجدول التالي يبين التكرارات الواقعية و المتوقعة للبند الثامن

البدائل / التكرار	نعم	أحيانا	لا
O	27	14	60
E	33.66	33.66	33.66

جدول رقم 68:جدول التوقعات كا^2 للبند الثامن

و الجدول التالي يبين نتائج كا^2 المحسوبة للبند الثامن

البدائل	ت و	ت م	%	كا^2	كا^2 محسوبة	كا^2 جدوليه
نعم	27	33.66	%26.73	1.31	33.4	5.99
أحيانا	14	33.66	%13.87	11.48		
لا	60	33.66	% 59.40	20.61		

جدول رقم69: جدول مقارنة كا^2 للبند الثامن

كا^2 =1.31 + 11.48+20.61=33.4

Df = (n-1)= (3-1)=2 (درجة الحرية)

تعليق:

بما أن كا^2 المحسوبة تساوي 33.4 أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 5.99 عند المستوى0.05 وعند الدرجة الحرية 2 فهي دالة إحصائيا، وجاءت الدلالة لصالح الاختيار لا، فالطلبة الذين لا تخالجهم فكرة الانقطاع عن الدراسة وهم يدخلون الجامعة مرتفعة (59.40 %)، و يعكس ذلك مقدار التشبث بالدراسة لدى الطلبة وقيمة المشروع المستقبلي الذين هم بصدده.

1-8- منـــاقشة و تفســـير نتائج الفـــرضية الرابعة:

كا^2 المحسوبة لمجوع بنود المحور دالة إحصائيا في المحور الرابع وهـــذا يعنـــي تحقـــق الفرضية القائلة بأن المناخ الجامعي يعد عاملا في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D وهذا ما تعكسه إجابات الطلبة حول البنود:

– فالشعور بالراحة و الطمأنينة داخل الحرم الجامعي يرفع من درجة الأداء ويزيـــد مـــن دافعية الإنجاز، حيث أن الشعور بالخطر يكمن خارج الحرم الجامعي على طول المسافة الفاصـــلة مابين الإقامة الجامعية أو البيت.

– هذه الراحة تعضدها المشاركة و الزمالة داخل الحرم الجامعي سواء تعلق الأمر بإنجـــاز الأعمال أو المرافقة المستمرة للزملاء مما يشجع على تقارب الرؤى وتبادل الخبرات و المعارف؛ فارتفاع دافعية الإنجاز في مهمة مثل التعلم مرتبط بقدرة المتعلمين على حل المشكلات حيـــث أن العديد من المشكلات اليومية تتأثر بمدى امتلاك الفرد للمهارات لكيفية للتعامل مع متغيرات الحياة.

– هذا العمل الجماعي لما له من أهمية بداية من العمل داخل المكتبة بما توفر من مراجـــع تخفف عن الطالب عناء البحث عنها خارج الجامعة يرفع من نسبة الأداء و يخفض من نسبة القلق و الوقوع فـــي الشـــعور بالفشـــل كمـــا أكـــد ذلـــك كـــل مـــن Deraad et Schouwenburg على أهمية الانبساطية و الوعي و دورهما في رفع دافعية الإنجاز لدى الطالب.

– كما يشكل الحوار ما بين الطلبة من جهة و بين الطلبة و الإدارة حجـــر الزاويـــة فـــي دافعية الإنجاز حيث عبر الأغلبية عن عدم غضبهم السريع عندما يغيب الحوار بينهما وهـــذا مـــا يؤكد الثقة و مصداقية العمل الإداري الممارس مع الطلبة في هذا القسم من جامعة العربـــي بـــن مهيدي بأم البواقي.

– نفس الملاحظة تنطبق على دور الأستاذ حيث أن التعبير عن عـــدم الشـــعور بإهمـــال الأساتذة لقدراتهم يعزز الثقة في اختيار النظام وفي نوعية الأساتذة الذين انتدبوا للتدريس في دائرة العلوم الاجتماعية و الإنسانية (L.M.D)بهذه الجامعة.

– توقع الفشل ضعيف في مقابل ما يتطلبه نظام L.M.D من انضباط و مثـــابرة مســـتمرة ،مع حجم ساعي معتبر، لم تكن هذه العوامل حواجز أمام طموحات الطلبـــة فكانـــت اســـتجاباتهم بعدم توقعهم للفشل، وهذا يعني عدم وجود فروق بين ما يتطلبه النظام و بين قدرات الطالب.

فبحسب راينور فإن الفشل و علاقته بدلالة التوجه للمستقبل و أهمية ذلـــك علـــى مســـتوى الأداء الأكاديمي يجسده الطلاب المرتفعين في الحاجة للإنجاز و المنخفضين في القلق من الفشل، هؤلاء فقط هم الذين يحققون مستويات عالية من الأداء للالتحاق بالصفوف العليا.

– كما سجل المستجوبون أضعف نسبة في فكرة الانقطاع عن الجامعة حيث عبر معظمهم عن غياب هذه الفكرة، وهذا يدل على أهمية المرحلة الجامعية و المشروع المستقبلي الـــذي بنـــى عليه الطالب طموحاته في مقابل مشاريع أخرى غير دراسية.

2- منـــاقشة عامـــة:

قد تبين من خلال التحقق من الفرضيات الأربعة أن استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلبة في جامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي– تتوقف على عوامل متوفرة فـــي المحـــيط الجـــامعي تـــم حصرها في التوجيه، الإشراف، التقويم و المناخ الجامعي. هذه العوامل المشكلة للمحيط الجامعي لها دورا بارزا في استثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D.

فإذا كان المناخ الجامعي في مثل هذه الجامعة الناشئة يتسم بخصائص نوعية سواء تعلـــق بظروف الإقامة الجامعية أو توفر وسائل النقل و الأمن داخل الحرم الجـــامعي، أو مـــن خـــلال استحسان الطلبة للظروف المحيطة بالجانب البيداغوجي أو بالرضا عن توفر المناخ العلمي المؤهل لمزاولة الدراسة (إشراف، تقويم، توجيه) دون حدوث إشكاليات كبرى، فإن زيادة دافعية الإنجاز لدى الطلبة لا يرتبط رأسا بالمحيط الاجتماعي فقط بل يفتح المجال أمام تأثير حلقات و فضاءات أخرى تعد جد مؤثرة على استثارة دافعية الإنجاز و يتطلب البحث عنها و الكشـــف عـــن مـــدى تأثيرها.

وكما تعرضنا إليها في الإشكالية؛ فإن الحلقات المقصودة تتمثل أساسا بمدى تأثير مصـــادر الضبط أولا الداخلية، حيث الاستعداد و المبادرة الموجودة لدى الطالب التي تعد نواتها المركزية، ثم مصادر الضبط الخارجي بداية من الأسرة و المحيط الاجتماعي بكل ما يحملان من محفـــزات مادية و معنوية، وصولا إلى أثر المحيط الجامعي المتناول من خلال هذه الدراسة.

إن ارتفاع دافعية الإنجاز لدى عينة الطلبة المدروسة وهي عينة في معظمهـــا ذات طبيعـــة أنثوية (يمثلها عدد الطالبات اللواتي سجلنا في الفرع أو التخصص) يعاكس حقيقة نظرية "هورنر" المفترضة لخوف الإناث من النجاح و التي تعتبر (الخوف) أحد خصال الشخصية لديهن، و الذي يخلق عندهن صراعات وتهديدات و الخوف من الرفض الاجتماعي، وهذا ما يدفعنا إلـــى إعـــادة النظر و البحث في كيفية حدوث التبدلات القيمية أولا في المجتمع و ثانيا في الوسط المدرســـي و الجامعي على وجه الخصوص في المجتمع الجزائري على غرار الدراسات العربية الأخرى سواء التي أجراها مصطفي تركي سنة 1988 في الكويت أو دراسة كل من رشاد موسى و صلاح أبـــو ناهية و التي انتهت كلها إلى أن لا وجود للفروق بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجـــاز لأن الأسرة العربية الحديثة أصبحت تحث و تشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في العمـــل و

الدراسة و أن كلا الجنسين يلقى نفس المعاملة الوالدية و الرعاية و الاهتمام في غـــرس مفـــاهيم الاستقلال و الاعتماد على النفس.

فإذا كانت تلك التبدلات مرتبطة بتغير أساليب التنشئة وفق ما يقتضـــيه التـــأثر بـــالتغيرات القيمية الوافدة أو تغير المفاهيم الاجتماعية نتيجة ارتفاع نسبة التعلم و الوعي و التطور الاجتماعي فإن اعتقاد "لاو" R.C.Lao أن المجتمعات الصناعية المتقدمة أكثر اعتمادا على ذواتهم وأقل تأثرا بعوامل الحظ و القدر (أصحاب الضبط الداخلي) حيث أنهم واثقون من قدراتهم على الإنجاز وبذل الجهد و المثابرة و التفاني في العمل، و أن المجتمعات المتأخرة أكثر اعتمدا على مصادر الضبط الخارجي(مدفوعين بالصدفة والحظ و القدر)، يصطدم هذا الاعتقاد مع نواتج الاحتكاك و الحراك الاجتماعي الواقع في المجتمع الجزائري منذ عقدين من الزمن مضافا إليه ما يفرضـــه متطلبـــات الإصلاح في نظام L.M.D.

إن اتساع سوق العمل و ارتفاع متطلباته النوعية من الشهادات حيث الحد الأدنى من شروط الشغل قد انتقل من معرفة القراءة و الكتابة إلى الحيازة على شهادة تخصصية(دبلوم) هـــذا فـــي المراتب الدنيا، إلى شروط الحصول على شهادة جامعية معتبرة لا تكفي للتمكن من الحصول على المنصب المرغوب فيه؛ حيث يتطلب مهارات أخرى (لغوية و معلوماتية) في المناصب المهنيـــة النوعية.

هذا ويقابل هذه المتطلبات طبيعة الشريحة الاجتماعية التي يشكل الشباب القسط الأوفر فيها، حيث يزداد التنافس على فرص عمل، مضافا إليه مخلفات الأزمات الاقتصادية و السياسية التـــي عاشتها الجزائر منذ عقدين- يقابل ذلك نوعية و متطلبات الإصلاح الجديد، و التي تترجمه آلياتـــه سواء من حيث النوعية في التكوين و مدتها (الحجم الساعي ومدة التكوين) مع طبيعة المقـــررات (الوحدات)، كل ذلك ممزوج في حالة نفسية مترقبة ما بين الضغط الاجتماعي من جهة و ضرورة التكوين الجيد في الآجال المحددة، في مقابل إكراهات العالم الخارجي وما يفرضه من تطور.

3- التـــوصيات و المقتـــرحات:

بعد اتضاح الرؤية بنتائج الدراسة و مناقشة محاورها يمكن تقديم المقترحات و التوصيات التالية:

3-1- محور التوجيه:

من أجل الوصول إلى تحقيق رضا الطالب عن الفرع أو التخصص الذي تم اختيـــاره لمـــا لذلك من أثر على زيادة دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى بالدرجة الأولى و بقية الطلبة خلال التوجيهات أثناء مسار تكوينهم خاصة في اختيار نوع الشهادة مهنية أو أكاديمية يجب مراعاة مـــا يلي:

- توفير الإعلام الكافي حول هذا النظام بكل ما يحتوي من إيجابيات و تكثيفه خاصة:

* في دوريات الجامعة و الاتحادات الطلابية.
* رفع اللبس لدى الطلبة المتذبذبين من خلال الحوار بينهم و بين الأساتذة.
* تفعيل لجان التوعية في الثانويات لتعريف الطالبة بالنظام.

- تناول موضوع المرافقة الواردة في المنشور الـــوزاري رقـــم: 09-03 المـــؤرخ فـــي 2009/01/03، بعناية قصد توضيح آليات نظام L.M.D لدى طلبة السنة الأولى.

- تبني أساليب علمية في كيفية التحاق الطالب بتخصص معين إذ لا يكفي الاعتماد علـــى شرط المعدل فقط بل إدراج نظام الاختبارات النفسية التقنية المطابقة لنوع التخصص المرجو مـــن طرف الطالب.

3-2- محور التقويم:

من أجل ضمان ثبات مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة خلال العام الدراسي، حيث تلعـــب أنشطة التقويم و أنواعها المحور الرئيسي في استثارة الطلبة تحضيرا و أداء، فإنه يرجى ما يلي:

- الإعلام الدوري لنتائج البحوث و الأنشطة ، كلما انتهى الطالب منها، وعدم تركها إلـــى نهاية السنة، نظرا لأهمية إعلامهم في حينها لاستدراك الأخطاء و النقص لتفادي تكرارها مستقبلا.

- تنويع مجالات التقويم وعدم الاكتفاء بالبحوث، و بث روح جديدة في كيفية التعامل مـــع قدرات الطالب كالمناظرة مثلا ما بين المناهج أو المدارس لتدريب الطالب علـــى كيفيـــة تشـــكيل الرؤية و الاعتقاد وأهم من ذلك كيفية الدفاع عنها (هذا العنصر الغائب في ثقافة الجامعي).

3-3- محور الإشراف:

نظرا لأهمية هذا المحور تم إدخال نظام المرافقة لما للعلاقة ما بين الطالب و المشرف من أهمية بالغة في استثارة دافعية الإنجاز لدى الطالب، ومن أجل الوصول إلى تحقيق هذا الإصـــلاح مبتغاه نرى أنه من الضروري:

- تنويع آليات الاتصال و استغلال الوسائل التقنية الحديثة من أجـــل إرســـال و اســـتقبال الأعمال الموجهة للطلبة قصد التحكم في هذه التقنيـــة و تعميمهـــا مســـتقبلا لتبـــادل البحـــوث و الإرساليات مع طلبة في جامعات أجنبية.

- تعميق العلاقة ما بين الطالب و المشرف و جعل تلك اللقاءات الأســـبوعية وســـيلة وأداة إرشادية بأتم معنى للكلمة حيث الاهتمام بالجوانب المعرفية و السلوكية و الوجدانية للطالب.

3-4- المناخ الجامعي:

بما أن المناخ الجامعي محدد أساسي في مواظبة الطالب و زيادة ارتباطه بالجامعة حيـــث يرتفع الأداء ويزداد التعلق بالمحيط الجامعي الذي ينعكس إيجابا على المردود الدراسي، ومن أجل بلوغ يجب التأكيد على النقاط التالية:

- تعزيز روح الحوار بين الطلبة و الأساتذة من جهة و بين الطلبة و الطاقم الإداري لحـــل الإشكاليات وتجنب مظاهر العنف الملاحظ مؤخرا في الوسط الجامعي.

- التأكيد على أهمية الدور الأخلاقي لدى الأساتذة حضورا وجدية لما له من أهميـــة فـــي جلب اهتمامات الطلبة للعمل والكد متخذين منهم نماذج في حياتهم.

- إدخال نظام التحفيز المادي و المعنوي على مستوى القسم أو الكلية خـــلال نهايـــة كـــل سداسي لتقوية دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

- زيادة عدد الأنشطة الترفيهية و الفكرية بإنشاء مجلات و دوريات لعـــرض اجتهـــادات الطلبة وكذا رصد انشغالاتهم و التنفيس عن همومهم.

الخـــاتـــــمة

يعتبر إدراج موضوع هذه الدراسة أمرا ضروريا من أجل التعرف أولا على إشكالية طالما أرقت الباحثين و المتمثلة أساسا في انخفاض دافعية التعلم لدى الطالب العربي و الجزائري علـــى وجه الخصوص، في الوقت الذي آلت إليه أهمية التعلم تتضاءل لـــدى الطلبـــة الجـــامعيين أمـــام إكراهات متعددة؛ مرة تحت طائل العوز المادي وتارة تحت أسباب واهية كعدم تـــوفر الشـــروط الموضوعية في الجامعة لمزاولة الدراسة بداية من شروط الإقامة أو قلة المراجع و ارتفاع أثمانها إلى قلة التربصات ونقص التأطير، دون الكشف عن مواطن الخلل الحقيقية بل التستر و التخفـــي عليها أحيانا و المتمثل أساسا في انخفاض دافعية الإنجاز لدى الطالب.

كما يكتسي هذا الموضوع أهمية من خلال التعرف على الدافعية للإنجاز، هذا النـــوع مـــن الدافعية التي من الضروري رفعها سواء في ميدان الاقتصـــاد أو العمـــل أو الرياضـــة، تنطبـــق بالضرورة كذلك على ميدان التعليم حيث ترتبط خصوصا بخصائص فئة الشباب في هذه المرحلة، فالطالب الجامعي الذي هو بصدد وضع معالم مستقبله يتطلب منه قدرا عاليا من الجهـــد لتحقيـــق الهدف و عزيمة أقوى للتغلب على الصعوبات التي تواجه تكوينه و اجتهاد مستمر لإيجاد الحلـــول للإشكاليات التي تعترض طريقه لإتمام تكوينه في الأجل المحدد.

فإذا كان الكشف عن العوامل المكونة للمحيط الجامعي المحور الرئيسي للدراسة بما تمثلـــه من أهمية على صعيد الإنجاز أو الأداء من خلال الاستبيان المعد خصوصا لقياس دافعية الإنجـــاز لدى طلبة L.M.D، قد أفضى إلى نتائج اتضح من خلالها ارتفاع دافعية الإنجـــاز لـــدى العينـــة المدروسة في هذه الجامعة، فإن المحيط الجامعي لم يعد المحدد الرئيسي في رفع أو خفض هـــذه الدافعية، فبات من الضروري البحث عن عوامل أخرى في بيئة الطالب قصد الكشف عن أســـباب تدني هذه الدافعية و رصد النقائص ، كما تم الكشف عنها في دور المحيط الجامعي فـــي دافعيـــة الإنجاز.

المراجع

1- باللـــــغة العربـــــية

1-1- الكـــتـــب

1- إدوارد .ج.موراي: الدافعية و الانفعال،ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة،دار الشروق،بيروت، لبنان ، ط1، 1881

2- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط 1، 1972.

3- إردواي تيد: فن القيادة والتوجيه في إدارة الإدارة العامة و الأعمـــال، ترجمـــة عبـــد الفتـــاح إبراهيم، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، د ط ،1965.

4- زكي محمود هاشم:الجوانب السلوكية في الإدارة، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1975.

5- حامد عبد السلام زهران،علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب ، القاهرة، مصر، ط1، 1984.

6- حسن شحاته: نحو تطوير التعليم في الوطن العربي، مكتبة الدار العربية للكتـــاب، القـــاهرة، مصر ط1، د س.

7- يوسف مصطفى قاضي، الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي، دار المـــريخ، الســـعودية، د ط، 1981.

8- كوثر حسين كوجك:تقييم الطالب التجميعي و التكويني ل " بلوم" ،دار المريخ، السعودية، د ط، 1984 .

9- لحسن بوعبد الله،محمد مقداد:تقييم العملية التكوينية في الجامعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1998 .

10- محمد بن عبد الله:المنظومة التعليمية و التطلع إلى الإصلاح، دار الغرب للنشر و التوزيـــع، وهران ، الجزائر، د ط، 2005.

11- محمد بوعشة:أزمة التعليم العالي في الجزائر و العالم العربي بين الضياع و أمل المستقبل،دار الجيل للطباعة و النشر و التوزيع، لبنان، ط 1، 2000.

12- ملاك جورجس: سيكولوجية الإدارة والإنتاج، الدار العربية للكاتب، ليبيا، د ط، 1983 .

13- مولاي بودخيلي محمد: نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،د ط، 2004.

14- مصطفى خليل الشـــرقاوي،علم الصـــحة النفســـية،دار النهضـــة العربيـــة،بيروت،لبنان، د ط،2000.

15- نبيلة عباس الشوربجي،علم النفس الاجتماعي،دار النهضة العربيـــة، القاهرة،مصـــر، ط2، 2005.

16- سارنوف مدنيك : التعلم، ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط،1973.
17- سعيد طه محمود و محمد السيد:قضايا في التعليم العالي الجامعي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة،مصر، د ط، 2006 .
18- عارف عطاري، التوجيه التربوي-اتجاهات معاصرة- دار البشير للنشر، الأردن، ط1، 1993.
19- عبد اللطيف محمد خليفة:الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، د ط، 2000.
20- علي صلاح الدين، مقدمة الخدمة الاجتماعية، منشأة المعارف المصرية، مصر، د ط، 1958.
21- عبد المنعم حنفي:الموسوعة النفسية، علم النفس والطب النفسي، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط2 ، 2003.
22- عمار بوحوش، نظريات الإدارة الحديثة، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط1، 1996.
23- فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 1978.
24- صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان،الأردن، ط3 ،2003.
25- صالح نصر عليمات:إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.
26- رجاء محمود أبو علام: مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 1998
27- روجيه جال، التوجيه التربوي، المكتبة الأنجلومصرية،مصر، د ط،1966.

1-2- المجـــلات و الدوريـــات

1-أعمال الملتقى الدولي الأول المركز الجامعي- أم البواقي- الجزائر،(27/28 نوفمبر2005).
2- كتاب الرواسي، الجزائر، 1998.
3- مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، الجزائر، عدد19، جوان 2003.
4- مجلة الرواسي، باتنة، الجزائر العدد4، 1991.
5- ملف إصلاح التعليم العالي،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، جانفي 2004.

4- التوجيه المدرسي والمهني" إشكالاته، تنظيمه،نشاطاته"،عدد خاص بالملتقى الجهوي لأسـلاك التوجيه المدرسي، دار المربي باتنة (الجزائر) من 26/24 أفريل .2000
7- عبد اللطيف خليفة: ارتقاء القيم- دراسة نفسية- المجلس الوطني للثقافـة والفنـون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1993.
8- عزت حجازي: الشباب و مشكلاته، عالم المعرفة، الكويت، عدد6، .1985

1-3- المعـــاجم و القوامـــيس:

1- ابن منظور، لسان العرب المحيط، المجلد الثالث، دار الجيل بيروت، لبنان، 1988.
2- معجم علم النفس و التربية، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع، دمشق، .1984
3- قاموس لسان العرب، دار صادر للطباعة و النشر، ج4، بيروت، لبنان، 1998.

2- باللـــغات الأجـنـبـية

2-1-Livres

1- Assaad Azzi et Joan Roles:la psychologie sociale, pub, Wallonie Bruxelles, 2005.
2 -Denise –J et autres:la psychologie sociale, une discipline en mouvement.Paris-laHaye:mouton, 1970.
3 -G.Noiset et J.P Caverni: la psychologie de l'évaluation scolaire, PUF, Paris, 1978.
4 - Nadia Leroy, Gwenaëlle Joet:la motivation des élèves en difficultés, Laboratoire des sciences de l'éducation-université Pierre Mendès-Grenoble2, France, 2008.
5 - Nicole lautier:psychologie sociale de l'éducation, Armand Collin/uef, Paris, 2001.
6- P.A.Bernatchez: les activités d'encadrement et le rôle des tuteurs, PUF, France, 2003.
7 -P.Casse, la formation continue, OPU, Alger, 1994
8 -Philippe Perrenoud:Enseigner des savoirs ou développer des compétences, Paris, Nathan, 1995.
9 - Rôle du tuteur: master professionnel, stratégie et ingénierie en formation d'adultes, rennes,France, 2005.
10- Ron Renchler: student motivation and academic achievement, in trends and issues series, I.N.B, USA, 1992.
11 -Scott.T.Rabideau: Factors affecting the achievement motivation of high school students, in trends and issues series, I.N.B, USA, 1992.

2-2- Dictionnaires:

1- Collings York, English dictionary, library of Lebanon Publishers, 1997.
2- H.Bloch et autres, dictionnaire fondamental de la psychologie; Larousse, Paris 97.
3- le grand Larousse, imprimerie Larousse, Paris 2000.
4-Norbert Sillamy:dictionnaire usuel de psychologie, Bordas, Paris, 1983.

2−3 **Revues et actes**

1- Actes du colloque international: Système L.M.D entre implémentation et projection, Alger (Algérie) 30/31 mai 2007,
2- Le système L.M.D, édition de l'université Mentouri Constantine, Algérie, nov 2004

3- Evaluation de la formation universitaire en Algérie à l'ère de l'internalisation de l'enseignement supérieur et de la mondialisation, centre universitaire Larbi ben M'hidi

Oum el Bouaghi (Algérie), 27/28 avril 2008.

3- مواقـــــع إلكتـــــرونية:

(1) www.almualem.net/maga/dafia.html

(2)www.amitié.it/maître/file/profile-tra.pdf.

(3) www.edu/ver-saint-q.univ.pdf

(4) www.fedu.uaeu.ac.ae/cej/issue16/primary

(5) www.Geocities.com/modernjopa/amana3ama/tanous.ht*m*

(6) www.mesr.dz

(7) www.univ-annaba.org/bulletin8/cap-sur-les réformes

(8)www.uwstout.edu/lib/thesis/2002/2002zenzent.PDF

(9) www.webmetrics.info/top6000.asp

(10)www.wikepidia.com

الجـــمهـــورية الجزا ئرية الديمـــقراطـــية الشـــعـــبية

وزارة التعـــليم العالي و البـــحث العلـــمي

جامعة العربي بن امهيدي-أم البواقي-

دائرة علم النفس و العلوم التربوية و الأرطوفونيا

- مدرسة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية -

دراسة استطلاعية خاصة ببحث:

عوامل استثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D

تحت إشراف:

أ- د: ز.مصمودي

إعداد الطالب:

بشقه عزالدين

الموسم الجامعي: 2009/2008

معلومات خاصة بالمستجوب:

الجنس:

العمر:

المستوى:

إعادة السنة:

الرجاء الإجابة على هذه الأسئلة بكل حرية وموضوعية، علما أن هذه المعلومات ممهدة لدراسة قادمة.

1- بعد التحاقك بالدراسة في نظام L.M.D، ما هي في رأيك العوامل التي تدفعك إلى المثابرة و الاجتهاد لتحصيل النتائج الجيدة؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

شكرا لكم سلفا على تعاونكم معنا

الجـــمهـــورية الجزا ئرية الديمـــقراطـــية الشـــعـــبية

وزارة التعـــليم العالي و البـــحث العلـــمي

جامعة العربي بن امهيدي-أم البواقي-

دائرة علم النفس و العلوم التربوية و الأرطوفونيا

- مدرسة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية -

استبيان خاص ببحث:

عوامل استثارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D

عزيزي الطالب:

في إطار تحضير شهادة الماجستير في العلوم الاجتماعية، نعرض عليك مجموعة عبارات حول العوامـــل المثيرة لدافعية الإنجاز لديك.

المطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة ثم الإجابة بكل حرية وموضوعية بوضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة عند ورود أول إجابة إلى ذهنك.

كل إجاباتك ستحظى بالسرية التامة و لا تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

و شكرا سلفا على تعاونك معنا

تحت إشراف:

أ- د: ز.مصمودي

إعداد الطالب:

عزالدين بشقه

الموسم الجامعي: 2009/2008

بيانات خاصة بالمستجوب:

- الجنس:
- العمر:
- إعادة السنة:

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــارات	نعم	أحيانا	لا
01	اخترت نظام L.M.D لأن التكوين فيه يعتمد على الانضباط			
02	اخترت نظام L.M.D تلبية لرغبة والدي			
03	اخترت نظام L.M.D لأني أهوى المنافسة			
04	أستشير أقربائي عند اختيار التخصص			
05	اخترت نظام L.M.D لأنه يسمح بالتدرج السريع في الشهادات			
06	اخترت نظام L.M.D لأني أتوقع أنه سهل			
07	أعتقد أن كل الطاقم الإداري و الأساتذة تهمهم مصلحتي			
08	أفضل نظام L.M.D لأن آلياته مرنة و واضحة			
09	أثق في قدرات مشرفي			
10	أثمن نظام L.M.D لأن فيه احتكاك دائم بالمشرف			
11	أزداد حبا للعمل و الدراسة لأن المشرف يدفعني دوما			
12	أعتبر دائما قرارات المشرف صائبة			
13	ينتابني القلق عندما لا يشاطرني المشرف الفكرة			
14	أناقش انتقادات المشرف دون عناد			
15	أحس بروح التعاون وأنا أنجز البحث مع مشرفي			
16	أزداد ثقة كلما اقتربت أفكاري مع أفكار مشرفي			
17	أشعر أن نتيجة الامتحانات في نظامL.M.D لا تعكس الجهد المبذول			
18	أعتقد أن هناك طرقا غير شرعية للحصول على نتائج جيدة			
19	أعتبر أن المثابرة أحسن وسيلة للحصول على نتائج جيدة			
20	أتقبل نتائج الامتحانات دون احتجاج			
21	أعتبر أن نتائج الامتحانات منطقية			
22	أشعر بالرضا نحو كيفية تقييم مجهوداتي			
23	تدفعني البحوث و المشاريع التي أنجزها في التخصص إلى المثابرة			
24	أستدرك ما فاتني بسرعة عندما أحصل على نتيجة ضعيفة			
25	تساعدني المراجع المتوفرة في المكتبة على إنجاز بحوثي			

الرقم	العبـــــــــــــــــارات	نعم	أحيانا	لا
26	أزداد خبرة و معرفة بفضل روح الفريق الذي يتميز به زملائي الطلبة			
27	أشعر أن معظم الأساتذة لا يعيرون اهتماما لقدراتي			
28	أشعر بالملل عندما يغيب الأستاذ			
29	أتوقع الفشل لأن إمكانياتي بسيطة مقارنة بما يتطلبه نظامL.M.D			
30	أغضب بسرعة لأن الإدارة لا تحاورني			
31	أشعر بالراحة و الاطمئنان و أنا أدخل الحرم الجامعي			
32	تخالجني فكرة الانقطاع عن الدراسة كلما دخلت إلى الجامعة			