وزارة التعليـــم العالـــــــي و البحـــــث العلمـــــي
جامعـــــة العربـــي بن مهيـدي - أم البـــواقي-
كليـــة العلـــوم الاجتماعيـــــة والإنسانيـــة
قســـم العلـــوم الاجتماعيـــة

رقم التسجيل.....
الرقم التسلسلي.....

عوامل التكوين في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم النفس التربوي

إعـداد الطالبـــــة: **إشراف الأستـــاذ الدكتـــور:**

ابتســـام بن مني زين الديـن مصمـودي

لجـنـــة المنـاقشـــة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د: أحمـــــــد زرزور	أستاذ التعليم العالي	جامعـة أم البـواقـي	رئيسا
أ. د: زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	جامعـة أم البـواقـي	مشرفا ومقررا
د. ســـــامـــي مقلاتـــي	أستاذ محاضر أ	جامعـة قسنطينة 2	عضوا مناقشا
د. سليـــــم صيفـــور	أستاذ محاضر أ	جامعـة جيجـــل	عضوا مناقشا
د. حسينـــة لقـــــان	أستاذ محاضر أ	جامعـة أم البـواقـي	عضوا مناقشا
د. أسمـــــاء سعـــادو	استاذ محاضر أ	جامعـة أم البـواقـي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

وزارة التعليـــم العالـــــــي و البحـــــث العلمـــــي
جامعـــــة العربـــي بن مهيـدي -أم البـــواقي-
كليـــة العلـــوم الاجتماعيـــــة والإنسانيـــة
قســـم العلـــوم الاجتماعيـــة

رقم التسجيل.....
الرقم التسلسلي.....

عوامل التكوين في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم النفس التربوي

إعـداد الطالبـــــة:
إبتســـام بن مني

إشراف الأستـــاذ الدكتـــور:
زين الديـن مصمـودي

لجنـة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د: أحمـــــــــد زرزور	أستاذ التعليم العالي	جامعـة أم البـواقـي	رئيسا
أ. د: زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	جامعـة أم البـواقـي	مشرفا ومقررا
د. ســـــامـــــي مقلاتـــي	أستاذ محاضر أ	جامعـة قسنطينة 2	عضوا مناقشا
د. سليـــــــم صيفـــــور	أستاذ محاضر أ	جامعـة جيجـــــل	عضوا مناقشا
د. حسينـــــة لقـــــــان	أستاذ محاضر أ	جامعـة أم البـواقـي	عضوا مناقشا
د. أسمـــــــاء سعـــــادو	استاذ محاضر أ	جامعـة أم البـواقـي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا

محمد رسول الله اشرف المرسلين

الحمـد لله الذي منحنـي القدرة على إنجاز هذا البحـث المتواضـع

وأتقـدم بجزيل الشكـر والامتنـان والتقديـر،إلى مشرفـي الفاضـل

الأستاذ الدكتور: زين الدين مصمـودي

الذي كان له الأثر الكبير في إنجـاز هذا البحـث، من خـلال نصائحه

وتوجيهاته السديدة.

إهـــــــــــــــداء

أهدي بحثي هذا وثمرة جهدي إلى من قال فيهما سبحانه و تعالى:" **وقضى ربك أن لا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا** "

وقوله تعالى" **واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا** "

إلى من سهرت الليالي وصبرت من أجلي، من ألبستني التحدي وكستني عطفا إلى من رافقتني دعواتها، ورسمت من الابتسامة استراحة أمل تنير طريقي، إلى **أمـــي الغاليـــة** الحبيبة التي طالما وقفت إلى جانبي حفظها الله ورعاها وأدام عليها الصحة والعافية.

إلى من عرفت عنه الصبر والمثابرة وأثقل كاهلي بأفضاله، إلى من أحرق سنين عمره من أجل أن يضيء دربي، ويراني في درجات العلا والعلم والأخلاق، إلى من علمني كيف أحب الله ورسوله الكريم ، إلى من رباني على مكارم الأخلاق، وعلمني كيف تسموا الروح لتظفر بخير الدنيا والآخرة **أبـــي الحبيـــب** الغالي حفظه الله، وأدام عليه الصحة والعافية.

إلى سندي في الحياة، إلى الظل والسكينة والطمأنينة، إلى أروع من جسد الحب بكل معانيه **زوجـــي العزيز**، إلى السند والعطاء ومن قدم لي الكثير في صور من صبر وأمل ومحبة لن أقول لك شكرا، بل سأعيش الشكر معك دائما إن شاء الله.

إلى قرة عيني إلى من استمد منها القوة والاستمرار، أعذب ما في عمري **ابنتـــي ليـــان**، وكل **قـــادم جديـــد** يأتي بعدها إن شاء الله.

إلى منبع فخري وعزوتي، المحبة التي لا تنضب، والخير بلا حدود أجمل هدايا الرحمن إخوتي **كمـــال، مـــــراد، نصـر الديـن.**

إلى كل أفراد عائلتي الصغيرة والكبيرة الذين شجعوا خطوتي عندما أبطأتها الأيام.....كثر انتم لكم مني كل الحب.

إلى كل أساتذتي الذين كان لهم الفضل الكبير في تكويني، لكم كل الامتنان أساتذتي .

... ارجوا منكم فضلا الترحم على روح والدي.

فهـرس الموضوعـات

الموضـوع **رقم الصفحة**

بسملـة.....04

شكر وتقدير.....05

إهداء.....06

فهرس الموضوعات.....07

فهرس الجـــــداول.....12

فهرس الأشكال.....14

فهرس الملاحــق.....14

مقدمة عامة:.....16

الفصل الأول: منهجيـــــة البحـــــث

01- الإشكـــاليـــــة.....22

02- صياغة الفرضيات.....24

03- دوافع اختيـار الموضـوع.....25

04- أهداف الـدراســــــــة.....27

05- أهميـــــة الدراســــة.....28

06- المفاهيم الإجرائية للدراسة.....29

07- الدراســـات الســابقـــة.....30

خلاصة.....66

الإطـــــار النظـــــــــــري

الفصل الثاني: التكوين مفهومه وأنواعه

تمهيد.....**69**

01- مفهـــوم التكويـــــن.....70

02- اختلاف مفهوم التكوين عن بعض المفاهيم التي تتداخل معه.....73

03- حتميـــــة التكويـــــن.....77

04- أهميـــــة التكويـــــن.....78

05- الأهداف العامة للتكويــن.....79

06- مبـــــادئ التكويـــــن.....80

07- أســـس التكويـــــــن.....85

08- أنواع التكويـــــن.....86

09- نمـــــاذج التكويـــــن.....90

10- عناصر ومكونات العملية التكوينية.....92

10-1- المدخلات.....92

10-2- العمليات.....104

10-3- المخرجات.....111

11- عوائـــــــد التكويـــــن.....111

12- واقع عملية التكوين بين الرهانات والإكراهات.....113

خلاصة.....116

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز المفهوم والتفسير

تمهيد.....118

01- تعريـــف الدوافـــع.....119

02- تصنـــيف الدوافـــع.....122

03- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.....124

04- وظائـــف الدافعيـــة.....126

05- أبعـــــاد الدافعيـــــة.....129

06- أهمية الدافعيـــــة.....130

07- النظريات المفسرة للدافعية.....131

08- تعريف دافعيــة الإنجـــاز.....135

09- مكونات دافعيــة الإنجـاز.....138

10- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.....140

11- دور نظريات التعلم في دافعية الإنجاز.....,,,.....173

12- أهمية دافعية الإنجاز في عملية التعلم.....176

13- قيـــــاس دافعيـــــة الإنجـــــاز.....178

14- العوامـل المؤثرة في دافعيــة الإنجـــاز.....180

خلاصة.....191

الفصل الرابع: التعليم الثانوي في الجزائر

تمهيد.....193

01- مفهوم النظام التربوي.....194

02- أهمية النظام التربوي.....195
03- نظرة عن تاريخ النظام التربوي في الجزائر وإصلاحاته.....196
04- مفهـــوم التعليـــــم الثانـــــوي.....207
05- التعريف بمؤسســة التعليـــم الثانــوي.....209
06- لمحة تاريخية عن نشأة التعليم الثانوي.....210
07- التنظيم الإداري والتربوي لمؤسسة التعليم الثانوي.....212
08- المبادئ التي يرتكز عليها التعليم الثانوي.....213
09- تنظيم وهيكلة التعليم الثانوي في الجزائر.....214
10- الأهــداف الحاليـــة للتعليـــم الثانــوي.....219
11- المبادئ العامة لإعادة هيكلة التعليم الثانوي العام.....221
12- علاقــة التعليم الثانوي بالتعليم العالي.....222
خلاصة.....224

الإطـــــار التطبيـــــقي

الفصل الخامس: الدراسة الميدانية وإجراءاتها.

تمهيد.....227
أولا: الدراسة الاستطلاعية.....228
01- الهدف من الدراسة الاستطلاعية.....228
02- مجالات الدراسة الاستطلاعية.....228
03- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.....229

04- وصف طريقة تطبيق الدراسة الاستطلاعية.....230

05- نتائج الدراسة الاستطلاعية.....231

ثانيا:الدراسة النهائية.....233

01- المنهج المستخدم في البحث.....233

02- أدوات جمع البيانات.....234

03- الشروط السيكومترية للاستبيان.....238

04- تطبيق الاستبيان.....241

05- وصف وتحديد عينة الدراسة النهائية.....241

6- الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث.....243

الفصل السادس: عرض البيانات وتفسير النتائج.

تمهيد.....247

01- عرض نتائج كل فرضية والتعليق عليها.....248

02- مناقشة وتفسير النتائج في ضوء فرضيات البحث.....295

03- التعليق العام حول النتائج.....303

04- التوصيات والاقتراحات.....307

خاتمة.....311

قائمة المراجع.....313

قائمة الملاحق.....328

ملخـص البحث باللـــغة العربية.

ملخص البحث باللغة الانجليزية.

فهـرس الجداول

قائمة الجداول	الصفحة
جدول رقم(01) يوضح عدد الأساتذة والمديرين الذين تمت معهم المقابلة	229
جدول رقم(02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	230
جدول رقم(03) يوضح عوامل التكوين من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	232
جدول رقم (04) يوضح ترتيب محاور الاستبيان في صورته الأولية	232
جدول رقم (05) يوضح محاور مع ترتيب عبارات الاستبيان في صورته الأولية	235
جدول رقم(06) يوضح تعيل البند رقم (08)	236
جدول رقم (07) يوضح تعديل البند رقم (12)	236
جدول رقم (08) يوضح تعديل البند رقم (14)	237
جدول رقم (09) يوضح تعديل البند رقم (17)	237
جدول رقم (10) يوضح تعديل البند رقم (18)	237
جدول رقم (11) يوضح تعديل البند رقم (34)	237
جدول رقم (12) يوضح محاور الاستبيان وعدد عباراته في صورته النهائية	238
جدول رقم(13)يوضح عدد عينة أفراد العينة النهائية للدراسة الأساسية	243
جدول رقم(14) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (01)	248
جدول رقم(15) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (02)	249
جدول رقم(16) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (03)	250
جدول رقم(17) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (04)	251
جدول رقم(18) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (05)	252
جدول رقم(19) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (06)	253
جدول رقم(20) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (07)	254
جدول رقم(21) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (08)	255

جدول رقم(22) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (09) 256
جدول رقم(23) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (10) 257
جدول رقم(24) استجابات أفراد العينة على بنود المحور الأول 258
جدول رقم(25) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (11) 260
جدول رقم(26) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (12) 261
جدول رقم(27) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (13) 262
جدول رقم(28) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (14) 263
جدول رقم(29) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (15) 263
جدول رقم(30) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (16) 264
جدول رقم(31) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (17) 265
جدول رقم(32) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (18) 266
جدول رقم(33) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (19) 267
جدول رقم(34) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (20) 268
جدول رقم(35) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (21) 269
جدول رقم(36) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (22) 269
جدول رقم (37) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (23) 271
جدول رقم(38) استجابات أفراد العينة على بنود المحور الثاني 272
جدول رقم(39) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (24) 273
جدول رقم(40) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (25) 274
جدول رقم(41) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (26) 275
جدول رقم(42) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (27) 276
جدول رقم(43) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (28) 277
جدول رقم(44) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (29) 278
جدول رقم(45) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (30) 278
جدول رقم(46) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (31) 280
جدول رقم(47) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (32) 281
جدول رقم(48) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (33) 282
جدول رقم(49) استجابات أفراد العينة على بنود المحور الثالث 283
جدول رقم(50) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (34) 285
جدول رقم(51) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (35) 286

جدول رقم(52) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (36) 287
جدول رقم(53) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (37) 288
جدول رقم(54) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (38) 289
جدول رقم(55) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (39) 290
جدول رقم(56) استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (40) 291
جدول رقم(57) استجابات أفراد العينة على بنود المحور الرابع 292
جدول رقم(58) يوضح إجابات أفراد العينة على بنود الاستبيان 293

فهرس الأشكال

شكل رقم (01) يوضح عملية الدافعية Motivation Procès 122
شكل رقم (02) يوضح جوهر نظرية التوقعات لفروم 153
شكل رقم (03) يوضح نشاطات أمهات الأطفال ذوي دافعية الانجاز 182

فهـرس الملاحق

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01): يوضح الاستقصاء الوجيز لثانوية مخازنية مبروك
ملحق رقم (02): يوضح البطاقة الفنية لثانوية بغاغة صالح
ملحق رقم (03): يوضح الاستقصاء الوجيز لثانوية سعد بن أبي وقاص
ملحق رقم (04): يوضح استبيان الدراسة الاستطلاعية
ملحق رقم (05): إجابات الأساتذة على سؤال الدراسة الاستطلاعية
ملحق رقم (06)يوضح الصورة الأولية للاستبيان
ملحق رقم (07) يوضح الصورة النهائية للاستبيان
ملحق رقم (08) قائمة أسماء الأساتذة المحكمين
ملحق رقم (09) نتائج تحكيم الاستبيان
ملحق رقم (10) عرض عام لنتائج الدراسة النهائية من خلال استجابات أفراد العينة على عبارات الاستب

ملحق رقم (11) يوضح درجات الأفراد على البنود الفردية والبنود الزوجية لحساب الثبات

مقدمة عامة:

منذ القرون الماضية والإنسان يسعى إلى تطوير إمكاناته وتوفير أكبر قدر ممكن من الرفاهية المادية لتلبية حاجاته المختلفة والمتجددة، إلا أنه عاد في مرحلة متقدمة من هذا التطور إلى نفسه بعيدا عن الآلة والمادة ليكتشف أن كل ما توصل إليه من انجاز وتحديث، لا يكتمل إلا إذا تمكن من تطوير قدراته بما يضمن له الاستمرار في التقدم ومواجهة مختلف التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها من متغيرات الحياة. ولا شك أن أي دولة من دول العالم تطمح إلى تحقيق التنمية المستدامة لمجتمعها من خلال الاستثمار في الرأس مال البشري، خاصة وأن المستجدات الحاصلة في هذا العصر ترتبط ارتباطا وثيقا بمدى حيازة الشعوب على المعارف ومدى تطويرها وتطبيقها فعليا في مجال ممارسة العلم أو ما يطلق عليه باسم التقنية التكنولوجية الحديثة.

فبعد ما كانت القيم الاقتصادية والمادية من بين أولويات الدول التي تركز عليها لتحقيق النمو والتطور على امتداد التاريخ، أصبح الآن العنصر البشري ذاته مركز الاهتمام، كون الإنسان هو المفعل الأساسي لمختلف التطورات لتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع، فالاستثمار فيه أصبح غاية المجتمعات لتحقيق عنصر بشري يواكب العولمة الرقمية، التي رسمت سمات العصرنة والحداثة، في ظل تكريس الآليات والاستراتيجيات الحكيمة في السيطرة والتوجه الجيد في التكنولوجيا الحديثة التي طبعت هذه السمات عالمنا الحديث[1]. كما توجه العديد من دول العالم في عام 2015 إلى المشاركة في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لتحقيق أهداف التنمية المستدامة والتي تعرف أيضا باسم الأهداف العالمية باعتبارها دعوة عالمية للعمل على إنهاء الفقر وحماية الكوكب وضمان تمتع جميع الناس بالسلام

[1]- https://worldpopulationreview.com/country-rankings/education-rankings-by_country (21/12/2021, 14 :14)

والازدهار بحلول عام 2030، حيث تضمن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي سبعة عشر هدفا وكان التعليم الجيد الهدف الرابع من بين أهداف التنمية المستدامة.[1]

وتعتبر الدولة الجزائرية من بين الدول التي تسعى إلى تحقيق التنمية المستدامة كغيرها من دول العالم وذلك من خلال الاهتمام بتربية النشء والعمل على تنمية موردها البشري من خلال التركيز على قطاع التربية والتعليم، إذ نجدها من بين الدول التي تهدف إلى تحسين نوعية التعليم في شتى مقوماته منذ الاستقلال، حيث شهد قطاع التربية والتعليم في الجزائر حظا من النمو المتزايد في مؤسساته وأساتذته وفي مجمل مكوناته، كما تحرص الدولة الجزائرية على ضمان الحد الأدنى من التعليم لكل مواطن، من خلال ضمان مجانية التعليم في كل المراحل التعليمية، وتسعى إلى تعديل طرائق التدريس وتحسين المناهج الدراسية وتوفير الإمكانيات التعليمية، والهياكل المادية وما الإصلاحات المتعاقبة إلا دليل على ذلك، فهي تحرص كل الحرص على تفعيل عملية التكوين وإعداد المتمدرسين فكريا وإكسابهم مجموعة من المهارات، لكن رغم هذه التطورات التي شهدتها المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا،إلا أنه بعد استطلاعنا على التقرير الصادر عن المنتدى العالمي في دافوس2021، فوفقا للتقرير جاءت الجزائر في الترتيب 119 عالميا والمرتبة 11 عربيا من ضمن 140 دولة تضمنها مؤشر دافوس لجودة التعليم.[2] وجاء في تقرير الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان أن قطاع التربية في الجزائر يشهد أزمة خانقة، فبالرغم من أن الجزائر تحتل مراتب متقدمة بين الدول العربية من حيث إجمالي الإنفاق العام على قطاع التربية والتعليم بميزانية تفوق 700مليار دينار سنويا إلا أنها تتواجد في مراتب متأخرة

1- https://www.arabstates.undp.org/content/rbas/ar/home/sustainable-development goals.html (14: 15 20/10/2021

2- https://rcqe.org/education-quality-indicators (10: 15 02/1/2022)

من حيث جودة التعليم[1]. ومنه يستوجب إعادة النظر في منظومتنا التربوية لفهم ما تعاني منه من قصور، وتعتبر الدراسة الحالية من بين الدراسات التي اهتمت بالبحث في موضوع التكوين الذي يعتبر الهدف الأساسي التي ترغب المنظومة التربوية تحقيقه بجودة عالية، كما يعتبر استثارة دافعية المتمدرسين نحو الانجاز إحدى التحديات التي تهدف لها المنظومة التربوية من خلال عملية التكوين. ولا شك أن نجاعة عملية التكوين تتحقق بمدى الانجاز الذي يحققه التلاميذ، وان كان هدفنا من هذه الدراسة هو البحث عن عوامل التكوين التي تستثير دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذتهم، فإن أهميتها تتجلي في إبراز هاته العوامل لعلها تؤخذ بعين الاعتبار عند إعادة النظر في منظومتنا التربوية.

ولتحقيق هذا الهدف قسمت الدراسة إلى قسمين إطار نظري وإطار تطبيقي، وانطلقنا فيها بفصل أول تمهيدي موضح كالتالي:

- **الفصل الأول:** تناول الفصل الأول الإشكالية وإطارها المفاهيمي، حيث تم تحديد إشكالية البحث وصياغة الفرضيات، مع إبراز الأسباب والدوافع التي تقف وراء اختيارنا لموضوع الدراسة، وتحديد أهداف الدراسة وأهميتها، وضبط مختلف مصطلحات البحث وأخيرا تقديم عرض للدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة والتعليق عليها ومدى الاستفادة منها.

❖ **الإطار النظري:** تضمن الإطار النظري ثلاث فصول نظرية نوضحها كالأتي:

- **الفصل الثاني:** تناول موضوع التكوين وذلك بتقديم لمحة نظرية عن التكوين من خلال التطرق لمفهومه، وإبرازه كمصطلح يختلف عن بقية المفاهيم التي تتداخل معه، وتوضيح كل من حتمية التكوين في المجال التربوي وتبيان أهميته وأهدافه العامة وتحديد مبادئه وأسسه وأنواعه ونماذجه كما تم إلقاء

[1]- www.echoroukonline.com (14: 15 15/10/2020)

الضوء على عناصر ومكونات العملية التكوينية وعوائد عملية التكوين وأخيرا واقع عملية التكوين بين الرهانات والإكراهات.

- **الفصل الثالث:** خصص هذا الفصل لإعطاء لمحة نظرية عن الدافعية عموما ودافعية الانجاز بصفة خاصة، إذ قمنا في هذا الفصل بتوضيح مفهوم الدافعية من خلال تعريف الدوافع وتصنيفاتها وإبراز مفهوم الدافع كونه مفهوم يختلف عن المفاهيم التي تتداخل معه، وتوضيح وظائف الدافعية وأبعادها وأهميتها والتطرق إلى النظريات المفسرة لها، كما سلطنا الضوء في هذا الفصل على دافعية الانجاز من خلال عرض تعريفات الباحثين لها وتبيان مكوناتها والأطر النظرية المفسرة لها مع إبراز دور نظريات التعلم في تحديد دافعية الانجاز وأهميتها في عملية التعلم كما تطرقنا في هذا الفصل إلى طرق قياس دافعية الانجاز وأخيرا العوامل المؤثرة فيها.
- **الفصل الرابع:** خصص هذا الفصل لإعطاء لمحة نظرية عن المنظومة التربوية الجزائرية وما شهدته من إصلاحات منذ الاستقلال وذلك انطلاقا من التعريف بالنظام التربوي وإلقاء نظرة عن تاريخ النظام التربوي الجزائري وأهميته ، كما تم في هذا الفصل تسليط الضوء على مرحلة التعليم الثانوي من خلال التعريف بها والتعريف بمؤسسة التعليم الثانوي وتاريخ نشأة التعليم الثانوي والتنظيم الإداري والتربوي لمؤسسة التعليم الثانوي، والمبادئ التي يرتكز عليها وتنظيم هيكلته وإبراز الأهداف الحالية له والمبادئ العامة لإعادة هيكلته، وأخيرا توضيح علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي.

❖ **الإطار التطبيقي:** تناول هذا الجانب فصلين الأول خاص بالدراسة الميدانية وإجراءاتها، والفصل الثاني خاص بعرض البيانات وتفسير النتائج

- **الفصل الخامس:** وهو فصل خاص بالدراسة الاستطلاعية، وإجراء الدراسة النهائية حيث تضمن حدود الدراسة الاستطلاعية وعينتها والمنهج المستخدم في الدراسة، وقد تم فيه تحديد العينة النهائية

للدراسة وأدوات جمع البيانات وضبط شروطها السيكومترية، وأخيرا الأدوات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

- **الفصل السادس:** وهو فصل خاص بعرض نتائج الدراسة النهائية وتفسيرها في ضوء نظريات الدراسة،وشمل هذا الفصل بعض من التوصيات والإقتراحات.

الفصـــــــــــــــــل الأول:

منهجيـــــة البحـــــث

01 – الإشكـــاليـــــــــــــة.

02 – صيـــاغة الفرضيـــــــــات.

03 – دوافـــع اختيـــار الموضـــوع.

04 – أهـــداف الدراســـــــة.

05 – أهميـــــــة الـــدراســـــــة.

06 – المفاهيـــم الإجرائيـة للدراســـة.

07 – الدراســـــات السابقـــــة.

خلاصة

01 – الإشكالية:

إن الاهتمام بتربية النشء من أجل إعداد جيل واعي يعد من أولويات عدد كبير من دول العالم لبناء مورد بشري قادر على مواجهة التحديات، ومواكبة مختلف التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحاصلة في العالم، خاصة وأن جوهر التنافس بين المجتمعات اليوم لغرض إحراز التقدم العلمي والتكنولوجي ينصب مباشرة في مدى قدرتها على الاستثمار في الرأس المال البشري، وبناء الإنسان القادر على التفكير والتجديد والإبداع في شتى المجالات، يضاف إلى ذلك نمو الوعي لدى الإنسان المعاصر الأمر الذي أدى إلى الإقبال المتزايد على التعليم في مختلف المجالات.

وتعتبر الدولة الجزائرية من بين الدول التي تسعى إلى الاهتمام أكثر بقطاع التربية والتعليم إذ تخصص له سنويا ميزانية قدرت بنسبة 25% من الميزانية العامة للدولة كجهد نسبي، و5.7% من الناتج المحلي الخام كجهد مطلق،[1] ويظهر اهتمام الدولة الجزائرية بالقطاع التربوي كذلك في الإصلاحات على مستوى المناهج والبرامج التدريسية التي تقوم بها الهيئات المتخصصة.

لكن رغم الإصلاحات المتكررة في المنظومة التربوية، إلا أنه يجب الاعتراف بأن النمو الذي يشهده قطاع التربية حاليا، لا تتفق نتائجه مع حجم تطوره والإنفاق عليه، فقد جاء حسب تقرير الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان أن الإحصائيات الرسمية لظاهرة التسرب المدرسي تشير إلى أن 400 ألف تلميذ يهجرون المدرسة سنويا ولا يتجه منهم إلى التكوين المهني إلا 250 ألف تلميذ أو اقل من ذلك، وسجلت أعلى نسبة تسرب على مستوى التعليم الثانوي مقارنة بأطوار التعليم الأخرى.[2] وللنهوض بالمنظومة التربوية استوجب على القطاع التربوي إعادة النظر في مدخلاته، واعتبار عملية التكوين حقا وواجبا في نفس الوقت لكل من لهم علاقة بالقطاع التربوي على وجه الخصوص، ومن هنا

1- Abdelkrim Benarab : Les indicateur du Système Educatif Algérien , Bahaeddine Edition Diffusion, Constantine, Algérie, 2007 .

2- www.echoroukonline.com (14: 15 15/10/2020)

تأتي أهمية المطالبة بجعله ملفا استراتيجيا، وهو آلية فاعلة للارتقاء بقطاع التربية والتعليم، والنهوض بالمدرسة الجزائرية لكسب رهان المستقبل المتوقف على الاستثمار في الرأسمال البشري من خلال توسيع نطاق التعليم ومحاربة الأمية ورفع نسبة الكوادر والكفاءات ذات الجودة العالية.

وإن تفعيل عملية التكوين باعتبارها سمة المنظومة التربوية الناجحة، من أجل تحسين نوعية التعليم في شتى مقوماته، وبناء جيل جديد قادر على مواجهة التحديات المستقبلية، يفرض على المؤسسة التربوية كونها مصدر الفكر الإنساني في أرقى مستوياته جعل عملية التكوين مسؤولية كل الأفراد القائمين على عملية التعلم.

كما لا يقتصر تحقيق جودة مخرجات التعليم على عملية التكوين فقط باعتبارها أحد العمليات الجزئية التي تهدف إلى تزويد التلاميذ بالمعلومات المختلفة والأساليب المتجددة، وتطوير قدراتهم ومحاولة تغيير سلوكهم بشكل إيجابي، ورفع مستوى أدائهم لأجل الإبداع والابتكار، فإن الدافع للإنجاز هو الآخر العامل الكامن وراء كل ما هو متفوق وناجح في العديد من الميادين والمجالات العلمية والعملية، كالمجال الأكاديمي، والمجال الاقتصادي، والمجال الإداري، فما يحققه المتمدرسين من نجاحات مرتبط بدرجة كبيرة بما يوظفه ذوي الدافع للإنجاز المرتفع، ولكي نتمكن من صنع جيل يمتاز بالشراهة العلمية والمعرفية مقبل على المبادرة والمشاركة الفعالة وقادر على التفكير والتخطيط وحل المشكلات، فإننا نسعى جاهدين من خلال هذه الدراسة، إلى فهم المناخ المميز لتحقيق تكوين نوعي لدى الخريجين، مما يسهم بشكل حاسم في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع ويحقق له الرفاهية من جهة، والمنافسة القوية مع الأمم من جهة أخرى.

ولتحقيق هذا الهدف أتت هذه الدراسة لمعرفة التأثير الذي يمكن أن تلعبه عوامل التكوين كما هي قائمة في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما يعبر عنها أساتذة هذه المرحلة

إذ يقصد بالمشكلة الحالية هو وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية فيما يتعلق بعوامل التكوين إذا ما كان لها دور في استثارة دافعية الإنجاز لتلاميذ هذه المرحلة التعليمية، بحكم تفاعلهم اليومي مع هذه الفئة وخبرتهم في التعامل مع المناهج المخصصة لهذا الغرض، بحيث أنهم المؤهلون للحكم على العملية التعلمية التي تم تجزئتها في هذه الدراسة لمجموعة من العوامل وهي العوامل المادية والبيداغوجية والعلائقية وعوامل تتعلق بالأنشطة اللاصفية، وقد تمحورت إشكالية الدراسة الحالية في طرح السؤال التالي:

- **ما هي عوامل التكوين التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم؟**

خلال هذه الدراسة سنخضع كل عامل من عوامل التكوين مادية، بيداغوجية، علائقية، وتلك المتعلقة بالأنشطة اللاصفية للبحث. ولمعرفة مساهمتها في استثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ من خلال وجهة نظر أساتذتهم. مما يمكننا من تحديد ما إذا كان ، دورا واضحا على الانجاز المعرفي للتلاميذ أم لا.

02- صياغة الفرضيات:

تعتبر الفرضية تقدير أو تخمين يقوم الباحث بصياغتها في شكل حل مؤقت وإجابات مبدئية لتساؤلات البحث، ويتم التأكد من فروض الدراسة عن طريق جمع البيانات من الميدان وتحليلها، بحيث تشكل هذه الأخيرة مؤشرات على صدق أو عدم صدق مضمون كل منها فاعتمدنا في هذا البحث على فرضية أساسية تبعت بفروض إجرائية مكملة لها نوضحها كالتالي:

2-1 الفرضية العامة:

– تساهم عوامل التكوين في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

2-2- الفرضيات الإجرائية:

- **الفرضية الإجرائية الأولى:**

– تساهم عوامل التكوين المادية في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

- **الفرضية الإجرائية الثانية:**

– تساهم عوامل التكوين البيداغوجية في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

- **الفرضية الإجرائية الثالثة:**

– تساهم عوامل التكوين العلائقية في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

- **الفرضية الإجرائية الرابعة:**

– تساهم عوامل التكوين المتمثلة في الأنشطة اللاصفية في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

03- دوافع اختيار الموضوع:

لاشك أن أي باحث حينما يقدم على إنجاز أي بحث، لابد أن تكون له دوافع واهتمامات أدت به إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره من المواضيع، وإن أهم الأسباب التي دعتني إلى دراسة هذا الموضوع سأوضحها في النقاط التالية:

❖ **المبررات الذاتية:**

➢ إن البحث عن العلاقة التي يقصد بها في هذه الدراسة الدور الذي تلعبه عوامل التكوين في الرفع من دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذتهم، تنبع من رغبة شخصية تهدف إلى الكشف عن عوامل لم تتعرض لها بحوث سابقة حسب ما استطعنا الاطلاع عليه، والتي تدفع بالتلميذ نحو الإنجاز، والكشف أيضا إن كان هناك قصور في هذه العوامل ومدى تأثيرها في دافعية الإنجاز لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذتهم، وذلك حتى يمكن اقتراح تحسينها حسب ما تفضي إليه نتائج الدراسة.

➢ قلة الدراسات العلمية المماثلة لهذا الموضوع والتي تهتم بالكشف عن علاقة عوامل التكوين بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ وذلك حسب حدود مطالعتنا وما استطعنا الحصول إليه من أبحاث.

➢ طرح هذا الموضوع يفتح المجال أمام باحثين آخرين لدراسته من جوانب أخرى لم تتطرق لها دراستنا الحالية.

➢ تدعيم المكتبة الجامعية ببحوث تكشف عن علاقة عوامل التكوين بدافعية الإنجاز.

❖ **المبررات الموضوعية:**

➢ الحاجة الملحة إلى تطوير القطاع التربوي والنهوض به إلى أرقى المستويات حتى نحصل على مورد بشري متكون قادر على مواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية، التي أصبحت ضرورة ملحة للحاق بالدول المتقدمة، وقادر على مواجهة التحديات المستقبلية، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال إعادة النظر في السياسة التربوية حتى نتمكن من تكوين إطارات مفكرة ومبدعة مؤهلة لتطوير المعارف والعلوم.

➢ الاستثمار في الرأس المال البشري وتكوين رأس المال الفكري لأنه أساس التطور والتقدم.

- الدور الهام الذي تلعبه عملية التكوين المبنية على الأسس العلمية في تحسين العملية التعليمية لذا وجب علينا لفت انتباه الهيئات المسؤولة لأخذ هذه العملية بعين الاعتبار خاصة وأن لها تأثير مباشر على دافعية الإنجاز لدى التلميذ.

وما دعانا إلى اختيار تلاميذ المرحلة الثانوية، هو أن مرحلة التعليم الثانوي تعتبر مرحلة مفصلية في عملية التكوين وهي المرحلة التي يتلقى فيها التلميذ أهم المعارف في مختلف المجالات ويكون خلالها مقبلا على التعليم الجامعي، لذا لا بد أن يتشبع في هاته المرحلة بالمعارف والقيم والمبادئ الصحيحة

04- أهداف الدراسة:

تتجلى قيمة أي بحث في قيمة الأهداف التي يسعى الباحث إلى تحقيقها في أي مجال علمي، وهي الناتج التي يسعى إلى بلوغها من خلال دراسته بغية إعطاء موضوعه أهمية أكثر وموضوعية أكبر وذلك بإتباع مسار معين يسهل الوصول إلى الهدف بأكبر كفاءة وأقل جهد ووقت، وقد سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف النظرية والإجرائية.

- **الأهداف النظرية:**

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة التي تربط عوامل التكوين بدافعية الإنجاز كما تعبر عنها عينة الدراسة من خلال الاستمارة المعدة لهذا الغرض، وترسيخ عملية التكوين كمشروع مجتمع، ينبغي على كل القائمين في القطاع التربوي أخذه بعين الاعتبار للنهوض بعملية التعليم بدلا من تكديس المعارف وحشوها، إلى عملية متداخلة العناصر تبني مواقف وقيم وتكوين قدرات علمية، وتنمية المهارات وتحقيق الكفاءات.

- **الأهداف الإجرائية:**

تهدف الدراسة الحالية إلى البحث عن طرق أخرى جديدة لتحفيز التلاميذ وتفعيل إنتاجهم وإبداعهم داخل الأقسام الدراسية وتزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح في مهماتهم من خلال عملية التكوين، ومحاولة الكشف عن مساهمة عوامل التكوين في استثارة دافعية الانجاز لدى التلاميذ، لنتمكن من دعم العوامل التي تعمل على رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى التلاميذ ذلك من اجل رفع مردود النظام التربوي وتحسين أهدافه.

05- أهميـــــة الدراســـــة:

إن البحث الحالي ينطوي على عدد من الدلالات ذات الأهمية البالغة سواء من الناحية النظرية العلمية أو من الناحية الإجرائية العملية التي يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- **الأهمية النظرية العلمية:**

تكمن أهمية البحث في تسليط الضوء على عملية التكوين باعتبارها الأداة المثلى لاكتساب المعرفة وأفضل السبل وأحسن الوسائل للرفع من مردود النظام التربوي إذا تمت حسب المعايير المطلوبة بجودة عالية. لأن التعليم لا يقتصر على نيل الدرجة العلمية فقط بل يهدف إلى تحدي المعلوماتية، وتكوين مورد بشري واع خال من المشكلات التربوية، قادرا على تحمل مسؤوليات المجتمع المختلفة وتحديات المرحلة الراهنة.

- **الأهمية التطبيقية العملية:**

- تكمن الأهمية التطبيقية للبحث في أنه يكشف عن علاقة عوامل التكوين بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ وذلك يمكننا من معرفة العوامل التي ترفع من إنجاز التلاميذ، ودعمها قد يسهم في الصعود بالعملية التعلمية نحو الجودة والتميز والحصول على مورد بشري يتمتع برقي في تعليمه وتفكيره وتحليله

ونقده وقدرته على حل المشكلات. ومن ثمة خلق ضرورة حيوية لإحداث التوازن بين الإبداع والابتكار من جهة، وتلبية متطلبات الحياة المعاصرة من جهة أخرى.

- قد يسهم هذا البحث في إثراء الدراسات المرتبطة بمجال التربية والتعليم.

06- المفاهيم الإجرائية:

تشمل الدراسة الحالية على العديد من المصطلحات العلمية التي سيتم تعريفها إجرائيا حتى يتضح المعنى المقصود باستخدام كل مصطلح فيها.

- **التكوين** : تقصد الباحثة بمصطلح التكوين إجرائيا مجموعة من العمليات ونشاطات التعلم البيداغوجية المخططة التي يخضع لها التلاميذ تهدف إلى تحسين أدائهم وتطوير قدراتهم وإكسابهم المعرفة الصحيحة والمهارات اللازمة، اعتمادا على منهجية علمية تساعد التلاميذ على تحقيق أهدافهم والتكيف مع محيطهم الاجتماعي.

- **عوامل التكوين:** تقصد الباحثة بمصطلح عوامل التكوين هي مجموعة الظروف التي تضمن السير الجيد لعملية التكوين وتتكامل فيما بينها لتحقيق الهدف العام من العملية التكوينية وغياب احدها يؤدي إلى فشل عملية التكوين، وعلى العموم هي العوامل المادية، وعوامل البيداغوجية وعوامل العلائقية وعوامل تتعلق بالأنشطة اللاصفية.

- **دافعية الإنجاز:** تقصد الباحثة بمصطلح دافعية الإنجاز إجرائيا السعي لبذل الجهد ومواجهة الصعاب ومنافسة الآخرين والمثابرة والسعي لتحقيق التفوق والامتياز، كما يراه أساتذة عينة البحث.

07- الدراسـات السابقـة:

إن استعراض عنصر الدراسات السابقة في هذا الفصل والتي لابد أن تكون مرتبطة بموضوع الدراسة أمر أساسي ومهم لأجل التأصيل النظري للدراسة وإثرائها بالمؤشرات التطبيقية، إذ من خلالها نتمكن من التعرف أكثر على كيفية تناول باحثين آخرين لمتغيرات الدراسة والمنهجيات المتبعة.

والمقصود بإدراج الدراسات السابقة في البحث العلمي هو تقديم ملخصات لمناهجها ونتائجها.[1] ولهذا تعد الدراسات السابقة جزء لا يتجزأ من البحث ومعالجتها تختلف كليا عن التراث النظري، والهدف الرئيسي من استعراض الدراسات السابقة في البحث العلمي يكمن في التأكد من أن الباحث لن يبحث في مشكلة سبق البحث فيها من قبل، وإنما يبدأ مما انتهت إليه بحوث سابقة، كما تساعد الدراسات السابقة في ضبط وتحديد مشكلة الدراسة، والتطرق إلى جوانب جديدة لم تتطرق إليها بحوث سابقة بالإضافة إلى الاستفادة من الأطر النظرية وطريقة معالجة المواضيع والتقنيات المستخدمة في علاجها.

ونظرا لأهمية الدراسات السابقة في البحث العلمي فإننا بذلنا جهودا من خلال القراءات للوصول إلى جمع أكبر عدد ممكن من الدراسات التي تهتم بدراسة موضوعي التكوين ودافعية الانجاز، إلا أننا لم نجد دراسات اهتمت بالبحث عن دور التأثير الذي يمكن أن تلعبه عوامل التكوين في تنمية دافعية التلاميذ للانجاز، بينما وجدنا دراسات سابقة اهتمت بموضوع التكوين وعلاقته بمتغيرات أخرى غير دافعية الانجاز، كذلك دراسات اهتمت بموضوع دافعية الانجاز وعلاقتها بمتغيرات أخرى غير التكوين، الأمر الذي دعانا إلى تقسيم الدراسات السابقة إلى جزأين، جزء أول نعرض فيه الدراسات التي اهتمت بموضوع التكوين وجزء الثاني نعرض فيه الدراسات التي اهتمت بموضوع دافعية الانجاز وفي الأخير نعلق على

[1]- صالح بن حمد العساف: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1995 ص58.

جميع الدراسات التي تم عرضها في هذا العنصر من خلال تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف.

6-1- الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع التكوين:

- **الدراسات الأجنبية:**

❖ **المؤتمرات التمهيدية لمنظمة اليونسكو(1996-1997):** عقدت المنظمة أربعة مؤتمرات إقليمية تمهيدية في كل من كوبا، ودكار، بيروت، وأخيرا في طوكيو.

أهداف المؤتمرات: هدفت هذه المؤتمرات إلى تحديد المبادئ الرئيسية لإحداث التحول العميق في التعليم على أسس من العدالة والمساواة والحرية ، وتجويد التعليم من خلال منح فرص التكوين لأعضاء هيئة التدريس، مع توفير الفرص التي تضمن التعليم المستمر للجميع. [1]

❖ **التعليق على الدراسة:**

لقد اهتمت هذه المؤتمرات المنعقدة في الدول الأربعة السابقة الذكر بموضوع التكوين وركزت على ربط تجويد التعليم بتكوين أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي تتشابه أهداف هذا المؤتمر مع بعض أهداف الدراسة الحالية المتمثلة في السعي نحو تحسين وتطوير عملية التعليم، إلا أنها تختلف مع الدراسة الحالية كون الدراسة الحالية تهتم بتكوين رأس المال البشري والمتمثل في التلاميذ، حيث تبحث الدراسة الحالية عن كيفية مساهمة أساليب التكوين الممارسة من قبل هيئة التدريس في دفع التلاميذ للانجاز بينما ركزت المؤتمرات السابقة على التكوين الخاص بهيئة التدريس.

❖ **مؤتمر اليونيسكو العالمي (1998):**

- **أهداف المؤتمر:** يهدف هذا المؤتمر إلى تكوين وتطوير القدرات والكفاءات العلمية تطويرا علميا

[1]- الخطيب احمد محمود ومعايعة، عادل سالم: الإدارة الإبداعية للجامعات، جدار للكتاب العالمي، عمان،ط1، 2008، ص68.

وتربويا بشكل متواصل ومستمر والتوجه نحو المستقبل، مع تعميم استخدام التكنولوجيات الحديثة في طرق التدريس. [1]

- **التعليق على الدراسة:**

نلاحظ التشابه واضح بين أهداف مؤتمر اليونسكو مع أهداف الدراسة الحالية وهي الصعود بالتلاميذ إلى أرقى المستويات من خلال تحسين وتطوير كل من عمليتي التعليم والتكوين وذلك من اجل رفع مردود النظام التربوي وتحسين أهدافه، من خلال تحدي المعلوماتية، وتكوين مورد بشري قادر على مواجهة التحديات المختلفة.

- **دراسة جورج دي كوه وآخرون(2006):**

- **عنوان الدراسة: " نجـــاح الطالـــب فـــي الجامعـــــة "**
- **أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى توضيح متطلبات الطلاب والمتمثلة في الظروف الجيدة المحيطة بالطالب مما يؤثر عليه بشكل كبير في تكوينه جودة أدائه التعليمي وحتى أدائه العملي. [2]

- **التعليق على الدراسة:**

تتفق أهداف الدراسة السابقة مع أهداف الدراسة الحالية، وهو محاولة النهوض بالمستوى التعليمي للتلاميذ إلى ارقي المستويات، فكلاهما يرى أن التعليم الجيد يرتبط بتوفير الظروف المناسبة لعملية التعلم مادية كانت أو البيداغوجية وغيرها من الحاجات الأخرى.

في حين يكمن الاختلاف بينهما في أن الدراسة الحالية اهتمت بموضوع الدافعية لدى طلاب الطور الثانوي بينما الدراسة السابقة ركزت على طلبة الجامعة

- **الدراسات العربية:**

[1]- الخطيب احمد محمود ومعايعة، عادل سالم: المرجع السابق، ص68.

[2]- الخطيب احمد محمود ومعايعة، عادل سالم: نفس المرجع، ص68.

❖ **دراسة عبد الرحمن العيسوي(1984):**

- **الهدف من الدراسة:**هدفت الدراسة إلى التعرف على أراء مجموعة من الأساتذة في أساليب تطوير التعليم عن طريق التكوين والنهوض به والرفع من مستواه بما يمكنه من تحقيق غاياته ، كما هدفت أيضا إلى التعرف على آراء مجموعة من الطلبة حول نظم التعليم ، وأهم المشكلات التي تعوق نشاطهم وتبدد طاقتهم الذهنية
- **نتائج الدراسة:** من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي مطالبة بعض الأساتذة بإدخال مناهج جديدة ضمن المقررات الدراسية لكل الطلاب على مستوى الممارسة، وليس مجرد دروس نظرية. كما دعا الطلاب إلى تطوير المناهج المقررة من الناحية العلمية والثقافية والاجتماعية ودعوا إلى الاهتمام أكثر باللغات الأجنبية، وقد اشتكى الطلبة من ضعف الاتصال بينهم وبين أساتذتهم وضعف العلاقة بينهم.[1]

❖ **التعليق على الدراسة:**

يكمن التشابه بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية في الاهتمام بموضوع التكوين ودوره الفعال في تجويد العملية التعليمية والبحث عن العوامل البيداغوجية التي ترفع من مستوى تكوين التلاميذ كتجديد المناهج التربوية بما يتماشى مع مستجدات العصر الحالي، والبحث في العوامل العلائقية التي تربط التلميذ بكل من أساتذته ومحيطه المدرسي.

❖ **دراسة محمد الصغير خنيجر في عبد الرحمان العيسوي(1984):**

- **عنوان الدراسة:** " **التكوين المستمر من منظور التعليم الأساسي** "
- **تقديم الدراسة:** قام الباحث بدراسة تحليلية تكمن مشكلتها في: الإلمام بالنتائج الراهنة التي حققها التعليم الأساسي بعد مسيرة نصف ربع قرن هل نجح أم فشل؟ ما هي مواطن الضعف التي حالت دون

[1] – عبد الرحمان العيسوي: تطوير التعليم الجامعي العربي، دار النهضة العربية، د ب،1984 .

تحقيق النتائج المرجوة؟ هل كان التكوين عموما والمستمر خصوصا للمعلمين حاضرا؟

الهدف من الدراسة: تهدف الدراسة إلى توضيح العلاقة بين التعليم الأساسي والتكوين المستمر مادام ذلك سيوضح أهم مظاهر الخلل في بعدين أساسيين هما:

- بعد المنظومة التربوية.

- بعد البنية البشرية.

- **نتائج الدراسة:** خلص الباحث إلى أن الحاجة أصبحت ملحة لرؤية النسق التربوي بشكل فاعل قصد تكييفه مع المتطلبات الجديدة مع إطلالة القرن الواحد والعشرين حتى تمتد الجسور بين الواقع المعيش والانفتاح على المحيط واستقبال عناصره وأنهى الباحث دراسته بمجموعة من التوصيات ترمي إلى تحسين وضع المعلم والمتعلم على حد سواء.[1]

التعليق على الدراسة:

تتفق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف، اذ كلاهما يبحث عن سبل تطوير المنظومة التربوية والارتقاء بالمستوى التعليمي من خلال تكييف البرامج التعليمية مع المتطلبات الجديدة، والانفتاح على العالم الخارجي، ومواكبة العصرنة وممارسة التكنولوجيات الحديثة.

❖ **دراسة مصطفى بوتفنوشت (1988):**

- **عنوان الدراسة:** " **التلاؤم بين التكوين الجامعي والشغل الوضعية الحالية والمستقبلية.** "

- **تقديم الدراسة:** ضمت هذه الدراسة فريق بحث مكون من خمسة عشر باحثا وثلاثة مؤطرين وقد طرحت الدراسة إحدى إشكالات الجامعة الجزائرية والمتمثلة في علاقتها بعالم الشغل.

[1] – عبد الرحمان العيسوي:نفس المرجع، 1984.

حيث ركزت هذه الدراسة على جميع الجوانب المتعلقة بالتكوين والمتمثلة في البيداغوجيا والتسيير والبحث العلمي من خلال إعطاء لمحة موجزة على جامعة جزائر منذ انطلاقها سنة (1908) وتزايد عدد طلبتها من (2000) طالب بعد الاستقلال، إلى حوالي ثمانية وعشرون ألف طالب سنة(1977)، مع الإشارة إلى أن تكوين أكبر نسبة من الطلبة في قسم العلوم الإنسانية الذي قدرت نسبته بـ(65.5 %) في حين الطلب على المتخرجين عام (1978) قدر بـ(35%) واستمر التزايد في أعدد المتخرجين مقابل انخفاض الطلب عليهم في ميدان العمل، ومنذ سنة 1984 بدأت مشكلة توظيف المتخرجين من الجامعة تلوح في الأفق حيث بدأ سوق العمل يعاني من نقص في العروض مقابل الزيادة في الطلب على مناصب شغل.

- **المنهج وأدوات جمع البيانات:** اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي مع تطبيق استمارة احتوت على (36) سؤالا، مع استمارتين ملحقتين، الأولى للمتخرجين العاملين لمعرفة مدى تكيفهم مع العمل والثانية للذين يبحثون عن عمل.
- **العينة:** حددت عينة الدراسة في المؤسسات والمعاهد، المسيرين في نشاطات الصناعة، التجارة الخدمات، وفي كل من الولايات التالية(العاصمة، تيزي وزو، تيبازة، البويرة، بومرداس، غرداية، الاغواط)
- **نتائج الدراسة:** توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك طلب قليل على خريجي العلوم الإنسانية، مع صعوبة تكيف الخريجين الجدد مع وظائفهم.
- **التوصيات:** لقد خلصت الدراسة السابقة بصياغة مجموعة من التوصيات تمثلت في:
- إيجاد بنية فعالة لرفع مستوى التكوين الإضافي وتحسين مستوى الإطارات.
- ربط العلاقة بين مختلف الوزارات لتوجيه المتخرجين وضبط الحاصلين على شهادة البكالوريا[1] ليلتحقوا بالجامعة وفقا لاحتياجات سوق العمل.

[1]- Boutefnouchet M : Adéquation Entre La Formation Universitaire et l'emploi Situation Actuelle et Perspective, Université d'Alger, Diffusion Algérie , 1988.

- إجراء دراسات تقويمية على التكوين والجامعة كل سنتين. [1]

التعليق على الدراسة:

تتشابه الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في أن كلاهما يهتم بموضوع التكوين وكلاهما يهدف إلى تحسين نوعية المخرجات، إلا أننا نلاحظ اختلاف بينهما في المتغير التابع، إذ تبحث الدراسة السابقة عن علاقة التكوين بالشغل بينما تبحث الدراسة الحالية عن علاقة عوامل التكوين بدافعية الانجاز، كذلك نلاحظ الاختلاف على مستوى العينة فعينة الدراسة السابقة تمثلت في المتخرجين العاملين والمتخرجين الذين يبحثون عن عمل بينما تنحصر عينة الدراسة الحالية في أساتذة التعليم الثانوي.

- **دراسة لحسن بو عبد الله ومحمد مقداد (1993)**

- **عنوان الدراسة: " تقويم العملية التكوينية بالجامعة دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري"**

تقديم الدراسة: تشكل الدراسة الجزء الأول من انجاز سلسلة من الأبحاث تدخل في إطار فرقة البحث، تهدف إلى تقويم العملية التكوينية بالجامعة، وقد اعتمدت هذه الفرقة في 1993/01/01. من طرف مديرية البحث بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، يتولى الإشراف عليها الأستاذ لحسن بو عبد الله[2] وتستمد الدراسة أهميتها مما يحدث في قطاع التعليم العالي فقد سارعت الوزارة الوصية إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج التكوين المعمول بها في مختلف المعاهد والجامعات الجزائرية حتى تنسجم مع الواقع المعيش، خاصة عالم الشغل والتحولات الاقتصادية والاجتماعية التي تشهدها البلاد لتكون أكثر قدرة على تكوين الإطار الفعال القادر على إيجاد الحلول لمشكلات التنمية الوطنية، كما تكون أكثر شمولا لما وجد من المعارف في مختلف العلوم والتخصصات، وقد انطلقت الدراسة من تساؤلين هامين هما:

---

[1]- Boutefnouchet M : Adéquation Entre La Formation Universitaire et l'emploi Situation Actuelle et Perspective, Université d'Alger, Diffusion Algérie , 1988.

[2]- لحسن بو عبد الله ومقداد محمد: تقويم العملية التكوينية بالجامعة، دراسة بجامعات الشرق الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1988.

- هل يمتلك جريجي الجامعة والذين التحقوا بالعمل المهارات المطلوبة؟ وهل يجيدون فعلا استخدام هذه المهارات؟

وللإجابة على هذين السؤالين لا بد من التقويم المستمر والموضوعي للعملية التكوينية، حيث يمكن عن طريقه التمييز بين نقاط الضعف والقوة في أي برنامج تعليمي، بالإضافة إلى ذلك سيساعد على تقويم الجوانب البيداغوجية التي تكون فيها البرامج فعالة، والتي تحتاج إلى تحسين وتعديل.

- **الهدف من الدراسة:** نستدل على أهداف الدراسة من الأسئلة التالية:

- هل حققت الجامعة أهدافها في إعداد الإطارات المتمكنة من تأدية مهامها على أكمل وجه؟
- هل هناك علاقة بين البرامج المعمول بها والممارسة الميدانية لها؟
- ما هي الطرق التدريسية المستخدمة وما هي أساليب التقويم لمتبعة.

- **المنهج وأدوات جمع البيانات:** إن الإستراتيجية المنهجية المتبعة في معالجة الموضوع هي المنهج الوصفي والتحليلي بالإضافة إلى تقويم عناصر العملية التكوينية، ولدراسة المتغيرات المتمثلة في الاختصاص والجامعة ومؤشرات الأهداف، التكوين، البرامج، طرق التدريس وأساليب التقويم استعملت الدراسة تقنيات التحليل الإحصائي" النسب المئوية وكاف تربيع".

العينة: حددت عينة الدراسة بجامعات الشرق الجزائري سنة (1994) والمتمثلة في خمس جامعات هي " جامعتي منتوري والأمير عبد القادر بقسنطينة، جامعات عنابة، سطيف، باتنة " وقد بلغ عدد الطلبة بهذه الجامعات سنة (1994) حوالي 60 ألف طالب وطالبة، وقد تم سحب العينة من طلبة الجامعات[1]

الخمس وبلغ عدد أفرادها (412) طالبا وطالبة.

[1]- لحسن بو عبد الله ومقداد محمد:نفس المرجع.

- **نتائج الدراسة:** على الرغم من أن الوثائق الرسمية لوزارة التعليم العالي والجامعة الجزائرية من

خلال كتاب إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي (1971) تحدد هدف الجامعة في قطاعات التنمية والاهتمام بمشاكلها المختلفة وتوجيه التعليم العام نحو الفروع التي يحتاجها الاقتصاد الوطني، إلا أن هذه الدراسة أظهرت فيه سلبيات كثيرة تحول بلا شك دون تحقيقه الأهداف محددة له.

- ففي مجال الأهداف تبين أن الجامعة تمكنت من تحقيق أهدافها إلى حد ما وبالتالي تكون الفرضية الأولى تحققت، وقد اقترحت الدراسة أنموذجا لتطوير التكوين الجامعي ففي مجال الأهداف ينبغي قبل التخطيط لوضعها من طرف معدي المناهج أن تكون لديهم صورة شاملة عن الوسط الذي سيندمج فيه الطالب بعد تخرجه، أي تحديد الأهداف بما يجعلها واضحة وقابلة للتحقيق والقياس.

- إثراء البرامج وإعادة النظر فيها من طرف فريق المختصين بمشاركة أطراف من المؤسسات المختلفة، والاستفادة من نتائج البحوث، ووضع إستراتيجية لتنظيم التدريبات الميدانية لأنها تسمح بالتطبيق العملي للمعارف والمعلومات النظرية بل وتعتبر الأداة التقويمية لها فهو الركيزة الأساسية لربط ما تم تعلمه في الجامعة بالممارسة الميدانية.

- وفي مجال التدريس لا بد من تدعيم الطرق التقليدية بطرق جديدة كطريقة المشروع وحل المشكلات

ودراسة الحالة، لأنها أقدر على ربط الجامعة بقطاعات التنمية المختلفة مع استخدام الأساليب الموضوعية في التقويم وإنشاء مراكز تربوية بالجامعات، لإعداد الأساتذة إعدادا بيداغوجيا جيدا.[1]

- **التعليق على الدراسة:**

تتفق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في أن كلاهما تناول موضوع التكوين كمتغير مستقل للدراسة، وكلاهما يهدف إلى تحسين نوعية المخرجات، حيث ركزت الدراسة السابقة للباحثين لحسن بو

[1]- لحسن بو عبد الله ومقداد محمد: نفس المرجع.

عبد الله ومقداد محمد أكثر على العوامل التي تحدد هدف الجامعة في قطاعات التنمية والاهتمام بمشاكلها المختلفة وتوجيه التعليم العام نحو الفروع التي يحتاجها الاقتصاد الوطني بينما اهتمت الدراسة الحالية بالبحث عن عوامل التكوين التي تعمل على تحسين عملية التعلم، ويكمن اختلاف الدراسة السابقة عن الدراسة لحالية في مرحلة التعليم حيث نجد أن الدراسة السابقة اهتمت بدراسة التكوين في الجامعة بينما تهتم دراستنا الحالية بالتكوين في المرحلة الثانوية باعتبارها المرحلة المفصلية في عملية التكوين.

❖ **دراسة مريم صالح بوشارب (2001):**

- **عنوان الدراسة:** " **التكوين الجامعي بين الأهداف والواقع**"
- **تقديم الدراسة:** تمحورت الدراسة حول السؤل التالي: هل نمط التكوين حاليا في الجامعة الجزائرية مؤهل لإنتاج الكفاءات المناسبة لتحقيق أهدافها؟ وقد تفرع من هذا السؤال تساؤلات فرعية كالتالي:

– ما هي أساليب التدريس السائدة حاليا؟ وهل بإمكانها تكوين كفاءات قادرة على إنتاج وإعادة إنتاج المعرفة العلمية الحديثة بالشكل الذي يساعد على تحقيق أهداف الجامعة؟

– هل البرامج الدراسية المحددة تتماشى مع الأهداف التي تصبو الجامعة إلى تحقيقها؟

– ما هي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها الأساتذة من خلال تقويمهم للطلبة؟

- **الهدف من الدراسة:** تهدف الدراسة إلى الكشف عن حقيقة التكوين في الجامعة الجزائرية وأهدافه الضمنية. [1]
- **المنهج وأدوات جمع البيانات:** استعملت الباحثة المنهج الوصفي في معالجة موضوع الدراسة، كما اعتمدت في الكشف عن حقيقة التكوين الجامعي على تحليل العناصر المكونة له وميكانيزمات عملها وذلك عن طريق تحليل أجوبة المبحوثين التي توزعت بين الطلبة والأساتذة باعتبارهما طرفين أساسيين لا

[1]– مريم صالح بوشارب: التكوين الجامعي بين الأهداف والواقع، مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2001.

يمكن الاستغناء عن أحدهما في عملية التكوين، وهذا من خلال توظيف تقنية المقابلة وقد قسمت أسئلة المقابلة إلى خمس محاور وهي:

- محور البيانات الشخصية.
- محور خاص بطرق التدريس.
- محور خاص بالبرامج الدراسية.
- محور خاص بالأهداف التربوية.
- محور خاص بأساليب التقويم.

- **العينة:** استخدمت الباحثة العينة العشوائية الطبقية باعتبار التخصص هو الطبقة، وقامت الباحثة باختيار تخصصين هما الحقوق والعلوم الدقيقة، حيث كانت العينة بنسبة 10% من المجتمع الكلي البالغ عدده 622 طالب وبالتالي أفراد العينة 61 طالب، أما عينة الأساتذة اختارت الباحثة 55% من المجتمع الكلي الذي بلغ عدده 950 أستاذ، وبالتالي يكون عدد أفراد العينة 53 أستاذ موزعين على كليتي الحقوق والعلوم الدقيقة.

- **نتائج الدراسة:** خلصت الدراسة بالنتائج التالية:

- المحاضرة هي الطريقة التدريسية الأكثر شيوعا في الجامعة الجزائرية رغم وجود محاولة لخلق نظام التطبيقات، ولكن هذه الحصص سيطر عليها نوع من الممارسة الروتينية وإعادة المحاضرة أو تقديم عروض من الطلبة كلها طرق عقيمة تكسر الطابع الإبداعي في الطلبة.

البرامج الدراسية في الجامعة تمثل محتوى معرفي غير مرغوب فيه سواء من طرف الطلبة أو الأساتذة، فهو تعسف ثقافي مفروض وهي لا تتماشى مع التطورات المتلاحقة للمعرفة العلمية. [1]

- أساليب التقويم في الجامعة الجزائرية تسعى بالدرجة الأولى إلى قياس واختبار ذاكرة الطالب بدلا

[1]- مريم صالح بوشارب: نفس المرجع.

من تنشيط القدرات العقلية للطالب

- إن الأهداف التي يمكن أن تتحقق بناءا على هذه الممارسات (طريقة التدريس الاجتماعي) تعود في الغالب إلى قلة الأجهزة والوسائل، وقلة المراجع إضافة إلى الظروف المحيطة. [1]

التعليق على الدراسة

تتفق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في أن كلاهما تناول موضوع التكوين كمتغير مستقل للدراسة وكلا الدراستان تبحثان على الأساليب التي يمكن من خلالها تحسين وتطوير العملية التعلمية، كما ويهدف كل منهما إلى تحسين نوعية المخرجات وكلاهما استخدم المنهج الوصفي في تحليل النتائج. نلاحظ اختلاف الدراسة السابقة عن الدراسة لحالية كون الدراسة السابقة اهتمت بالتكوين الجامعي وطبقت الدراسة على عينة تكونت من مجموعة من طلاب الجامعة ومجموعة من أساتذتهم بينما تهتم الدراسة الحالية بالتكوين في المرحلة الثانوية حيث تم تطبيق الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي لمعرفة وجهة نظرهم حول مساهمة عوامل التكوين في دفع التلاميذ نحو الإنجاز .

- **دراسة سامية كواشي(2005)**

- **عنوان الدراسة: " العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية دراسة ميدانية في ضوء النسق المفتوح"**

تقديم الدراسة: أتت هذه الدراسة لمعالجة طبيعة العلاقة بين التكوين بالجامعة كمصدر لتخريج الإطارات في مختلف التخصصات بمعارف ومهارات معينة، والمؤسسات الاقتصادية كمستقطب لهذه الإطارات بتوظيفها والاستثمار في قدراتها. وقد عالجت الدراسة طبيعة العلاقة السابقة الذكر في ضوء النسق المفتوح وخصائصه من خلال طرح السؤال التالي:

[1]- مريم صالح بوشارب: نفس المرجع.

- هل يتوفر التكوين كنسق فرعي في الجامعة على خصائص النسق المفتوح على المؤسسة الاقتصادية كمحيط له في الجزائر؟ وقد انبثق من هذا السؤال تساؤلات فرعية
- هل العملية التكوينية بالجامعة تستجيب لمتطلبات العمل بالمؤسسة الاقتصادية؟
- هل يمتلك خريج الجامعة العامل بالمؤسسة الاقتصادية القدرات اللازمة والمناسبة لمنصب العمل الذي يشغله بهذه المؤسسة؟
- ما هي طبيعة المعلومات التي ترتد من المؤسسة الاقتصادية إلى الجامعة في ضوء أداء خريجيها؟
- هل هناك تنسيق وتعاون فعلي بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية؟

- **الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى كفاءة التكوين بالجامعة للتحكم في متطلبات العمل بالمؤسسة الاقتصادية، والتعرف على مدى استجابة العملية التكوينية بالجامعة (طرق التدريس، برامج، أساليب التقويم)، كذلك تهدف الدراسة السابقة إلى التعرف على العلاقات التي تربط الجامعة بالمؤسسة الاقتصادية من خلال النظر في طبيعة المعلومات التي ترتد من المؤسسة الاقتصادية المستخدمة لخريج الجامعة وتكوينه، وكيفية استغلال الجامعة لهذه المعلومات، وتهدف أيضا إلى التعرف على طبيعة التعاون الموجود بين المؤسسة الاقتصادية والجامعة، وكذلك طبيعة الخدمات المقدمة من طرف الجامعة.
- **المنهج وأدوات جمع البيانات:** لقد فرضت طبيعة الدراسة إتباع المنهج الوصفي التحليلي لتشخيص واقع العلاقة التي تربط بين متغيري الدراسة وما يفرع عنهما من مؤشرات، وان اختيار المنهج الوصفي[1] يبرر تشابك الأبعاد والمؤشرات التفصيلية للعلاقة بين المتغيرين(التكوين، المؤسسة)، وارتباط كل منهما بنسق تحكمه علاقات متمايزة، ولهذا تصب مهمة ربط العلاقات بين المؤشرات جميعها صعبة، لذا تم

[1]– سامية كواشي: العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية، دراسة ميدانية في ضوء النسق المفتوح جامعة الحاج لخضر باتنة، 2005.

اللجوء إلى المعالجة الوصفية في إطار النسق المفتوح، لأن الأخذ بهذا المنهج يتسم بمقارنة نتائج البحث مع تلك التي توصل إليها باحثون سابقون، وتوظيف ما توصل إليه المنظرون، أما عن أدوات جمع البيانات تمثلت في الملاحظة والاستبيان الذي ضم 48 سؤالا بعد التحكيم.

- **العينة:** اعتمدت الباحثة على عينتين الأولى تمثلت في الخريجين العاملين بالمؤسسات الاقتصادية على مستوى مدينة باتنة وكان عددهم 153 خريج جامعة، أما العينة الثانية تمثلت في خرجي الجامعة الذين يبحثون عن عمل.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى أن العملية التكوينية المعتمدة لتحويل المدخلات الأساسية

(الطلبة) إلى مخرجات تمتلك المعارف والمهارات اللازمة للعمل تتحصر أساسا في مجموع الأنشطة المتمثلة في طرق التدريس وأساليب التقييم وكذلك البرامج المعتمدة، ومن المعلوم أن من خصائص الجامعة تخصصاتها كثيرة فمنها من يحتاج إلى الحفظ والاستظهار، ومنها ما يحتاج إلى الممارسة العملية، ومنها ما يحتاج إلى خلق الإبداع والابتكار ولذلك تختلف طرائق التدريس من محاضرة إلى حل المشكلات إلى المشاريع...الخ

وعليه فالجامعة الجزائرية تمكنت من تحقيق أهدافها إلى حد ما فقط، وإن طرائق التدريس الشائعة هي الطرق الإلقائية والتي تعتمد على حشو الأذهان والمطالبة باسترجاعها يوم الامتحان دون تنمية المهارات والإبداع، وأن أسلوب التقييم الشائع هو امتحان المقال الكتابي التي تعتمد على التذكر وتهمل عاملا لتحليل والتطبيق، كما توصلت الدراسة إلى أن البرامج الجامعية تغيب فيها البرامج التطبيقية في ضوء التطورات الحاصلة العلمية والمعرفية الحديثة، وتوصلت أيضا إلى أن خريجي الجامعة الذين[1] يعملون

[1]– سامية كواشي: نفس المرجع.

بالمؤسسات الاقتصادية يواجهون صعوبة تكيف مع متطلبات العمل، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود تعاون وتنسيق بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية وتأكد ذلك من استجابات أفراد العينة. [1]

التعليق على الدراسة:

تتفق الدراسة الباحثة سامية كواشي (2005) مع دراستنا الحالية في اهتمامها بموضوع التكوين ومدى تأثيره على العملية التعلمية كما تتشابه الدراستان في طريقة معالجة الموضوع من الناحية المنهجية فكلاهما يعتمد على المنهج الوصفي في تحليل النتائج.

بينما يكمن الاختلاف في طريقة تناول الموضوع كل حسب المتغيرات التابعة التي ربطت بالمتغير المستقل المتمثل في التكوين، حيث اهتمت الدراسة السابقة بالبحث عن علاقة التكوين الجامعي بالمؤسسة الاقتصادية، في حين اهتمت الدراسة الحالية بالبحث عن علاقة التكوين بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كذلك تختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في العينة حيث طبقت الدراسة السابقة على عينة من الخريجين العاملين بالمؤسسات الاقتصادية وعينة من خرجي الجامعة الذين يبحثون عن عمل، في حين طبقت الدراسة الحالية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي.

- **دراسة يسمينة خدنة (2007)**

- **عنوان الدراسة: "واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعات الجزائرية، دراسة حالة"**

تقديم الدراسة: إن تكوين طلبة الدراسات العليا مثله مثل أي نسق تعليم نظامي في الجزائر ليس إلا انعكاسا للسياق الاجتماعي والاقتصادي العام السائد في البلاد، وليس بمستغرب أن يعاني من مشاكل كبقية المشاكل التي يعاني منها الطلبة المتحصلين على شهادة ليسانس، وبالتالي جاءت هذه الدراسة [2]

[1]– سامية كواشي: نفس المرجع.

[2]– يسمينة خدنة: واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية، دراسة حالة، مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2008 .

لتبحث عما إذا كانت فعلا الجامعة الجزائرية تعمل فعلا على تكوين هذه الشريحة الهامة من الطلبة تكوينا ملائما للمستقبل وتضع سياسات لتفعيلهم والاستثمار فيهم. أم أن فتح هذه الدراسات لا يتعدى كونه مادة إعلامية فقط، وقد جاءت هذه الدراسة لتجيب عن السؤال المطروح: هل مازالت الجامعة الجزائرية تبحث عن الكم دون الكيف؟ وهل الدراسات العليا تقوم حقا بتخريج كفاءات علمية، بمعنى هل تحقق الجامعة الجزائرية هدفها في إعداد طاقة بشرية علمية متمكنة على أداء مهامها على أحسن صورة؟ وهل ما أنجزه طلبة الدراسات العليا من بحوث علمية كمخرجات يتسم بالعلمية، أم انه مجرد استنساخ لما قبله؟

- **الهدف من الدراسة:** تهدف الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت الجامعة الجزائرية قادرة على تكوين الإطار الفعال، القادر على مواكبة ما تنتجه جامعات العالم المختلفة من إطارات وكفاءات علمية تقدم لبلدانها الإنتاج الفكري الغزير والاختراع والابتكار العلمي.
- **المنهج وأدوات جمع البيانات:** اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي وذلك لأنها بصدد تحليل ووصف ظاهرة موضوع الدراسة كما أنه يساعد على توضيح المفاهيم ويساعد على جمع أكبر قدر من المعلومات، أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات اعتمدت الباحثة على الملاحظة والاستمارة اذ تم فيها مراعاة صياغة أسئلة الاستمارة بشكل واضح وبسيط، وقد احتوت على أربع محاور وتكونت من 30 سؤال في صورتها النهائية، واعتمدت في المعالجة الإحصائية للبيانات على النسب المئوية.
- **العينة:** تم اختيار العينة غير العشوائية من طلبة الدراسات العليا ماجستير حيث تم اختيار الأفراد الذين تمت مصادفتهم بشكل مباشر.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى أن الجامعة الجزائرية لا تزال في طور النضج فيما يخص وضع وتسطير البرامج والمقررات الدراسية لطلبة الدراسات العليا في التدرج الأول[1]

[1]– يسمينة خدنة: نفس المرجع.

كما توصلت إلى أن طرق التدريس وأساليب التقويم المتبعة في الجامعة الجزائرية تزال غير فعالة وغير عصرية لإعداد الإطارات لأنها تعتمد على حشو الأذهان، ولا تترك المجال للإبداع. [1]

التعليق على الدراسة:

تتفق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية أن كلاهما يبحث عن طرق تحويل المدخلات (طلبة–تلاميذ) إلى مخرجات ذات كفاءة وجودة عالية، وكلاهما اهتم بموضوع التكوين وكيفية مساهمته في تطوير عملية التعلم وتتشابه الدراستان في المنهج المتبع في معالجة الموضوع اذ كلاهما اعتمد على المنهج الوصفي وكلاهما اعتمد على الملاحظة والاستمارة كأدوات لجمع المعلومات واستخدام النسب المئوية في المعالجة الإحصائية.

ويكمن الاختلاف بين الدراستين في اهتمام الدراسة السابقة بموضوع التكوين الجامعي وخصت بذلك طلبة الدراسات العليا بينما ركزت الدراسة الحالية على عملية التكوين في المنظومة التربوية بالتحديد تلاميذ الطور الثانوي.

❖ **دراسة بن عمار حسيبة (2008)**

- **عنوان الدراسة: " تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة حالة تكوين المكونين"**

▪تقديم الدراسة: انطلقت هذه الدراسة من نتائج البحوث السابقة التي أكدت أن التكوين هو استثمار وبالتالي فهو يتطلب نفقات متزايدة بسبب تزايد الطلب الاجتماعي على التربية، مما انجر عنه تكاليف أحادية متفاوتة، وبالتالي هل تكتفي المنظومة التربوية الجزائرية بالمعارف الأولية المكتسبة من طرف[2] الموارد البشرية على مستوى مؤسسات التكوين العام والمتخصص من جامعات ومدارس عليا للأساتذة

[1]– يسمينة خدنة:نفس المرجع.

[2]– بن عمار حسيبة: تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية –دراسة حالة تكوين المكونين في ولاية قسنطينة، مذكرة ماجستير،2009.

المكلفة بمهمة التكوين؟ أم أن هناك ضرورة لإعادة تأهيلها عن طريق التكوين أثناء الخدمة.

وقد انبثق من هذا السؤال تساؤلات فرعية:

- هل اللجوء إلى تكوين المكونين هو ناتج عن تطور المجتمع ومتطلباته، أم أنه دليل عن عجز الهيئات المكونة له؟ أم أن التغيير والإصلاحات في المحتويات والمناهج والوسائل هو السبب في إعادة التأهيل؟ أم أن التكوين مدى الحياة هو سمة العصر؟

- **الهدف من الدراسة:** تهدف الدراسة السابقة إلى معرفة أهمية التكوين على المسار المهني للموارد البشرية داخل المنظومة التربوية، وتهدف أيضا إلى توضيح كيفية مساهمة تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في الارتقاء بنوعية التكوين، وتبيان المزايا التي يتمتع بها التكوين إذا كان مبنيا على أسسه العلمية والقواعد المتينة، حيث أنه يساهم في زيادة المهارات العلمية والفنية والبيداغوجية ويعمل على زيادة الأداء.

- **المنهج وأدوات جمع البيانات:** استعملت الباحثة في معالجة موضوع دراستها المنهج الوصفي التحليلي وكذلك المنهج التوثيقي والإستنتاجي لما تطلبته احتياجات البحث، واعتمدت على إجراء مقابلات مع مختلف الموارد البشرية المكونة داخل بعض المؤسسات التربوية وكذلك الاستبيان ومختلف التحاليل الإحصائية.

العينة: تمثلت عينة الدراسة في أساتذة الأطوار التعليمية الثلاثة وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع كلي قدر بـ 4692 أستاذ.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى أن الأستاذ له مكانة محورية في العملية التربوية.

- ترتكز محتويات التكوين الأولي قبل مزاولة الأستاذ لمهنته على دراسة علوم التربية وعلم النفس وعلم النفس لطفل وكذلك بيداغوجية التعليم والتقويم لما لهذه التخصصات من علاقة وثيقة بمهنة التعليم[1]

[1]- بن عمار حسيبة: نفس المرجع.

- إن معظم الأساتذة يواجهون صعوبات أثناء قيامهم بعملية التدريس وذلك راجع إلى القصور في المنظومة التربوية ونقص الإمكانيات والوسائل البيداغوجية، بالإضافة إلى ضعف مستوى التلاميذ عدم كفاية التكوين الأولي لوحده لمهنة التدريس، وإنما يجب تدعيم التكوين الأولي بتكوينات أخرى متواصلة.[1]

التعليق على الدراسة:

تتفق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في توضيح أهمية التكوين ودوره في تحسين المسار التعليمي سواء كان ذلك بالنسبة للهيئة التدريسية أو بالنسبة للتلميذ خاصة إذا كان يراعي الشروط والأسس العلمية المطلوبة، كما تتشابه الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية، في طريقة تناول موضوع التكوين من الناحية المنهجية، إذ كلاهما اعتمد على المنهج الوصفي، إلا أن الدراسة السابقة بالإضافة إلى المنهج الوصفي اعتمدت أيضا على المنهجين ألتوثيقي والاستنتاجي.

وتظهر جوانب الاختلاف بين الدراستين كون الدراسة السابقة اهتمت بدراسة موضوع تكوين المكونين باعتبارهم المورد البشري الذي يمكن من خلاله الارتقاء وتطوير المنظومة التربوية، فيحين تهتم الدراسة الحالية بالبحث عن علاقة عوامل التكوين بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذتهم.

6-2- الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع دافعية الإنجاز:

- **الدراسات الأجنبية:**

❖ **دراسة شو Chou (1967) بجامعة كولومبيا الأمريكية في حسن شحاتة(2001):**

- **عنوان الدراسة: " دراسة عاملية لدافعية الإنجاز "**

[1]- بن عمار حسيبة: نفس المرجع.

- **تقديم الدراسة:** قام شو في بحثه بصياغة 500 عبارة تقيس الدافعية قام بجمعها بالاستعانة بمقاييس الدافعية والتغطية كانت موزعة على 16 مقياس فرعي
- **نتائج الدراسة:** وقد وجد شو خمسة عوامل لدافعية الإنجاز موضحة في النقاط التالية:

- الاتجاه الايجابي نحو الدراسة (الطموح العالي، المثابرة، الثقة بالنفس).
- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي (ملاحظات الأساتذة، التفاعل مع النشاط المدرسي).
- دافع تجنب الفشل وحب الاستطلاع.
- التكيف مع مطالب الآباء أو الأساتذة أو ضغوط الأقران.[1]

التعليق على الدراسة:

تتفق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في ان كلاهما اهتم بدراسة موضوع دافعية الإنجاز، إلا انه يظهر الاختلاف في طريقة طرح الموضوع حيث ركزت الدراسة السابقة على دراسة دافعية الإنجاز كمتغير مستقل، واهتمت بالبحث عن العوامل التي تدفع للإنجاز، في حين جاءت دافعية الإنجاز في دراستنا الحالية متغير تابع، لمتغير مستقل المتمثل في عوامل التكوين وكيفية مساهمتها في دفع التلاميذ للانجاز.

❖ **دراسة ماكيلاند Mkiland et autre (1976) في حسن شحاتة(2001):**

- **الهدف من الدراسة:** تهدف الدراسة إلى البحث عن وجود علاقة ايجابية بين الحاجة للانجاز وكل من التعلم والأداء في العديد من المهام، حيث يتأثر التحصيل الدراسي للتلاميذ بالحاجة للانجاز خاصة عندما تكون هذه الحاجة في ظروف تسمح لها بالتوجه نحو الانجاز عنها في الظروف المحايدة. [2]

[1] – شو (1967) في حسن شحاتة. المناهج الدراسية، مكتبة الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2001، ص 95.

[2] – ماكيلاند(1976) في حسن شحاتة. المناهج الدراسية، مكتبة الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2001، ص 95.

- **نتائج الدراسة:** إن التلاميذ ذوي مستوى التحصيل المرتفع قد تحصلوا على درجات أعلى من الحاجة للانجاز مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.[1]

التعليق على الدراسة:

تتفق دراسة ماكيلاند(1976) مع الدراسة الحالية في الاهتمام بموضوع دافعية الانجاز ومدى تأثيره على المستوى التحصيلي للتلاميذ، إذ نجد كل من الدراستين تبحث عن طرق والأساليب التي تدفع التلاميذ للانجاز والتحصيل العلمي الجيد، وتتفق الدراستان أيضا في ان هناك عوامل عديدة تتحكم في دافعية الانجاز لدى التلاميذ ، وأن الأداء الجيد للتلاميذ يرتبط بالحاجة للانجاز.

دراسة وونج Wong (1994) :

- **تقديم الدراسة:** أجريت الدراسة في مجتمع سنغافورة وتبحث عن العوامل المساعدة على الرفع من دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة الثانوية. **عينة الدراسة:** أجريت الدراسة على 76 معلما من المرحلتين الابتدائية والثانوية.[2]

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة بعد تحليل الحصص الدراسية بأن معلمو المرحلة الابتدائية يشعرون بأن مشاركة وتفاعل التلميذ وانسجامه كانت من أكثر العوامل أهمية ونجاحا في دفع التلاميذ نحو الإنجاز بينما يرى أساتذة المرحلة الثانوية أن مدى استعداد وتحضير الأستاذ، واهتمامه بحاجات التلاميذ أكثر العوامل مساهمة في خلق دافعية الانجاز لدى الطلاب، وفي المرحلة الابتدائية أكثر الأسباب وراء فشل التلاميذ كانت تكرار المعلم لطريقته في التدريس وغياب الانسجام.

---

[1] – ماكيلاند(1976) في حسن شحاتة. المناهج الدراسية، مكتبة الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2001، ص 95.

[2] – Wong, L. Y. S : Learning from one another, Motivating and demotivating learners in the classroom, Paper presented at the Annual conference of the Educational Research Association (Singapore, November 24-26, 1994).

أما في المرحلة الثانوية فقد كانت أكثر الأسباب تكرارا هي عدم استعداد الأستاذ وتحضيره الجيد للدرس.[1]

❖ **التعليق على الدراسة:**

تتشابه الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في الاهتمام بموضوع دافعية الانجاز لدى التلاميذ فكلاهما يبحث عن العوامل التي تساهم في دفع التلاميذ للانجاز من اجل تحقيق تعلم أفضل، لكن يظهر الاختلاف في طريقة طرح موضوع دافعية الانجاز، فالدراسة السابقة درست دافعية الانجاز لدى فئتين من الطلاب، فئة تمثلت في تلاميذ المرحلة الابتدائية، والفئة الأخرى تمثلت في طلاب المرحلة الثانوية. في حين اهتمت الدراسة الحالية، بدراسة موضوع دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، من وجهة نظر أساتذتهم.

❖ **دراسة ديفDev (1997):**

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة السابقة إلى أن مشاركة التلميذ في العملية التعليمية، والاستجابة الإيجابية لتساؤلاته، والثناء والمدح، وتشجيع التعلم المتقن، وتوفير المثيرات التي تخلق نوعا من التحدي للمتعلم، وتقييم عمل التلميذ. [2]

جميعها أساليب من شأنها أن تعزز الدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حتى مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أو إعاقات في التعلم، وفيما يتعلق بطبيعة الأهداف المقدمة للتلميذ فإن الأستاذ الذي يزود التلميذ بمجموعة من الأهداف التي تتحدى قدراته، إنما يحسن من نمو المهارات ويدعم تحقيق الأهداف الإتقانية، وذلك على العكس الأساليب التقليدية مثل المقارنة بين التلاميذ والسيطرة الصارمة

---

1 - Wong, L. Y. S : Learning from one another, Motivating and demotivating learners in the classroom, Paper presented at the Annual conference of the Educational Research Association (Singapore, November 24-26, 1994).

2 - Dev,P,C: Intrinsic Motivation and Academic Achievement , What does their relationship imply for the classroom teacher? Remedial and Special Education, 1997,P 12-19 .

على الفصل، التي بدورها تنمي وتدعم الأهداف الأدائية فقط.[1]

التعليق على الدراسة:

تتفق دراسة ديف(1997) مع الدراسة الحالية في كونهما يبحثان عن العوامل التي ترفع من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ لتحقيق تعلم أفضل، حيث تبين من دراسة السابقة أنه توجد بعض الأساليب التربوية التي يمكنها أن ترفع مستوى إنجاز التلاميذ من بينها نذكر: إشراك التلاميذ في العملية التعلمية والإجابة عن تساؤلاته، ومناقشته ومدحه، وتشجيع الأعمال المتقنة التي يقوم بها كلها أساليب تزيد من ثقته بنفسه وتدفعه للانجاز.

- **دراسة بوويل Powell (1997):**

- **الهدف من الدراسة:** تهدف الدراسة إلى مقارنة إدراك كل من المعلمين وطلابهم لمدى تكرار استخدام المعلمين لاستراتيجيات الدافعية (أساليب الدافعية) في التمكن من تحقيق إتقان الأهداف مع كلتا المجموعتين.[2]
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 47 أستاذا وطلابهم (314 ذوي أداء عال و243 ذوي أداء منخفض) من المرحلة المتوسطة.
- **نتائج الدراسة:** أشارت النتائج إلى أن تبني أساليب أنسب وأكثر فاعلية مع الطلاب ذوي الأداء المرتفع مقارنة مع الطلاب ذوي الأداء المنخفض. وكانت هناك فروق جوهرية بين المعلمين والطلاب من حيث إدراكهم لتبني المعلمين واستخدامهم لاستراتيجيات الدافعية. كما سجل كل من الطلاب ذوي الأداء

---

1 - Dev,P,C: Intrinsic Motivation and Academic Achievement , What does their relationship imply for the classroom teacher? Remedial and Special Education, 1997,P 12-19 .

2 - Powell, B. M: Achievement goals and Student Motivation in the Middle School Years, Teachers' use of Motivational Strategies with High and Low Performing Students, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago,March,1997)

العالي وأقرانهم ذوي الأداء المنخفض تكرارات أقل فيما يتعلق باستخدام المعلمين لإستراتيجيات تحقيق الهدف وإتقانه.[1]

التعليق على الدراسة:

إن التشابه بين الدراسة الحالية والدراسة السابقة يكمن في اهتمام الدراستين بالعملية التعلمية والبحث عن العوامل التي ترفع من أداء التلميذ في الفعل التربوي، وقد وضحت الدراسة السابقة أن استخدام لاستراتيجيات الدافعية يرفع من تحقيق الهدف وإتقانه، إلا أن اختلاف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية يظهر في اعتماد الدراسة السابقة على أسلوب المقارنة للوصول إلى النتائج، وخصت الدراسة تلاميذ وأساتذة مرحلة التعليم المتوسط، بينما نجد الدراسة الحالية تبحث عن علاقة عوامل التكوين بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذتهم.

- **دراسة ليوندراي وسينجولي Leondari & syngollie (1998) في Murdoc (1999):**

- **عنوان الدراسة: " العلاقة بين تحقيق الذات والتحصيل الأكاديمي وتقدير الذات والمثابرة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "**

- **الهدف من الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين تحقيق الذات والتحصيل الأكاديمي وتقدير الذات والمثابرة ودافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.[2]

- **منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات:** اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي

---

[1] - Powell, B. M: Achievement goals and Student Motivation in the Middle School Years, Teachers' use of Motivational Strategies with High and Low Performing Students, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago,March,1997)

[2] - Murdock, T. M : The Social context of Risk, Status and Motivational Predictors of Alienation in Middle School, Journal of Educational Psychology, 1999, P62 .

وقد اعتمد على قائمة روسنبورج Rosenberg لقياس تقدير الذات واستبيان Meyers لقياس دافعية الانجاز، والدرجات المدرسية لتقدير التحصيل الدراسي، واستبيان المتغيرات الديمغرافية (العمر، المستوى الدراسي)، والخلفية الأسرية(تعليم ومهنة الوالدين)

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 289 تلميذ وتلميذة بالصف الثالث والرابع ثانوي.
- **نتائج الدراسة:** وتوصلت الدراسة إلى انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في دافعية الانجاز بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور والتحصيل الدراسي لصالح الإناث بالإضافة إلى أن نسبة(73%الى81%) من الاستجابات تعزوا النجاح إلى المجهود الشخصي بينما(19%إلى 26%) من الاستجابات تعزوا النجاح إلى الحظ وإن التلاميذ ذوي النظرة الايجابية لذواتهم يظهرون مزيدا من المثابرة في العمل. [1]

التعليق على الدراسة:

تتشابه الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في البحث عن علاقة بعض المتغيرات بدافعية الانجاز لدى التلاميذ، إلا أن الاختلاف يكمن في أن الدراسة السابقة تبحث عن علاقة التحصيل الدراسي وتقدير الذات والمثابرة بدافعية الانجاز في حين تبحث الدراسة الحالية عن العلاقة التي تربط عوامل التكوين بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في طريقة جمع وتحليل البيانات وكذلك اهتمامها بدراسة الفروق بين الجنسين.

دراسة مردوك Murdoc (1999) :

- **الهدف من الدراسة:** تهدف الدراسة إلى التعرف عن وجود علاقة تربط بين الجو الصفي السائد بدافعية الانجاز لدى التلاميذ.

[1] - Murdock, T. M : The Social context of Risk, Status and Motivational Predictors of Alienation in Middle School, Journal of Educational Psychology, 1999, P62 .

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 405 تلميذا (204 ذكور و 201 إناث) من الصف السابع

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة تربط الأجواء الصفية بدافعية الانجاز لدى الطلبة فدعم الأساتذة للطلاب يعد من بين الأسباب التي تخلق الثقة المتبادلة وترفع من دافعية الإنجاز لدى الطلاب.[1]

التعليق على الدراسة:

تتفق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في أن كلاهما اهتم بموضوع دافعية الانجاز وكلاهما يبحث عن العوامل التي ترفع من دافعية الانجاز لدى التلاميذ، من اجل تحسين عملية التعلم، وقد توصلت الدراسة السابقة إلى أن هناك علاقة تربط بين الجو الصفي ودافعية الانجاز لدى الطلاب، كما أن شعور التلميذ بثقة في نفسه يدعم دافع الانجاز لديه، في حين يكمن الاختلاف بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية، كون الدراسة السابقة ركزت على الاهتمام بالجو الصفي السائد وعلاقته بدافعية الانجاز لدى التلاميذ، في حين تبحث الدراسة الحالية عن مختلف العوامل المادية، والبيداغوجية، والعلائقية، والعوامل المتمثلة في الأنشطة اللاصفية وعلاقتها بدافعية الانجاز.

- **الدراســات العربيـــة:**

❖ **دراسة محمود عبد القادر (1978) عن مجلة علم النفس:**

كشفت الدراسة عن وجود ارتباط ايجابي بين درجات النجاح في نهاية الفصل الدراسي وكل من دافعية الانجاز والطموح والمثابرة والنجاح الأكاديمي.[2]

التعليق على الدراسة:

[1] Murdock, T. M : The Social context of Risk, Status and Motivational Predictors of Alienation in Middle School, Journal of Educational Psychology, 1999, P62 .

[2] – محمود عبد القادر (1978) في علي محمد الديب: الإقامة بالأقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق الشخصي الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي للطلاب بالكليات المتوسطة للمعلمين في سلطنة عمان، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، العدد 14، دس، ص 101.

تتشابه دراسة محمود عبد القادر مع الدراسة الحالية في تناولها موضوع دافعية الانجاز لدى التلاميذ حيث توصلت الدراسة السابقة إلى انه توجد علاقة بين النجاح الدراسي ودافعية الإنجاز، في حين تبحث دراستنا الحالية عن العوامل التي تساهم في دفع التلاميذ للانجاز.

❖ **دراسة علي محمد الديب(1990) :**

- **عنوان الدراسة:** "**الإقامة بالأقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق الشخصي الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي للطلاب بالكليات المتوسطة للمعلمين في سلطنة عمان**".
- **الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة إلى البحث عن الفروق بين المقيمين في الأقسام الداخلية والمقيمين خارجيا والبحث عن العلاقة التي تربط التوافق الشخصي الاجتماعي بالإنجاز الأكاديمي للطلاب.
- **عينة الدراسة:** تكونت العينة من 79 فردا من طلاب كلية المعلمين بسلطنة عمان، منهم 41 طالبا مقيما داخليا، 38 طالبا مقيما خارجيا حيث قام بقياس الانجاز الأكاديمي بمعدلات التحصيل الدراسي.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى تفوق المعلمين المقيمين داخليا على المعلمين المقيمين خارجي في كل المواد الدراسية. [1]

التعليق على الدراسة:

تتشابه الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في أن كلاهما تناول موضوع دافعية الانجاز إلا أن الاختلاف بينهما يكمن في طريقة تناول موضوع دافعية الانجاز والمتغيرات التي ارتبط بها، إذ نجد أن الدراسة السابقة اهتمت بالبحث عن علاقة دافعية الانجاز بكل من التوافق الشخصي والاجتماعي، كما اهتمت بالبحث عن الفروق بين المقيمين في الأقسام الداخلية والمقيمين خارجيا، كما طبقت الدراسة

[1]- علي محمد الديب: نفس المرجع، ص 101.

السابقة على عينة من طلاب كلية المعلمين بسلطنة عمان، في حين نجد ان الدراسة الحالية تبحث العوامل التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للانجاز.

❖ **دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق(1990) في بشير معمرية (2012):**

- **عنوان الدراسة:** "**دراسة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا**".
- **الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم التي تساعد الطالب على التفوق الدراسي، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الدافعية للإنجاز.
- **عينة الدراسة:** تكونت العينة من 90 طالبا بكلية التربية بالمدينة المنورة، نصفهم من المتفوقين والنصف الآخر من المتأخرين دراسيا.
- **المنهج وأدوات جمع البيانات:** استعمل الباحث في دراسته المنهج الوصفي واستعمل استبيان رتشارد لين لقياس دافعية الإنجاز.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب المتفوقين والطلاب المتأخرين دراسيا في الدافعية إلى الإنجاز لصالح الطلاب المتفوقين.[1]

التعليق على الدراسة:

تتفق دراسة عبد المجيد مرزوق مع الدراسة الحالية في اهتمامها بموضوع دافعية الانجاز لدى التلاميذ، حيث نجد كل من الدراستين تبحثان عن العوامل والأساليب التي ترفع من دافعية الانجاز لدى التلاميذ، وذلك لتحقيق تعلم أفضل، إلا أننا نلاحظ اختلاف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية، كون الدراسة السابقة ركزت على دراسة الفروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة المتأخرين دراسيا في دافعية

[1]– عبد المجيد مرزوق (1990) في بشير معمرية: سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، دار الخلدونية، الجزائر، 2012، ص131.

الانجاز.

❖ **دراسة محمود أحمد أبو مسلم (1993) في بشير معمرية (2012) :**

- **عنوان الدراسة:** "**التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي من خلال علاقته بعوامل الاتجاه نحو التعلم الذاتي وأبعاد الدافعية للإنجاز لدى الطلاب**".

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة التي تربط أبعاد الدافع للإنجاز بالتعلم الذاتي والتحصيل الدراسي.

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 304 طالبا وطالبة، منهم 160 من جنس ذكر، و144 إناث.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين أبعاد الدافعية إلى الإنجاز والتحصيل الدراسي، كما يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الدرجات على أبعاد الدافع إلى الإنجاز والتعلم الذاتي.[1]

التعليق على الدراسة:

تتشابه الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في اهتمامها بموضوع دافعية الانجاز لدى الطلاب من اجل رفع مستوى التحصيل الدراسي، بينما يكمن الاختلاف بين الدراستين في طريقة تناول الموضوع من حيث المتغيرات التي ارتبطت بدافعية الانجاز بها حيث نجد أن الدراسة السابقة ربطت موضوع دافعية الانجاز بكل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعلم، وأكدت أن التعلم والتحصيل الدراسي كلاهما يرتبط بدافعية الانجاز لدى الطالب. في حين تبحث الدراسة الحالية عن عوامل التكوين التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز.

[1]– محمود احمد أبو مسلم (1993) في بشير معمرية: سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، دار الخلدونية، الجزائر، 2012، ص131.

❖ **دراسة جيهان أبو راشد العمران (1994) في احمد عبد الخالق وعبد الفتاح دويدار(1999):**

- **عنوان الدراسة:** " **دافعية الانجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين** "
- **الهدف من الدراسة:** واستهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي ومعرفة أثر الفروق بين الأطفال المنتمين إلى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية الانجاز وكذا معرفة العلاقة بين حجم الأسرة.
- **عينة الدراسة:** اشتملت على 377 تلميذا اختيروا بطريقة عشوائية من ثمانية مدارس للذكور والإناث.
- **نتائج الدراسة:** توصلت إلى النتائج التالية:

- تأثير أساليب التنشئة الأسرية في مجتمع البحرين على دافعية أبنائهم نحو الانجاز.
- وجود علاقة بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي.
- وجود أثر الاختلاف بين المناطق الجغرافية التي ينتمي إليها الأطفال في دافعية الانجاز. [1]

التعليق على الدراسة:

يلاحظ التشابه بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية في الهدف إذ كلاهما يهدف إلى الرفع من مستوى التعليم والبحث عن العوامل التي تزيد من تحقيق النجاح والتفوق الدراسي ولقد توصلت الدراسة السابقة إلى أن دافعية الانجاز لدى التلميذ تتأثر أيضا بمتغيرات أخرى غير الممارسات التربوية منها التنشئة الأسرية والبيئة الجغرافية.

❖ **دراسة نبيل محمد الفحل (1999) في محمد محمود بن يونس (2009) :**

[1]– جيهان أبو راشد (1994) في احمد عبد الخالق و عبد الفتاح دويدار: علم النفس و مبادئه، دار المعرفة، مصر، دط 1999، ص 164.

- **عنوان الدراسة:** "**دافعية الانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول ثانوي**".
- **الهدف من الدراسة:** تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى دافعية الانجاز لدى كل من الطلاب المتفوقين والعاديين، وكذلك التعرف على الفروق بينهم.
- **عينة الدراسة:** أجريت هذه الدراسة على عينة تكونت من (60) طالبا (30 من الطلبة المتفوقين و30 من الطلبة العاديين) من الذكور و (60) طالبة (30 من الطالبات المتفوقات و30 من الطالبات العاديات) من الإناث.

المنهج وأدوات جمع البيانات: اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي واستعمل الاستمارة كأداة لجمع البيانات العامة، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد عبد الفتاح موسى.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة الطلاب المتفوقين، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي وبين متوسط درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الإنجاز.

أيضا توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الانجاز.[1]

التعليق على الدراسة:

تختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية كون الدراسة السابقة من الدراسات المقارنة التي تقارن بين درجات دافعية الإنجاز لدى كل من المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيان إلا أنها هي الأخرى تؤكد على ارتباط دافعية الانجاز بالنجاح الأكاديمي.

[1]– نبيل محمد الفحل (1999) في محمد محمود بن يونس: سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2009، ص 138.

❖ **دراسة محمد محمود بني يونس(2005) :**

- **عنوان الدراسة: "دافعية الانجاز وعلاقتها بكل من القلق الشخصي وأنماط السلوك عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية".**
- **الهدف من الدراسة:** تهدف الدراسة إلى الكشف عن كل مستويات الدافعية للإنجاز والقلق الشخصي وأنماط السلوك لإيجاد العلاقة بين هذه المتغيرات عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية.
- **عينة الدراسة:** أجريت الدراسة على عينة تكونت من 116 طالبا وطالبة (87 إناث و 29 ذكور)
- **المنهج وأدوات جمع البيانات:** استخدم الباحث في هذه الدراسة المقاييس التالية: مقياس نيموف لقياس دافعية الإنجاز، قائمة سبيلبيرغر وزملائه لقياس أنماط السلوك.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط بين دافعية الانجاز والقلق الشخصي، في حين أثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباط بين القلق الشخصي وأنماط السلوك.[1]

التعليق على الدراسة:

تختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية كونها تبحث عن علاقة العوامل الشخصية بدافعية الإنجاز في حين تبحث الدراسة الحالية عن علاقة عوامل التكوين بدافعية الانجاز.

مناقشة الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في تناولها لموضوعي التكوين ودافعية الانجاز فنجد أن الدراسات التي اهتمت بموضوع التكوين رغم اختلاف أطرها النظرية وطريقة معالجتها لموضوع التكوين ، فمنهم من اهتم بدراسة التكوين الجامعي ومنهم من اهتم بدراسة تكوين الأساتذة الجامعيين، ومنهم من اهتم بدراسة التكوين داخل المنظومة التربوية، إلا أننا نجد أن الدراسات كلها أجمعت على أن نجاح العملية التعليمية داخل

[1]– محمد محمود بن يونس: سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2009، ص 138.

المؤسسات التربوية أو على مستوى الجامعة يقتصر على عملية التكوين المبنية على الأسس العلمية، فكل الدراسات ترى أن عملية التكوين ضرورية سواء أكان ذلك بالنسبة للطالب أو الأستاذ، أو حتى العامل في مجال عمله، فالطالب يكون لكي يحقق النجاح الذي يصبو إلى تحقيقه وأن يصبح إطارا كفء ذات جودة عالية، قادرا على مواكبة التطورات، والأستاذ يكون حتى يواكب المستجدات العلمية والتطورات التكنولوجية الحاصلة في العالم، وبالتالي يتمكن من أداء مهامه على أكمل وجه، كما يمنحه ذلك القدرة على تحويل المدخلات (الطلاب) إلى مخرجات ذات كفاءة وجودة عالية قادرة على مواجهة التحديات.

أما بالنسبة للدراسات التي اهتمت بدافعية الانجاز، فرغم الاختلاف بينها في طريقة معالجة موضوع دافعية الانجاز ورغم اختلاف المتغيرات المرتبطة بدافعية الانجاز إلا أنها تجمع على دور دافعية الانجاز في تحقيق النجاح والأهداف المرغوب فيها، فبعض الدراسات اهتمت بالبحث عن العوامل التي تتحكم في دافعية الانجاز، ومنهم من ربطها بمتغيرات أخرى كالأساليب التدريسية، والجو الصفي والتحصيل الدراسي، وتقدير الذات والقلق الشخصي وأنماط السلوك وغيرها من المتغيرات الأخرى فكل الدراسات تجمع أن النجاح الدراسي مرتبط بدافعية الانجاز لدى التلاميذ في مختلف المراحل التدريسية وإن اختلاف دافعية الانجاز من فرد لآخر تتحكم فيه عوامل متعددة قد ترجع للعامل الشخصي أو العامل الاجتماعية أو العامل التربوي كطرق التدريس المنتهجة، أو إلى الأستاذ في حد ذاته، حيث أن استعداد الأستاذ وحرصه على خلق الدافعية لدى التلاميذ وتحفيزهم للتحصيل إنما يحدث نتيجة معرفة الأستاذ لخصائص التلاميذ ومدى اهتمامه بهم، وحبه لهم.

من خلال الدراسات التي تناولت موضوع التكوين وعلاقتها ببعض المتغيرات والدراسات التي تناولت دافعية الانجاز يمكن ملاحظة أوجه الاتفاق والاختلاف في أساليبها وتقنياتها ونتائجها كالتالي:

- **من حيث مجال المنهج وتقنياته:** كشفت الدراسات السابقة عن تطور وتنوع في المناهج والتقنيات المستخدمة في معالجة موضوعي التكوين ودافعية الانجاز، إلا أننا نجد معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، ولاستنتاجي ودراسة واحدة اعتمدت على المنهج التوثيقي إلى جانب المنهج الوصفي.
- **من حيث تحديد المتغيرات:** معظم الدراسات تناولت متغير التكوين كمتغير مستقل، مثل دراسة " لحسن بو عبد الله، ودراسة بن عمار حسيبة، ودراسة مريم صالح بوشارب" ومنهم من ربطه بمتغيرات تابعة كالمؤسسة الاقتصادية مثل ما جاء في دراسة سامية كواشي، كما تناولت الدراسات السابقة متغير دافعية الانجاز كمتغير مستقل مثل دراسة شو، ودراسة وونج وبعض الدراسات الأخرى تناولته كمتغير تابع لبعض المتغيرات المستقلة كالأساليب التدريسية والجو الصفي والتحصيل الدراسي وعليه نستنتج أن متغيرا واحدا يمكن أن يكون متغيرا مستقلا ويمكن أن يصبح في دراسة أخرى متغيرا تابعا.
- **من حيث التقنيات(الأدوات):** أما فيما يخص التقنيات ووسائل قياس المتغيرات، فقد تباينت بين الملاحظة وبناء الاستبيان والمقياس، ففي مجال الدراسات الإرتباطية (أي دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات)، استعمل الباحثون أدوات متنوعة في مجال توضيح علاقة كل من التكوين و دافعية الانجاز بمتغيرات أخرى ومعظمهم استعمل الملاحظة والاستبيان.
- **من حيث العينة:** فيما يخص العينة وطريقة اختيارها، تباينت الدراسات السابقة في طريقة الاختيار فبعض الدراسات اعتمدت على طريقة الاختيار العشوائي كدراسة "مريم صالح بوشارب، ودراسة سامية كواشي"، ومنهم من اختار الطريقة المقصودة كدراسة" ياسمينة خدنة "، وقد أظهرت الدراسات تباين في مجال المستويات ونوع العينة فمنهم من اختار الطلبة ومنهم من اختار الأساتذة.
- **من حيث النتائج:** أما من حيث النتائج فقد تباينت نتائج الدراسات السابقة تبعا لتباين المنهج ووسائل جمع البيانات وخصائص العينة.

وقد كشفت الدراسات السابقة على أهمية وضرورة كل من عملية التكوين ودافعية الانجاز لنجاح العملية التعلمية سواء كانت على مستوى الجامعة أو المؤسسات التربوية أو حتى بالنسبة للعامل في مجال عمله.

وعليه في ضوء ما سبق يتبين لنا تشابه بين الدراسات السابقة خاصة من حيث الهدف، لأن أغلب الدراسات تهدف إلى البحث عن واقع عملية التكوين ودوره في تحسين نوعية المخرجات كما تبحث معظمها على الإجراءات التي يمكن اتخاذها لتحسين هاته عملية، كذلك تبين لنا التشابه بين الدراسات السابقة في تأكيدها على دور دافعية الانجاز في تحقيق النجاح، كما سعت بعض الدراسات الأخرى إلى البحث عن العوامل والأساليب التي يمكن من خلالها تنمية دافعية الانجاز لدى التلاميذ.

يتضح من الدراسات السابقة مجتمعة وعلى اختلاف انتماءات أصحابها العلمية ومجالاتها البحثية والمكانية والزمنية وتصوراتها النظرية، أن هناك اتفاق في بعض النتائج التي توصلت إليها بالنسبة لموضوع التكوين وموضوع دافعية الانجاز، أما الاختلاف بين كل الدراسات السابقة يظهر في اختلاف الباحثين في طريقة تناولهم للموضوع وطريقة اختيارهم للمتغيرات كل حسب منظوره وكل حسب أساليب القياس التي استخدمها

الاستفادة من الدراسات السابقة:

تمثلت الاستفادة من الدراسات السابقة في الاطلاع على الأطر النظرية، وتصورات الباحثين لموضوع الدراسة وطريقة معالجتهم له، كما أنها قدمت لنا رؤيا مسبقة عن عملية التكوين ودافعية الانجاز وبذلك فهي ترتبط علاقتها بإشكالية بحثنا انطلاقا من كونها دراسات نفسية اجتماعية وتربوية.

كذلك ساهمت الدراسات السابقة في توضيح الرؤية النظرية، وإزالة الضبابية حول موضوع البحث وساعدت على تحديد المفاهيم وضبط المتغيرات، وبهذا يكون بحثنا قد نهل الكثير من هذه الدراسات خصوصا من ناحية البناء والتصور.

كما استفدنا أيضا من الدراسات السابقة في منهجيتها المتبعة، وطريقة معالجتها التطبيقية لموضوع الدراسة، والوسائل والأدوات التي اعتمدت عليها في الدراسة، وطريقة تحليلها وتفسيرها للنتائج التي وصلت إليه

خلاصة:

بعد استعراضنا لهذه الدراسات والإطلاع على محتوياتها المنهجية والنظرية، تولدت لدينا قناعة تامة عن أهمية وحداثة هذه الدراسة التي نجريها حاليا، خاصة وأننا لم نحصل على دراسات مشابهة للدراسة الحالية التي تهتم بدراسة علاقة عوامل التكوين بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ، وبالتالي فإن الدراسة الحالية يمكننا اعتبارها دراسة مكملة ومثرية لهذا الموضوع.

وبعد التدقيق في النتائج التي خلصت لها الدراسات السابقة، يمكننا اعتبارها حقائق أصبحت تخدم إشكاليتنا وبحثنا، ومهما كان الاختلاف والتباين بين الدراسات السابقة فهي تسعى تقريبا إلى هدف واحد وهو ضرورة الاهتمام بالعملية التعليمية عن طريق تحسين عملية التكوين ودفع التلاميذ نحو الانجاز بما يحقق ذلك الجودة والكفاءة لكل من التلميذ والأستاذ.

ولهذا فإن الدراسات السابقة منحتنا التصور الشامل لموضوع البحث، وقد كانت بعض نتائجها منطلقا لبعض الإجراءات البحثية التي سوف نتطرق إليها في باقي فصول بحثنا الحالي.

الإطـــار النظـــــري للدراســـــة

الفصـــــل الثاني

التكويـــــــن مفهومه وأنواعه

تمهيد

01 – مفهـــوم التكويـــــــن.

02- اختلاف مفهوم التكوين عن بعض المفاهيم التي تتداخل معه

03- حتميـــة التكويـــــن.

04- أهميـــة التكويـــــن.

05- الأهداف العامة للتكويـن.

06- مبـــــــادئ التكويـــن.

07- أســس التـكـويـــــن.

08- أنـــــواع التكويـــــن.

09- نمـــــاذج التـكـويـــن.

10-عناصر ومكونات العملية التكوينيـة.

10- 1- المدخـلات

10- 2 – العمليـــات

10- 3- المخرجات

11- عـوائـــد التـكـويـــــن.

12- واقع عملية التكوين بين الرهانات والإكراهات

خلاصة

تمهيد:

غالبا ما يمثل التغير التكنولوجي سببا رئيسيا لتقادم المهارات في الهندسة والعلوم والوظائف المتخصصة، لذلك كان لا بد على كل الذين يعملون بمجالات تتعرض للتغيير المستمر أن يسعوا جاهدين إلى تنمية مهاراتهم، ومن بين هذه القطاعات يأتي قطاع التربية والتعليم في الصدارة، وبذلك فلا شك أن مصير الأمم يرتبط حتميا بنجاعة النظام التربوي والموقف التعليمي، كون الهدف الأسمى من التعليم هو خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا وترقية الفكر، وتقديم العلم وتنمية القيم الإنسانية وإخراج إطارات وخبراء مزودون بأصول المعرفة لبناء المجتمع، وصنع مستقبل الوطن وخدمة الإنسان.

وكوننا نعيش في عصر السرعة أصبح الواقع يلح أكثر على الاهتمام بالعنصر البشري وحاجته إلى طرائق تعليمية متكيفة تتماشى مع عصر المعلوماتية التي تبني مفاهيم جديدة مثل ديمقراطية المعرفة، قوة المعرفة، وسلطة المعلومة، ومن هنا تأتي ضرورة عملية التكوين بحيث يصبح هذا الأخير أمرا حتميا لتنمية القدرات وتطوير المهارات لإحداث التنمية الشاملة والمستدامة باعتباره أحد أشكال الاستثمار في الرأس المال البشري.

ونظرا لكون التكوين أحد المتغيرات الأساسية في دراستنا الحالية، أصبح لزاما علينا التطرق له بشيء من التفصيل، حيث تم إلقاء الضوء على مفهوم التكوين وحتميته وأهميته وأهدافه العامة، ومبادئه وأسسه وأنواعه أيضا تطرقنا لنماذج التكوين وعناصره ومكونات العملية التكوينية، وأخيرا عوائد التكوين وواقعه بين الرهانات والإكراهات.

01- مفهوم التكوين:

مصطلح التكوين مشتق من الكلمة اللاتينية Farmare التي يقصد بها تشكيل الأشخاص أو الأشياء أو غيرها...وهي العملية العميقة التي تجرى على الإنسان بغية تعديل آلياته وأساليبه ومهاراته وأنماطه الفكرية، والتي تهدف إلى إكساب الفرد جملة من المعارف" des savoirs" وجملة من المهارات الأدائية " savoir faire " وممارسة المدنية والتحضر وآداب السلوك" savoir être "

يتبين من المفهوم السابق أن عملية التكوين هي إكساب الفرد كل أنواع المعارف والمهارات والممارسات السلوكية التي تساير معايير التحضر والتقدم.

وقد أشار **فولكييه Foulkie** أن التكوين يقصد به ترقية الفرد وتنمية ملكاته الخاصة كالذكاء والإرادة ومفهوم الخير والجمال.[1]

وعليه نجد التعريف السابق للتكوين يركز على دور عملية التكوين في تطوير ملكة الذكاء وتقوية الإرادة

وجاء في **معجم بلوري Plurri** أن كلمة Formation تعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التربية والثقافة.[2]

والتكوين في **اللغة العربية** هو عبارة عن مفردة مشتقة من الفعل الثلاثي كون، ويعني إنشاء شكل أو إدخال تعديلات وتغييرات على الحالة الأولية.[3] وورد في معجم الطلاب كون الشيء بمعنى أوجده وأحدثه.[4]

---

[1] – زين الدين مصمودي: التكوين الجامعي بين المستقبل المشروع والعوائق الموضوعية، بهاء الدين للنشر والتوزيع ط1 ، 2011، ص04.

[2] – Plurri– dictionnaire,Librairie Larousse, Paris, 1977, P569.

[3] – زين الدين مصمودي: نفس المرجع ، ص 04.

[4] – فؤاد افرام البستاني: منجد الطلاب، دار المشرق، بيروت، ط 31، 1986، ص662.

أما من الناحية **الاصطلاحية** كلمة تكوين توحي بدلالات مختلفة، وغالبا ما يرتبط هذا المصطلح بمفاهيم أخرى مثل الإعداد والتأهيل، التدريب، التحضير الوظيفي...،الأمر الذي أدى الى تعدد تعريفات الباحثين لهذا المفهوم المتعدد الأبعاد.

حيث يرى **ميشال فابر Michel Fabre** التكوين يحدد إما حسب المضامين المخصصة له أو حسب انعكاساته وتأثيراته على المتكون أو حسب أهداف المؤسسة وغايتها الاجتماعية.[1]

ركز **ميشال فابر Michel Fabre** في تعريفه لمفهوم التكوين على النتائج والانعكاسات التي تظهر على المتكون حسب ما تهدف إليه المؤسسة .

ويقصد كذلك بالتكوين أنه التأثير المنظم والمنهجي الذي يهدف إلى إحداث تغييرات عميقة في الشخصية.[2]

تبين من التعريف السابق أن التكوين عملية منظمة وممنهجة تحدث التغيير في شخصية المتكون.

ويعرف أيضا التكوين بأنه سلسلة مستمرة من التغيرات والتعديلات وفق منهج أو نسق معين من أجل تغيير الحالة الأولية القائمة إلى حالة متوقعة مسبقا.

إذن فالتكوين حسب هذا التعريف يكسب الفرد أنماطا فكرية، أو معنوية أو أشكالا أدائية متوقعة

ويرى **باربوم** أن النشاط الذي يهدف إلى تنمية أسلوب الحياة عندما يوجه نحو الصغار عادة يسمى تربية، لكن عندما يوجه نحو الكبار والراشدين فإننا نستعمل كلمة تكوين والمقصود بهذه الأخيرة هو النشاط الذي يهدف إلى تنمية طرائق إكساب المعرفة والمهارات.[3]

وعليه تستنتج من تعريف باربوم أن مفهوم التكوين يتقارب ويتداخل مع مفهوم التربية.

---

[1] – زين الدين مصمودي: التكوين الجامعي بين المستقبل المشروع والعوائق الموضوعية، مرجع سابق، ص04.

[2] – زين الدين مصمودي: نفس المرجع، ص 04.

[3] – Berbaum. J, Etude de Systémique des Action de Formation PUF, Paris, 1982,P14

كذلك تبين من التعريف السابق أن عملية التكوين هي عملية محددة مسبقا تطمح إلى إكساب المتكون مجموعة من الأنماط الفكرية أو المهارات السلوكية التي تمكنه من القيام بوظيفة معينة.

ويعرف التكوين أيضا بأنه مجمل النشاطات والدعائم والطرق التي تساعد على تحفيز المتكونين لتحسين معارفهم وسلوكاتهم وقدراتهم الفكرية الضرورية في آن واحد لتحقيق أهدافهم الشخصية من جهة وأهدافهم الاجتماعية من جهة أخرى.[1]

وهناك من يرى التكوين مفهوم مركب يتكون من عدة عناصر ويعني التغيير إلى شيء أحسن أو تطوير مجموعة من المهارات والقدرات والأفكار لفرد ما أو مجموعة أفراد.[2]

وأضاف **عبد الباقي** في تعريفه للتكوين أنه نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات الأداء.[3]

يتضح من التعريف السابق أن التكوين عملية مخططة مسبقا تهدف إلى تحسين أداء الأفراد.

وفي نفس السياق يضيف **سيد محمد جاد الرب** إلى التعريف السابق التكوين هو عملية تزويد الأفراد بالمهارات المحددة والمعارف الخاصة التي تساهم في تحديد الأداء وتصحيح الأخطاء.[4]

كما يمكن تعريف التكوين بأنه مجموعة من نشاطات التعلم المبرمجة بهدف إكساب الفرد والجماعات المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التكيف مع المحيط الاجتماعي الذي ينتمون إليه.[5]

---

[1] – Sekionlakhdar, Gestion du personnel les éditions d'organisation, paris 1986, p 153.

[2] – علي محمد عبد الوهاب: إدارة الأفراد، مكتبة عين شمس، 1990 ، ص266.

[3] – صلاح الدين عبد الباقي: إدارة الموارد البشرية من الناحية العلمية والعملية، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية مصر، 2000، ص69.

[4] – سيد محمد جاد الرب: إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي تعظيم القدرات التنافسية، دار نشر، دب، 2009 ص336.

[5] –عبد الكريم بوحفص: التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010 ص37.

ويعتبر التكوين حسب **سكيون Sekion** مجموعة الأنشطة القادرة على وضع الأفراد والجماعات في حالة ضمان أدائهم بكفاءة.[1]

وأضاف **نبيل النجار وآخرون** في تعريفه للتكوين إلى أنه الوسيلة العملية والعلمية التي تهدف إلى رفع كفاءة العنصر البشري من خلال صقل قدراته وتنمية مهاراته وتغيير اتجاهاته وتزويده بالمعلومات لضمان تحقيق التوازن الطبيعي المنشود بين الأهداف التدريبية من ناحية والنتائج التدريبية المحققة من ناحية أخرى. [2]

في ضوء التعاريف السابقة نستخلص أن التكوين هو تلك العملية المقصودة المخططة والمصممة وفق برامج محددة وواعية، تحدث تغييرات إرادية في سلوك المتكونين، والموجهة لإكساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الإنسان، وتحصيل المعلومات التي تنقصه وتصحيح أخطاه وتعديل سلوكاته وتحديد اتجاهاته لرفع كفاءته في الأداء، وهذا ما نطمح تحقيقه في المجال التربوي.

02- اختلاف مفهوم التكوين عن بعض المفاهيم التي تتداخل معه:

بعد تحديد مفهوم التكوين من خلال التعريفات التي تم عرضها في العنصر السابق، أردنا أن نوضح أكثر اختلاف مفهوم التكوين عن بعض المفاهيم التي قد تتداخل معه في ميدان التربية والتكوين ومن بين هذه المفاهيم نذكر التدريب، التربية، التعليم، التنمية

- **اختلاف مفهوم التكوين عن مفهوم التدريب:** كما ذكر في التعاريف السابقة أن كلمة التكوين مشتقة

---

[1] - Sekion Blondin Fabi; Gestion des Ressources Humaines, 2 édition de book,Université Montreal,2001 P 336

[2] - نبيل النجار، وحسين راغب ومدحت مصطفى: ادارة الافراد والعلاقات الانسانية، الشركة العربية للنشر والتوزيع 1992، ص354.

من الفعل كون Farmare ذات المصدر اللاتيني، وتعني لغويا إعطاء الشيء شكلا، ويقابل هذا المفهوم في اللغة الانجليزية مفهوم Trainaing الذي ترجمه مختلف العلماء والباحثون العرب بمفهوم التدريب لأن اللغة الانجليزية لا تستعمل المفهوم الفرنسي للتكوين Formation ، ولا بد من الإشارة في هذا الشأن أن التشريع الجزائري يستخدم مصطلح التكوين خلافا لكلمة التدريب المتداولة في المشرق العربي، وبهذا نجد كلا من التكوين والتدريب يتجهان إلى نفس المعنى، لكن هناك من يحدد الاختلاف بينهما في كون التكوين مفهوم أوسع وأشمل من التدريب، فالتكوين يمتاز بالاستمرارية مدى الحياة، بينما التدريب تلجأ له المنظمة عند الحاجة فقط لتلبية حاجات في الحاضر.

وإذا كان التدريب يهدف إلى تعزيز نقاط الضعف للوصول إلى مستويات عالية من الكفاءة، فإن التكوين يهدف إلى تعزيز نقاط القوة الموجودة، وتحسين المهارات والكفاءات لتكوين رأس مال بشري منتج فيما بعد.[1]

- **اختلاف مفهوم التكوين عن مفهوم التربية:** التربية في التحديد اللغوى من الفعل ربا أي زاد ونمى[2]

أما في التحديد الاصطلاحي عرفها جون دوي بأنها حاصل العمليات والسبل التي ينقل بها مجتمع ما سواء كان كبيرا أم صغيرا، ثقافته المكتسبة وأهدافه إلى أجياله الجديدة، بهدف استمرار وجوده، بينما نجد مفهوم التكوين ينحصر في كونه الوسيلة التي تتم من خلالها إكساب المعارف والمهارات والأفكار الضرورية والقدرة على استخدام الوسائل بطرق أكثر كفاءة مما يؤدي ذلك إلى تغيير سلوك واتجاهات الأفراد في التصرف نحو الأفراد أو الأشياء بطريقة جديدة. [3]

---

[1] – بن عمار حسيبة: تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية –دراسة حالة تكوين المكونين في ولاية قسنطينة، مذكرة ماجستير، 2009/2008، ص 12.

[2] – ابن منظور: لسان العرب، دار الصادر بيروت، مجلد 14، ط3، 1994، ص304.

[3] – سهيلة محمد عباس، علي حسن على: إدارة الموارد البشرية، دار وائل عمان، ط1، 1999، ص106.

- **اختلاف مفهوم التكوين عن مفهوم التنمية:** غالبا ما يستعمل مصطلحي التنمية والتكوين لإعطاء معنى مزدوج لحالة واحدة، فهناك من يعرف التكوين بأنه التنمية المنتظمة من المعرفة والمهارة والاتجاهات لشخص ما، لكي يؤدي الأداء الصحيح لواجب أو عمل معطى له.[1]

في حين يرى جمال الدين مرسي بالرغم من تقارب المصطلحين إلا أن هناك اختلاف بينهما يكمن في المدى الزمني لكل منهما، فالتكوين يركز على مهمة الفرد الحالية ويستهدف تنمية المهارات والقدرات التي تساهم بشكل واضح في تطوير الأداء الحالي في الوظيفة الحالية، بينما تنمية الأفراد أو العاملين تركز على الوظائف المستقبلية في التنظيم ومع تطور المسار المهني للفرد سوف تبرز أهمية الحاجة إلى مهارات وقدرات جديدة.[2]

- **اختلاف مفهوم التكوين عن مفهوم التعليم:** هناك عدة جوانب مشتركة وفروقات بين التعليم والتكوين، ونحدد جوانب الاشتراك بينهما في النقاط التالية:

- تركيز النظريات الاقتصادية على أن كل من التعليم والتكوين استثمار قومي، وإن استثمار الموارد البشرية يعد من أفضل الاستثمارات لمساعدة أفراد المجتمع على زيادة قدراتهم وكفاءاتهم ومن ثمة تحقيق التنمية الاقتصادية. [3]

- إن التعليم والتكوين عمليتان مستمرتان وذلك بواسطة تحديث وتنمية المعارف والمهارات والتغيير في الأولويات والاستراتيجيات.

- ضرورة تطوير الأساليب التكوينية بما يتماشى مع تطور متغيرات التعليم وظروف العمل المتغيرة.

---

[1] – منال طلعت محمود: أساسيات في علم الإدارة، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2003، ص215.

[2] – جمال الدين المرسي: الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية، الدار الجامعية، مصر، 2003، ص333.

[3] – محمد جمال الدين الكفافي: الإستثمار في الموارد البشرية للمنافسة العالمية، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، 2005، ص162 – 163 .

- عمومية كل من التعليم والتكوين، فكل منهما يعتبر عملية أساسية تمس جميع أفراد المجتمع دون استثناء.

أما عن الفروق بين كل من التكوين والتعليم نختصرها في النقاط التالية:

- التكوين يندمج بالتعليم ولا يمكن له أن يتحقق بدونه، حيث يجب على الفرد أن يتعلم حتى يمكن تكوينه بعد ذلك، ومن ثمة نجد أن التعليم عملية تمهيدية تسبق عملية التكوين الذي تستند إليه.
- التكوين يتضمن كل جهد هادف يؤدي إلى تزويد الأفراد بالمعارف والمعلومات والمهارات المتخصصة والخبرات المهنية، أما التعليم يهتم بتطوير الفكر والسلوك الإنساني لمواجهة كافة مشاكل الحياة، وتتسم بالعمومية والشمولية.[1]
- إن التعليم عبارة عن زيادة في مقدرة الفرد على التفكير بشكل منطقي، والتعلم هو التغيرات السلوكية الناتجة عن الميزات التي يمر بها، أما التكوين هو عمليات تعليم مبرمج لمسلكيات معينة بناءا على معرفة ما يجري لغايات محددة.[2]

وعليه فعلاقة التكوين بالتعليم علاقة وثيقة، فالتعليم يعد الأساس الذي يبنى عليه التكوين والذي يعتبر امتدادا طبيعيا له، وإذا كان التعليم يهدف إلى تكوين وإعداد الفرد فكريا وعقليا لمجابهة ظروف الحياة عامة وظروف العمل خاصة، فإن التكوين يهدف إلى زيادة وتنمية المعارف السابقة، وصقل المهارات والخبرات والكفاءات لأداء وظيفة محددة. [3]

من خلال ما سبق تبين لنا أن التكوين مفهوم واسع ومتشعب يتداخل مع العديد من المفاهيم الأخرى

---

[1] – محمد جمال الدين الكفافي: نفس المرجع، ص162 – 163 .

[2] – فايز الزغبي، محمد ابراهيم عبيدات: أساسيات الإدارة الحديثة، دار المستقبل، عمان، ط1، 1997، ص240.

[3] – محمد جمال الدين الكفافي: الاستثمار في الموارد البشرية للمنافسة العالمية، مرجع سابق، 2005، ص162 – 163 .

خاصة في مجال التربية والتعليم. وإن كان يتشابه معهم في بعض الجوانب، فإنه يختلف عنهم في جوانب أخرى.

03- حتمية التكوين:

تشير كل الدلائل والدراسات إلى ضرورة التكوين لما له من أهمية في استنهاض الأمم وتبوءها الريادة، فمن أراد ضبط أموره وتطويرها عليه بتفعيل عملية التكوين، خاصة ونحن الآن نعيش في عصر السرعة والتطور التكنولوجي.

ومن بين العوامل التي جعلت التكوين عملية ضرورية وحتمية للتطور لخص احمد النجدي هاته العوامل في النقاط التالية:

- الدعوة المعاصرة للتربية المستمرة لمواجهة المتغيرات العلمية والتكيف مع المتطلبات المستجدة والقدرة على التوافق مع هذه المتغيرات وتلك المتطلبات.
- التدفق المعرفي وتضاعف المعرفة والتسارع في العلوم والتكنولوجيا.
- الاكتشافات السيكولوجية الحديثة المتصلة بنمو الفرد في جوانبه المختلفة والعوامل المؤثرة في عمليات التعلم وطبيعته والتقدم الكبير في طرائق وتقنيات التعلم والتعليم. [1]

يتضح من المعطيات السابقة أن حتمية التكوين ناتجة عن عدة أسباب منها التفجر المعرفي وما ينتج عنه من تغير سريع، يفرض على الفرد الحاجة المستمرة في التكوين لمواكبة الجديد من المعارف والمعلومات، كذلك التطور التقني المتسارع، وما يفرضه من الحاجة إلى استعمال التكنولوجيا الحديثة لإتقان المهارات المطلوبة، أيضا تطور مفهوم التربية من مفهوم ضيق يعنى بالجانب العقلي، إلى

[1]- أحمد النجدي وآخرون: المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، 1999، ص113.

مفهوم واسع يعنى بمختلف جوانب شخصية المتعلم، خلق الحاجة إلى التكوين في التنمية الشاملة، وأخيرا ظهور المفاهيم العالمية الحديثة مثل العولمة، الجودة...وغيرها من المفاهيم الأخرى الأمر الذي يفرض مقارنة الأداء المحلي مع مختلف أنحاء العالم في ضوء التكلفة والإتقان، وبالتالي فعملية التكوين بمفهومها الواسع تعد ضرورة وشرط أساسي لنجاح الأفراد في القيام بمهامهم المتجددة والمتطورة، الأمر الذي جعلنا نبحث عن عوامل التكوين التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للانجاز لتحقيق جودة خريجي المدرسة الجزائرية وتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع .

04 – أهمية التكوين:

تكمن أهمية التكوين في تحقيق أهداف المنظومة التربوية بالشكل الذي تطمح الوصول إليه كتنمية المهارات، وتطوير الأداء وإكساب المتكونين المعارف والمعلومات والمهارات المختلفة، التي تؤهلهم لنيل الكفاءة والجدارة العلمية، ويمكن تلخيص أهمية التكوين في ثلاث مظاهر موضحة كالآتي:

- **المظهر الوظيفي:** يعتبر هذا المظهر من أهم المظاهر على الإطلاق لأنه يحمل الدور الرئيسي في الميدان مباشرة حسب ما جاء به ميلاري ودي مونتمولان، ذلك كون عملية التكوين تسعى إلى إكساب المتكونين المهارة والكفاءة واستثمارها في وقت الحاجة.
- **المظهر التنظيمي:** يتميز التكوين بكونه عملية ممنهجة ومنظمة ومخططة مسبقا، إذ يرى فيري أن التكوين يجب أن يكون منظما، ويمس أشكال التفكير والإدراك، والشعور والسلوك.
- **المظهر الاستمراري:** تتميز العملية التكوينية بالاستمرارية لمواكبة التطورات ومختلف المستجدات العلمية والتكنولوجية من أجل ضمان كفاءة الأداء ومسايرته للتطورات المستمرة.[1]

[1] – بوعبد الله لحسن: تقييم العملية التكوينية بالجامعة، كتاب الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة 1993، ط1، ص302

ومنه تتجلى أهمية التكوين في الدور المتميز الذي يلعبه، والمتمثل في إكساب الخبرات للمتكونين وإتاحة فرص تطبيق الخبرات المكتسبة، مما يضمن تقدم المجتمعات وتنميتها، عن طريق إعداد الكوادر وتنمية الطاقات البشرية الفنية والعلمية والمهنية.

وتسليما بأهمية التكوين فهو الأساس في أي عمل تنموي يراد من خلاله تحقيق الجودة والنوعية في الأداء والكفاءة. [1] وهذا ما نسعى جاهدين إلى تحقيقه من خلال هذه الدراسة

05- الأهداف العامة للتكوين:

تهدف العملية التكوينية عموما إلى رفع مستوى أداء المتكونين عن طريق إكسابهم الخبرة والمهارات اللازمة لتحقيق أهدافهم وغاياتهم وتحريك دوافعهم للحصول على كفاءة عالية في الأداء.

كما يهدف التكوين عموما إلى تنمية الاتجاهات السليمة للمتكونين خاصة نحو تقديرهم لقيمة أدائهم. [2]

ويهدف أيضا التكوين إلى مواجهة التغيرات ومواكبة النظم الحديثة [3] وتحسين نوعية الخدمات والتخفيف من عملية الإشراف المباشر وإكساب المتكون الثقة بالنفس، [4] بما يحقق له المرونة والاستقرار. [5]

وتهدف العملية التكوينية في المجال التربوي على وجه الخصوص إلى تحسين مستوى التعليم من

---

[1] – جباري عبد الغني، وزعيمي رمزي:إستراتيجية الجامعة الجزائرية في تنمية الموارد البشرية لمسايرة التوجهات الاقتصادية المعاصرة، الملتقى الوطني الأول، دور تنمية الموارد البشرية في تفعيل الطاقات الجامعية، جامعة خنشلة 2012، ص8.

[2]– عبد العزيز بن سعيد أحمد الأسمري: نحو بناء برنامج تدريبي لتطوير المهارات الإستراتيجية للقادة الأمنيين أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2009، ص 21.

[3]–الخطيب رداح الخطيب أحمد: التدريب الفعال، عالم المكتب الحديث، إربد، الأردن، دط، 2006، ص287.

[4]–عبد الغفار حنفي: السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد، جامعة بيروت، 1991، ص 258.

[5]– محمد عثمان حمدي مصطفى المعاذ: المدخل الحديث في إدارة الأفراد، دار النهضة العربية، القاهرة، ص220.

خلال تمكين الأساتذة من فهم حقيقة العملية التربوية ونظم التعليم ومشاكله بصفة عامة، [1] والاعتماد على طرق التدريس والقدرة على استخدام وسائل الإيضاح وتكنولوجيات التعليم، وكيفية تطبيق تلك الطرق والتنويع من وسائل التقويم وإتباع الأساليب الحديثة في الاختبارات والامتحانات الشفهية منها والتحريرية وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة والاستبيانات بصفة خاصة.[2]

تهدف كذلك عملية التكوين إلى التمكين من فهم طبيعة المجتمع ومشاكله وإحتياجاته، ومعرفة التطورات والمستجدات في ميدان التربية والتعليم.[3]

وقد أشار بيار كاس أن هدف التكوين أو تحسين المستوى هو تشخيص دقيق إلى أبعد حد للوضعية التي يتمخض عليها الفعل البيداغوجي، إذ افترض أن الفعل البيداغوجي يناسب ضرورة التحسين، وأن الفعل البيداغوجي يجب أن يتم تجسيده بشكل جيد أو ملائم وأن الأهداف المسطرة من حيث الفعل البيداغوجي تمكن المكونين والمتكونين والأطراف الأخرى كمسيري برامج التكوين والمراقبين وغيرهم من وضع تصور دقيق للنتائج المثلى للفعل التكويني، وبالتالي نجدهم يبررون بذلك تكاليف التكوين، ويثمنوها بجعل التكوين أكثر نجاعة. [4]

وخلاصة القول نجد أن التكوين رهان كبير لمجتمعنا الحاضر، فالمستقبل مرهون بنوعيته في شتى المستويات" تعليم، اقتصاد"، إلا أن نوعيته متوقفة على كفاءة الأشخاص المسؤولين بتطبيق هذا التكوين وهم بصفة عامة الأساتذة والمنشطين ومسؤولي القطاع التربوي.

06- مبادئ التكوين:

---

[1]- تركي، رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1990، ص421.

[2]-علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره- الإشراف عليه، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002، ص180.

[3]- تركي، رابح: أصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص421.

[4]- 0.Csse,Pierre,La Formation Performante, Alger. O.P.U . 1994, P 134.

إن جوهر عملية التكوين تكمن في تشكيل وتعديل السلوك وإعطاء الأفراد قدر من المعلومات والمهارات والاتجاهات، وتتطلب هذه العملية معرفة معمقة لخصائص التعلم البشري، وقواعده النفسية وذلك حتى تسهل عملية اختيار الطرق المناسبة للتكوين واقتصاد المصاريف والوقت والجهد.

وبالتالي فإن نجاح عملية التكوين يتوقف على إدراك ومعرفة مجموعة من مبادئ التكوين المتمثلة في ما يلي[1]:

- **ضرورة خلق الدافع لدى المتكون:** لا بد ومن الضروري تنمية رغبة المتكونين للتعلم بحيث هذه الرغبة تؤدي إلى زيادة مستويات الجهد المبذولة، فكلما كان الدافع قويا لدى المتكون، كلما ساعد ذلك على سرعة التعلم واكتساب المعرفة والمهارات الجديدة، فالاستعداد للتكوين يتطلب تهيئة المتكون لأن تكون له الرغبة والاستعداد الذاتي والاقتناع بأهمية التكوين، وبمدى الفائدة التي ستعود عليه ذاتيا وعلى المجتمع، وهذا يساعد على إمكانية استيعابه ويمكنه من التطبيق والممارسة الجيدة. [2]
- **تقديم المعلومات:** إن طريقة تقديم المعلومات ومراقبة تطورها بالغة الأهمية، ويمكن إتباع التوجيهات التالية:

- يجب أن تكون أهداف وعوامل نجاح البرامج التكوينية واضحة عند المتكونين وذلك قبل بداية تنفيذها.
- يجب أن تقسم المهام إلى مكوناتها البسيطة، وذلك لتسهيل تعلمها، كما يجب أن تكون عناصر المهام مرتبة في الصعوبة من السهل إلى الصعب. [3]
- يمكن أن يتم تقديم المعلومات في أي مكان ليس فقط في المؤسسات الخاصة بالتكوين.

- **كفاءة المكون:** يعتبر المكون عنصرا هاما في عملية التكوين، لذلك يجب اختياره بعناية

[1]– عبد الغفار حنفي:السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية الجديدة للنشر، مصر، 2002،ص349.
[2]– غياث بوفلجة: مبادئ التسيير البشري، دار الغرب، الجزائر، ص70.
[3]– احمد ورداج الخطيب: اتجاهات حديثة في التدريب، دن، الرياض، 1986

بحيث تتوفر فيه بعض الخصائص التي سنعرضها في النقاط التالية: أن يكون المكون ملما بموضوع التكوين، إلى جانب قدرته على إيصال المعلومات إلى غيره.

- أن يتحكم المكون في استجاباته العاطفية أثناء القيام بمهامه.
- أن يحدد المكون الأهداف والطرق وتسلسل المواضيع والوقت اللازم لكل مرحلة من مراحل التكوين.
- إن معرفة المكون لمستويات المتكونين ومشاكلهم، وإلمامه بمحتويات البرامج التكوينية، يساعده على تحديد طريقة التكوين، ودرجة إشراك المتكونين، وتحكمهم في تعلمهم.
- إن مستوى تحفيز المتكون يتناسب مع مستوى التحفيزات التي يستجيب لها ونوعيتها، لذا يجب على المكون أن يعرف ما إذا كانت للمتكون حوافز داخلية، أو مادية، ويجب اعتبار حاجات المتكونين للأجل استغلالها في عملية التكوين
- تؤثر المعلومات السابقة للفرد على كمية وسرعة ما يمكن تعلمه كما تؤثر على درجة استجابته لمختلف الحوافز والعقوبات.

- **صيرورة التعلم:** تدل صيرورة التعلم على عملية تطور استيعاب المعلومات ويمكن تسهيل الصيرورة عن طريق فهم المبادئ التي تتحكم فيها، والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

- إن مصدر الميل إلى الشيء، والاهتمام به يأتيان من التجارب الناجحة ويسهلان عملية التعلم، وهو ما يعتبر في حد ذاته جزاءا للفرد.
- يمكن للفرد أن يتعلم من خلال الملاحظة، والاستماع، والمناقشة، ولا تكون المشاركة العملية والتطبيقية
- ضرورية إلا في حالات تعلم المهارات النفسية الحركية.
- هناك طرق متعددة للتعلم: منها المحاولة والخطأ، والاستبصار، وكلها طرق ناجحة في المواقف المناسبة. [1]

[1]– غياث بوفلجة: الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1986، ص26.

- يمكن للتعلم أن ينطفئ إذا أكثرنا من التكرار حتما سينتج الملل، والتعب، لهذا يفضل التدريب الموزع على التدريب المركز.
- من أهم العوامل المساعدة على التعلم الإنساني المعقدة، القدرة على التمييز، والتعميم، لهذا على المكون أن يوضح أوجه الشبه والاختلاف بين عناصر مواضيع التعلم، وذلك لتسهيل عملية فهم المواضيع، واستيعابها.

- **التغذية الراجعة:** تعتبر معرفة نتائج الأداء أو ما يطلق علية بالتغذية الراجعة من أهم العوامل المساعدة على تعلم أفضل، إذ أن فهم طبيعة النتيجة يساعد على تعديل وتحسين الأداء، وإن استمرارية الأداء هما من أهم عناصر التعلم.

ومنه نجد أن أحسن تغذية راجعة هي التي تحدث مباشرة بعد الأداء للحصول على النتائج المقصودة، كما أن دقة مؤشرات المراقبة وأدوات التحكم تساعد على دقة التغذية الراجعة الناتجة . [1]

- **الانتقال من الكليات إلى الجزئيات:** هناك طريقتان للتعلم، هما الطريقة الكلية التي تقتضي أن يتعلم المتكون أداء عمله كله دفعة واحدة، أما الطريقة الجزئية فهي التي تقتضي تقسيم المادة إلى وحدات جزئية ثم تعلم كل وحدة.[2]

- **ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتكونين:** لا بد على المكون أن يراعي التفاوت بين المتكونين من حيث الذكاء والاستعداد، وضرورة مراعاة ذلك أثناء التخطيط لبرامج التكوين بحيث تتلاءم مع اختلافات الأفراد مما يجعل التكوين عملية منطقية.

- **التعزيز والعقاب:** يعتبر التعزيز والعقاب من المواضيع التي لفتت انتباه علماء النفس لما لها[3]

---

[1]– غياث بوفلجة: مبادئ التسيير البشري، مرجع سابق، ص72.

[2]– عبد الرحمن العيسوي، الكفاءة الإدارية، الدار الجامعية، مصر، 1998،ص65.

[3]– محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1985، ص102.

من أهمية في تثبيت السلوكات المرغوب فيها وإطفاء السلوكات الغير مرغوب فيها ويمكن تحديد آثار التعزيز والعقاب فيما يأتي:

- إن قانون الأثر مفاده أن السلوك المعزز يزيد من احتمال وقوعه في المستقبل.
- يؤدي العقاب إلى إضعاف احتمال الاستجابة من خلال شيء أو حادث، كما يؤدي إلى الهروب

وتجنب السلوكات المعاقب عليها، كما يؤدي إلى الإحباط، كما يمكن للسلوكات غير المرغوب فيها أن تنطفئ إذا لم تعزز ولم يعاقب على تركها وذلك عن طريق الإهمال.

- حتى يكون العقاب والتعزيز أكثر فاعلية، يجب أن يكون مباشرة بعد الاستجابة ومتناسبان في القوة مع الاستجابات، والجزاء العاجل ثوابا أجدى من الجزاء الآجل.
- يمكن للمعززات الاجتماعية رضا الجماعة، المركز الاجتماعي أن تؤثر على التعلم والتأثير على سلوكات الأفراد وذلك تبعا لطبيعة الوسط وجاذبية الأفراد.
- لنماذج شخصيات الأفراد أثر على مستويات التأثر بالمعززات والعقوبات وذلك لاختلاف استجاباتهم لنفس المثيرات.[1]

- **ضرورة الممارسة العلمية للمتكون:** لكي تكتسب المهارة والمعرفة يجب مشاركة المتكون وإعطائه الفرصة والوقت المناسب للتكوين، لذا لا بد من توفر الأدوات والوسائل التكوينية، وأن يتمكن المتكون من حسن استعمالها لأجل ترجمة ما تم اكتسابه من معارف إلى مهارات مما يؤدي ذلك إلى زيادة ثقته في نفسه.
- **ارتباط التكوين بإيديولوجية التكنولوجيا المعاصرة:** لمسايرة التغير الحضاري، يجب ربط[2]

سياسة التكوين بتكنولوجيا الأساليب العلمية بما يخدم المتكون والبيئة المحيطة به مما يحقق في النهاية

[1]– محمد مصطفى زيدان: نفس المرجع، ص102.

[2]– عبد الرحمن العيسوي: الكفاءة الإدارية، مرجع سابق، 1998،ص65 .

الأهداف المرجوة من عملية التكوين.

07- أسس التكوين:

يجمع المفكرون والمهتمون بالمجال التربوي خصوصا على أن الهدف الشامل للتكوين هو تنمية شخصية الطالب بجميع أبعادها، وبالتالي تنمية وخدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا، وتقديم العلم هو أهم ما يهدف إليه التكوين وذلك بالاعتماد على مجموعة من الأسس حسب ما أورده معارشة(2007):

- **الشمول:** يتناول هذا الأساس مدى إحاطة الأهداف العامة للتكوين مجتمعة بكل المجالات التي يسعى التكوين إلى تحقيقها في مجال نمو الفرد والمجتمع، فعندما يتناول الهدف شخصية التلميذ بأبعادها النفسية والمعرفية والجسمية، والاجتماعية، فلا بد من الإحاطة بهذه الأبعاد المختلفة مجتمعة وأن لا يقتصر التكوين فئة معينة وإنما يجب أن يشمل جميع التلاميذ فيتعاون الجميع في تنمية مهاراتهم في وقت واحد.[1]
- **التكامل:** يعني هذا الأساس مدى ترابط الأهداف العامة مع بعضها البعض، بحيث لا تكون متعارضة أو متناقضة فيما يتعلق بعلاقة المواطن بالمجتمع، فتطوير المواطنين لا يكون على حساب حاجات المجتمع، ولا أن يتم التركيز على ظواهر المجتمع بشكل يحرم المواطنين من ممارسة حقوقهم.
- **الواقعية:** يتمثل هذا الأساس في ضرورة اقتراب الأهداف العامة للتكوين من الواقع وأن لا تكون مفرطة المثالية، إنما يجب أن تستند إلى الوقائع وتعتمد على المنهجية العلمية.
- **المستقبلية:** أن يتضمن الهدف دائما أبعاد وطموحات وتوقعات مستقبليا، وأن يضمن تطويرا للأحوال الراهنة وتجديدا واعتناء بها على مستوى الفرد أو المجتمع. [2]
- **الاستمرارية:** التكوين ليس بالأمر الذي يمكن اللجوء إليه أو الاستغناء عنه باختيارنا، بل هو

[1]- أحمد عادل راشد: مذكرات في إدارة الأفراد، دار النهضة العربية، 1981، ص183.

[2]- خيري خليل الجميلي:التنمية الإدارية، المكتب الجامعي الحديث مصر، 1998، ص95.

حلقة مستمرة من أجل الوقوف على التطورات والأساليب العلمية الحديثة. [1]

- **القابلية للتطبيق:** يؤكد هذا الأساس على ضرورة صياغة الأهداف العامة للتكوين بشكل قابل للتطبيق وإمكانية ترجمته إلى الواقع العلمي، وأن لا تبقى هذه الأهداف مجرد حبر على ورق بل يجب[2] أن تترجم إلى ممارسات وظيفية على أرض الواقع.
- **التجديد:** يشير هذا الأساس إلى أن التكوين يتعامل مع متغيرات وهذا يستدعي إلى أن لا يكون التكوين عملية تتسم بالجمود بل هو عملية متجددة حسب المتغيرات الحاصلة وذلك لمواجهة متطلبات التغيير في مختلف الظروف. [3]

وعليه نقول أن التكوين أداة لتعديل السلوك وإكساب الأفراد المهارات اللازمة والقدرات التي يحتاجون إليها لتحسين أدائهم، وإعدادهم للانتقال إلى مستوى أعلى، الأمر الذي جعل التكوين نشاط رئيسي لا يمكن الاستغناء عنه، خاصة في المجال التربوي لما له من أهمية في تنمية شخصية الطالب بجميع أبعادها، وبالتالي تنمية وخدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا، وتقديم العلم.

08- أنواع التكوين:

تتم عملية التكوين عبر عدة مراحل موضحة في الآتي:

- **تكوين قبل الخدمة:** وهو بمثابة تأهيل مبدئي يكتسب فيه المتكون المبادئ الأساسية والضرورية التي تؤهله لمهنة المستقبل ويتم التكوين ما قبل الخدمة عبر مرحلتين هما:

---

[1]- خيري خليل الجميلي: نفس المرجع ، ص95.

[2]- معارشة دليلة: دور المتغيرات السيكو بيداغوجية في تحديد نوعية التكوين الجامعي، مذكرة ماجستير، جامعة سطيف، 2007، ص56.

[3]- علي السلمي: إدارة الأفراد والكفاءات الإنتاجية، مكتبة غريب، مصر، ص357.

- **تكوين أولي:** يتم هذا التكوين في المؤسسات التعليمية والمعاهد والجامعات ومراكز التكوين ويتمثل في تزويد الأفراد بالمعرفة اللازمة وتوعيتهم وإعدادهم لممارسة الوظائف التي سيختارونها[1] حيث يتلقى خلاله الطالب تكوينا معرفيا، ومهنيا قبل مزاولة وظيفته، وإن مدة السنوات التي يستغرقها الطالب في الدراسة لا يمكن لها أن تنمي قدراته المهنية إلى أقصاها، بل يتطلب ذلك استمرارية التكوين،لأن الإعداد قبل الخدمة مجرد إعطاء الأسس لمساعدة الفرد على الانطلاق في وظيفته.[2]
- **التكوين المتواصل:** يعتبر التكوين المتواصل امتداد للتكوين الأولي، وهو مرحلة ضرورية وهامة من مراحل التكوين ومتمم للمرحلة الأولى، ويدوم هذا التكوين إلى غاية ترسيم أو تثبيت الموظف في مهنته وقد يدوم سنة واحدة أو أكثر من ذلك إذا لم ينجح الموظف في امتحان التثبيت.[3]

- **التكوين أثناء الخدمة:** يعتبر التكوين أثناء الخدمة ضرورة لازمة في جميع الوظائف والمهن وخاصة في مهنة التدريس، كونها المهنة التي تتطور فيها المعارف والتقنيات وتتغير فيها المناهج بشكل سريع. وقد عرف غانم الشريف وحنان عيسى سلطان التكوين أثناء الخدمة من نظرة تربوية بأنه كل برنامج منظم ومخطط يمكن القائمين على مهنة التدريس من النمو والحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من العملية التربوية والتعليمية ويزيد من طاقة الموظف الإنتاجية. [4]

وعليه فالتكوين أثناء الخدمة يتضمن نموا في المهنة يسير وفق خطة مدروسة، ومنظمة سائرة نحو أهداف محددة، وفي نفس السياق يضيف محمد منير مرسي إن الإصلاح في أي مجتمع لا يعطي النتائج المرجوة دون مشاركة المدرسين الأكفاء الذين يتمكنون من تحسين خبراتهم ومهاراتهم أثناء

---

[1]–أورلسلان رشيد: التسير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، البليدة، 2000، ص280.

[2]– موعدك التربوي – التكوين الذاتي– الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 02، جانفي 1998، ص07.

[3]– توفيق حداد، محمد سلامة أدم: التربية العامة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط1، 1977، ص203.

[4]–غانم الشريف، حنان عيسى سلطان: الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية، دار العلوم، الرياض 1982، ص16.

قيامهم بعملهم، لتحقيق أقصى نماء ممكن لجميع المتعلمين في شتى الجوانب وبصورة مستمر كما أن تقدم المعرفة بعد فترة وجيز من بداية حياة المدرسين المهنية، تجعل من برامج التنمية المهنية أمرا لا مفر منه وعلاجا لانخفاض مستوى الكفاية المهنية وتطبيقا لمبادئ التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة.[1]

وقد قسم رشاد عبد اللطيف التكوين أثناء الخدمة إلى أنواع عديدة حسب طبيعة المتكونين، وحسب نوع المهام التي سيكلفون بأدائها.[2]

- **التكوين من حيث الأهداف:** نوضح التكوين من حيث الأهداف كالآتي:

- **التكوين لتحديد المعلومات والمعارف:** ويتم عن طريق الملتقيات والندوات وغيرها، يهدف إلى تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي من خلال تعميق وتحديث المعارف وتنمية حب التكوين الذاتي، وتحضيرهم للتغيرات المستجدة والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي. [3]
- **تكوين المهارات:** يقصد به رفع الأداء والكفاءة المهنية خاصة أثناء الترقية.
- **تكوين سلوكي:** يهدف إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية والتخلي عن العادات السلبية.[4]

- **التكوين من حيث المكان:** وهو تنظيم دودة تكوينية داخل أو خارج المؤسسات التي يعمل بها المهنيون يؤطرها أساتذة في الاختصاص، كما يمكن أن تجرى دورات تكوينية خارج التراب الوطني.

---

[1]– محمد الأصمعي، محروس سليم: الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق، دار الفجر، القاهرة، دط، 2005، ص628.

[2]– رشاد أحمد عبد اللطيف: إدارة وتنمية المؤسسات الاجتماعية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 2000، ص160.

[3]– بوسعدة قاسم: تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني، جوان 2011، ص299

[4]– رشاد احمد عبد اللطيف: مرجع سابق، 2000، ص 160.

إذ يدخل هذا النوع من التكوين في إطار برنامج وطني في قطاع التعليم العالي، حيث تبرم الجامعة اتفاقية تربص خارج الوطن مع إحدى المؤسسات التي تراها مناسبة ومؤهلة للقيام بدورة تكوينية، وعادة لا تتعدى فترة التربص خمسة عشر يوما للذين تتوفر فيهم الشروط المحددة مسبقا من طرف الهيئة الوصية.[1]

وهناك نوع آخر من التكوين وهو التكوين من أجل الترقية والمنصوص عليه في التعليمة رقم 45. حيث يخضع المهنيون بموجبها لدورات تكوينية بغرض الترقية والذين يتوفرون على مجموعة من الشروط كاجتياز الامتحان المهني بنجاح بعد استيفاء خمسة سنوات من المهمة الفعلية.[2]

ومن خلال ما تقدم يمكن الإشارة إلى أن التكوين ينبغي أن يكون مستمرا إذ يضمن للتربويين على وجه الخصوص الإطلاع الدائم على تطور الأنظمة التربوية وعلى المستجدات، كذلك يجب أن تشمل عملية التكوين جميع الأفراد المشاركين في العملية التربوية، على اختلاف أسلاكهم ومستوياتهم وضرورة إشراك هؤلاء العاملين في ميدان التربية، في وضع خطة تكوينية مدروسة بإحكام حسب احتياجاتهم حتى يقبلوا على التكوين بحيوية وحماس.

وفي الأخير يمكن لنا القول أن التكوين رغم تعدد أنواعه إلا أننا نجد كل الأنواع تخدم بعضها البعض، فلا يمكن للفرد أن يتلقى تكوينا أثناء الخدمة دون أن يسبقه تكوينا قبل الخدمة، لأن التكوين عبارة عن تنمية منتظمة، يحسن الاتجاهات والمعرفة ونماذج السلوك، ويعتبر التكوين من أفضل أنواع الاستثمار، كونه يستثمر في العنصر البشري، وهو المكون الرئيسي في عمليات التطوير المستمر لإحداث التغيير في المعرفة والاتجاهات والسلوك، وقد خص هذا البحث بدراسة التكوين في المجال التربوي، من اجل معرفة علاقته بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب ما يراه أساتذتهم .

---

[1]– أحمد ماهر: إدارة الموارد البشرية،الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط5، 2001، ص323.

[2]–التعليمة رقم 45، المؤرخة في2008/12/01 تحدد كيفيات تنظيم برامج التكوين قبل الترقية في بعض رتب الأسلاك المشتركة.

09- نماذج التكوين:

إن التطور التقني فرض على العملية التكوينية التطور من النموذج التقليدي إلى النموذج الحديث ولقد ورد في لحسن بو عبد الله(1998) خصائص كل من نموذجين التقليدي والحديث والتي سنوضحها في هذا العنصر بصورة وجيزة لأنه سيتم التطرق إليها بالتفصيل في العنصر الموالي وهي مقسمة إلى نموذجين كالتالي:

- **النموذج التقليدي:** يهدف هذا النموذج من التكوين إلى تهذيب سلوك المتكون بجعله يتمثل

القيم الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع ويخضع لسلطة الواجب والحق، كما يهدف هذا النموذج إلى تلقين المتكون نماذج جاهزة من المعرفة غالبا ما تكون من الماضي، أما من حيث الوسائل الديداكتيكية فالنموذج التقليدي تتصف محتوياته بالتمركز حول المادة التعليمية المجزأة إلى أقسام وفروع تحمل صبغة تراكمية وذات طبيعة يقينية غير قابلة للتغيير.

كما تأخذ العلاقة البيداغوجية بين المكون والمتكون(الأستاذ – الطالب) طبيعة سلطوية تفرض خضوع المتكون للمكون، كما يعتبر المكون في هذا النموذج مصدر التخطيط والتنظيم والتسيير والانجاز والضبط والتقييم، ويعتمد هذا النموذج على أساليب تبليغ المادة التعليمية عن طريق الإلقاء أو الحوار الموجه، أما عن مستويات التقييم ففي الغالب يعتمد النموذج التقليدي للتكوين على قياس تحصيل الطالب لما لقن له. [1]

- **النقد الموجه للنموذج التقليدي:** يلاحظ أن النموذج التقليدي يؤدي إلى إضعاف روح المشاركة وتنمية روح السلبية، أيضا يهتم بحشو الأذهان بالمعارف دون السعي إلى تنمية مهارات

[1]– بوعبد الله لحسن وآخرون: تقويم العملية التكوينية دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، مرجع سابق، 1998، ص12- 14.

الاستنتاج والتحليل كذلك يثبط روح الإبداع ولابتكار ويجعل قيمة التعليم ضعيفة الأثر. ومن الملاحظ أيضا أن هذا النموذج يركز على المكون أكثر من المتكون ويعتبر المكون محور النشاط والحركة في العملية التعليمية، حيث يقوم بتلقين المعرفة ويكتفي المتكون بتخزينها فتتراكم لتصبح غير قابلة للتغيير.

- **النموذج الحديث:** أبدى النموذج الحديث في التكوين اهتماما أكثر بنماذج التدريس بواسطة الأهداف إذ أصبحت العملية التعليمية أكثر تنظيما وتهدف إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، بدلا من التركيز فقط على الجانب المعرفي، ولقد شكل هذا التطور في مفهوم التكوين منطلقا جديدا للاهتمام بنماذج التعليم المتمركزة على تحديد الأهداف الداعية لتجزئة الفعل التعليمي إلى سلوكات قابلة للقياس والتجديد، ولقد تمثلت خصائص هذا النموذج من حيث الأهداف في تنمية روح المنافسة وتدعيم قيم الإنتاجية والمردودية، ويهدف أيضا إلى تأهيل المتكونين للتمكن من التحكم في التكنولوجيا الحديثة.أما من حيث الوسائل الديداكتيكية فقد تم في هذا النموذج صياغة المحتويات على شكل سلوكات وإنجازات يقوم بها المتكون في وضعيات دقيقة، كما تبنى العلاقة البيداغوجية على مبدأ العقد والتعاقد البيداغوجي، فالمكون يخطط وينظم والمتكون ينجز وبذلك يعمل الكل على تنفيذ العقد وبلوغ الأهداف المسطرة، أما من حيث التقويم نجد هذا النموذج يهدف إلى تصحيح الفارق بين الهدف المنشود والهدف الحقيقي الذي يبلغه المتكون، والتدخل المستمر للدعم والتقوية والمعالجة الآنية. [1]

ولهذا النموذج عدة أنواع منه التكوين القائم على المشروعات، التكوين القائم على حل المشكلات التكوين القائم على المواقف الحقيقية التي سوف نتعرض لها بالشرح في العنصر الموالي.

- **النقد الموجه لهذا النموذج:** يتميز هذا النموذج بكونه ليس نسق مغلق فهو يرتبط بالمحيط

[1]– بوعبد الله لحسن وآخرون: نفس المرجع، ص12– 14.

ويأخذ منه معطيات وطاقات تتفاعل داخله، كما أنه يمد المحيط بمنتج يفترض أن يخضع لسيرورة من التحولات وفق الهدف المرجو من التكوين.[1]

10- عناصر ومكونات العملية التكوينية:

إن التعرض إلى تعيين عناصر ومكونات التكوين يوجب علينا تحديد مدخلاته وعملياته ومخرجاته وفي هذا الإطار سوف نتطرق للمدخلات الأساسية والمهمة والفاعلة في العملية التكوينية التي تتمثل في تمويل القطاع التربوي بما يتماشى مع الوضع الاقتصادي والوضع السياسي للدولة والعنصر البشري المتمثل في الأستاذ والطالب إضافة إلى العناصر المادية كذلك تعتبر البرامج والأهداف التربوية المسطرة من وزارة التربية الوطنية من بين المدخلات الأساسية والمهمة في عملية التكوين، ثم نتطرق إلى العمليات الأساسية في نسق التكوين المتمثلة في طرائق التدريس وأساليب التقييم والتقويم وهي العمليات التحويلية التي بموجبها ينتقل الطالب كمدخل رئيسي أساسي لنسق التكوين إلى مخرج أساسي بمهارات وكفاءات عالية، وفي الأخير سنتطرق إلى المخرجات الأساسية وهي النتيجة التي نتحصل عليها بعد عملية التكوين والمتمثلة في طلبة بمهارات وكفاءات متمايزة حيث تعمل العناصر السابقة بصورة متكاملة مع بعضها البعض لتحقيق الهدف المرجو من العملية التكوينية، وإن غياب أحد هذه العناصر سيؤدي حتما إلى فشل عملية التكوين ومن ثمة فشل الفعل التربوي.

10- 1- المـدخـــــــلات:

هناك مجموعة من العناصر الضرورية والأساسية في العملية التكوينية والتي تعد ركيزة من ركائز التي تعتمد عليها عملية التكوين وسنتعرف على هاته المدخلات من خلال العناصر التالية.

[1]- بوعبد الله لحسن واخرون: نفس المرجع، ص40.

❖ **التمويل:** : يمثل تمويل قطاع التربية والتعليم مدخلا بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي ودون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزا عن أداء مهامه الأساسية، أما إذا توفرت له الموارد المالية الكافية قلت مشكلاته وصار من السهل حله.[1]

ونقصد بتمويل التعليم أي جملة الموارد المالية المخصصة مسبقا للمؤسسات والمراكز التعليمية، وذلك من أجل النهوض بالعملية التعليمية، ورفع كفاءة عملها، ومستوى جودة الخدمات التي تقدمها للطلبة سواء في المدارس أو الجامعات، وهذا ما قصدنا به في هذا البحث بعوامل التكوين المادية.

كما يعرف تمويل التعليم بأنه توفير رأس مال خاص بالمشاريع التعليمية فقط، كبناء المدارس، أو توسعتها، أو تجديد الأثاث المدرسي، وترميم المدارس، أو تمويل الأنشطة اللامنهجية على نطاق واسع، وذلك وفق خطط مالية مدروسة ومحسوبة لها سقف زمني محدد.

وعادة ما تخصص الحكومة في كل بلد التمويل الرئيسي لقطاع التعليم، ضمن جلسة الميزانية العامة السنوية.

وتخصص الجزائر سنويا ميزانية قدرت بنسبة 25% من الميزانية العامة للدولة كجهد نسبي، و5.7% من الناتج المحلي الخام كجهد مطلق،[2] وذلك عبر اقتطاع مبالغ مالية من عائدات المشاريع الوطنية مثلا كمشاريع استخراج النفط أو عائدات الغاز وغيرها من المشاريع، كما ترصد بعض الدول المخصصات المالية لصالح التعليم من العائدات الضريبية.[3]

ويمول صندوق القطاع التعليمي أيضا من خلال الشراكة بين النقابات المهنية المتعددة، والشركات الخاصة، بما يضمن تغطية كل احتياجات القطاع، إلا أن الزيادة المستمرة في الفئات التربوية أدت إلى

---

[1]– زهرة فضلون: دور ادارة الموارد البشرية في تحسين نوعية التكوين الجامعي بالجزائر من وجهة نظر الهيئة التدريسة والإدارية والطلبة، أطروحة دكتوراه، جامعة أم البواقي، 2015، ص163.

[2]- Abdelkrim Benarab : Les indicateur du Systéme Educatif Algerien , Bahaeddine Edition Diffusion, Constantine, Algerie, 2007 .

[3]– فاروق عبده فلية: في اقتصاديات التعليم، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، دط ،2007، ص208.

ضرورة زيادة النفقات على قطاع التربية والتعليم، مما انجر عنه زيادة في متطلبات المؤسسات التربوية من أجهزة ومعدات باهظة الثمن

وعليه فمعرفة ما يحتاجه قطاع التربية من تمويل يتوقف على عمل خطة مالية سنوية، تستوعب حاجة قطاع التعليم، وفق أرقام دقيق وتنقسم هذه النفقات إلى:

- **النفقات الجارية:** وهي تلك النفقات الدورية المنتظمة بهدف تسيير وإدارة العملية التعليمية وتنقسم بدورها إلى:
  - مرتبات الأساتذة ومكافأتهم.
  - تكلفة الجهاز الإداري.

تكلفة الصيانة واستخدام المباني والأجهزة والمعدات ووسائل النقل. تكلفة الأنشطة الأخرى من التغذية والرعاية الصحية والاجتماعية للتلاميذ.

- تكلفة النقل والانتقالات وإيجار المباني المدرسية والإدارية.
- تكلفة الأدوات الكتابية والمطبوعات.

- **النفقات الرأسمالية:** وهي تلك النفقات التي تدفع مرة واحدة لتكون رأس المال أو للمحافظة عليه وتنميته ويقسم إلى:
  - تكلفة المنشآت المدرسية.
  - تكلفة التجهيزات. تكلفة المعدات.
  - تكلفة الإحلال بالتجديد. [1]

وتتحدد التكلفة الإجمالية بمجموع النفقات الجارية والنفقات الرأسمالية، ولا شك أن جودة العملية التكوينية تمثل متغيرا تابعا لقدر التمويل في كل مجال من مجالات النشاط. ويعد تدبير الأموال

[1]– فاروق عبده فلية: نفس المرجع، ص208.

اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمرا له أثره الكبير في تنفيذ البرامج المخطط لها، كذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي حتما إلى تغيير في خطط وبرامج عملية التكوين، يؤثر حتما على جودة التكوين والتي تحتاج دائما إلى تمويل.[1]

- **تمويل القطاع التربوي حسب الوضع الاقتصادي للبلاد:** غالبا ما ينظر إلى عملية التكوين من وجهة النظر الإقتصادية على أنها عملية استثمار واستهلاك في آن واحد، حيث يساعد التكوين على خلق عوائد كبيرة مستقبلا عن طريق تكوين مخزون من رأس المال البشري والذي يتمثل في كل من الكفاءات والمهارات والخبرات القادرة على خلق ثروة هائلة في المستقبل، وذلك بعد أن كان ينظر للتكوين مجرد خدمة استهلاكية لا غير.

وقد أوضح آدم سميث أن المواهب والمهارات لا تعود بالفائدة على الفرد فقط وإنما تعود على كافة أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه.

كما أن المهارات المكتسبة هي أداة ثمينة لإثراء الاقتصاد وأنه إذا كلفنا إعداد الفرد قدرا معينا من المال لتكوينه، وإكسابه مهارات معينة، فإن استغلال هذه المهارة فيما بعد يغطي تكلفة الإعداد ويزيد عنها بقيمة المهارة. [2]

بالرغم من أهمية عملية التكوين في المجال الاقتصادي إلا أن الوضع الاقتصادي للدولة يتحكم في هذه العملية، فإذا كانت الأوضاع الاقتصادية للدولة مزدهرة لا شك أن هذا سيؤثر إيجابا على عملية التكوين وذلك من خلال تخصيص الدولة ميزانية معتبرة تغطي إحتياجات القطاع التربوي ومن ثمة توفير مستلزمات عملية التكوين، أما إذا كانت الأوضاع الاقتصادية للدولة في حالة ركود وتقشف هذا يتطلب إتخاذ التدابير والإجراءات من أجل ترشيد النفقات المخصصة للقطاع التربوي.

---

[1]– فاروق عبده فلية: نفس المرجع، ص208.

[2]– فاروق عبده فلية: نفس المرجع، ص23.

❖ **العناصر البشرية:**

- **الأستاذ:** تعتمد المؤسسات التربوية على مجموعة من الأساتذة الذين لا يقتصرون على تلقين المعلومات للتلاميذ فحسب بل يتعاونون معهم لاكتشاف الطريق الأمثل لاستخدام الآلة العلمية حسب ما جاء به جون دوي.[1]

خاصة وأن مجتمع المعرفة، يدعو الأستاذ إلى تلقين أساسيات التفكير التحليلي والإبداعي والنقدي مع تعليمهم طرق حل المشكلات، بدلا من الحشو المعرفي الذي لا طائل منه، إضافة إلى فتح باب المناقشة معهم وتعليمهم كيفية استخدام وسائل الاتصال الحديثة والتكنولوجيات المتطورة، للاستفادة من المعارف الهائلة والمتجددة وليس الأستاذ الذي يتعلم بالنيابة عنهم بل هو الذي يشترك معهم فيتحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة. وهذا يسهم في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع.

وباعتبار أن الأستاذ هو العنصر المكون هذا يفرض عليه أن يكون مهيأ علميا وسلوكيا وثقافيا لأداء مهامه، وأن يكون حيويا متفائلا بشوشا، جادا ومخلصا في عمله، أن يكون كذلك واثقا في معلوماته وملما بالمادة التعليمية التي سيقدمها، وأن يكون مبدعا في أفكاره وطرقه، كما يجب أن يكون دائم الإطلاع على ما يستجد في مجال مادته العلمية.

- **التلميذ:** هو ذلك الشخص الذي يزاول دراسته بالمؤسسة التربوية، إذ يعتبر عنصر بشري فعال في العملية التربوية والتعليمية كما يعد محورها الرئيسي طيلة عملية التعلم. [2]

كما يمكن تعريف التلميذ بأنه حصيلة لنظم تعليمية تربوية سابقة، له أهداف يرغب في تحقيقها

---

[1]– ولد خليفة محمد العربي: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1986، ص 161.

[2]– زهرة فضلون: دور إدارة الموارد البشرية في تحسين نوعية التكوين الجامعي بالجزائر من وجهة نظر الهيئة التدريسة والإدارية والطلبة، مرجع سابق، ص144.

كالحصول على العلم والمعرفة وتحصيل الشهادات التي تساعده على اختيار تخصص يتماشى مع طموحاتها و أن يدخل عالم الإبداع والتميز[1]

❖ **العناصر المادية:**

يقصد بالعناصر المادية هي كل المستلزمات التي تحتاج إليها عملية التكوين من مباني وتجهيزات ووسائل تعليمية، إذ يعتبر المبنى التعليمي وتجهيزاته محورا هاما من محاور عملية التكوين، حيث يتم التفعيل بين مجموع عناصره وجودة المباني وتجهيزاتها أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم لما لها من تأثير فعال على العملية التعلمية وجودتها، وعليه فإن المباني التعليمية بمشتملاتها المادية والمعنوية مثل القاعات، المدرجات المخابر والورشات، وتوفرها على التهوية اللازمة والإضاءة، المقاعد والصوت وغيرها من المشتملات تؤثر على جودة عملية التكوين ومخرجاتها،[2] وهذا ما نحن بصدد دراسته من خلال هذا البحث ألا وهو معرفة علاقة هاته العوامل بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب ما يراه أساتذتهم.

❖ **الأهداف التعليمية:**

إن تحديد الأهداف بدقة ووضوح يمثل الأساس السليم لكل نشاط تعليمي هادف والمصدر الدقيق لتوجيه العمل التعليمي التربوي نحو ما ينبغي تحقيقه من نتائج للتعليم المرغوب فيه.[3]

وقد عرف فتحي عبد المقصود الأهداف التربوية بأنها وصف للسلوك المتغير الذي يشير إلى أن التعلم قد أخذ مكانه فعلا عند المتعلم. [4]

---

[1]– ولد خليفة محمد العربي: نفس المرجع، ص161.

[2]– زهرة فضلون: المرجع السابق، ص148.

[3]– بوعبد الله لحسن وآخرون: تقويم العملية التكوينية في الجامعة، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، مرجع سابق، ص40.

[4]–عبد الله قلي، فضيلة حناش: التربية العامة(سند للتكوين المتخصص)، المعهد الوطني لتكوين لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009 ص25.

وعرفها بلوم بأنها صياغة دقيقة للمتغيرات السلوكية المتوقعة مرتبطة بمجال محتوى معيين[1].

إن تحقيق الأهداف التعليمية من التكوين التربوى يفرض على الهيئات المسؤولة أن تكون على دراية كافية بهذه الأهداف ومتطلبات تحقيقها وكيفية الوصول إلى الغايات منها، كما يفرض أيضا على التربويين تحديد هذه الأهداف كونها الأساس الواضح والدقيق لنجاح العملية التكوينية، وإن تحديد هذه الأهداف يستقي أهميته من حيث أنها تساعد على المساهمة في رسم الخطة التعليمية التي من شأنها توفير الجهد والوقت والمال وتجنب الاضطرابات الفكرية المعيقة لمسيرة التقدم الحضاري، كما تساعد أيضا على اختيار الخبرات التعليمية المناسبة واختيار الأنشطة التعليمية وطرق التدريس المناسبة لذلك، من أجل أن يتم تفاعل الفرد تفاعلا نشيطا في العملية التكوينية. كذلك تحديد الأهداف التربوية يسهم في وضع تقويم سليم يتم من خلاله التشخيص العلاجي أو الوقائي لجميع مراحل التعلم. [2]

- **تصنيف الأهداف التعليمية:** تصنف الأهداف التربوية إلى عدة مستويات فصنفتها الباحثة حفيظي إلى مستويات عامة وأخرى خاصة، أما أحمد شبشوب فقد صنفها إلى مستوى المقاصد العامة للتربية والمرامي التربوية، والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها حصة معينة.

فحسب تصنيف الباحثة حفيظي نجد أن المستوى العام يتضمن الغايات والمرامي والأهداف العامة. فتعبر **الغايات** عن فلسفة المجتمع وقيمه والمنظومة التعليمة أو التربوية وهي جزأ لا يتجزأ من المجتمع والمرامي والأهداف العامة، بينما تعبر **المرامي** عن الجانب التطبيقي لما حددته الغايات المعبرة عن سياسة الدولة. [3]

ويضيف أحمد شبشوب أن كلمة المرامي تستعمل للدلالة على الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها المواد الدراسية أو برنامج مدرسي محدد، وتعتبر كل مادة تدريسية وسيلة لتحقيق المقاصد التربوية العامة

[1]–عبد الله قلي، فضيلة حناش: نفس المرجع، ص25.

[2]– حفيظي سليمة: التكوين الجامعي واحتياجات الوظيفة، مذكرة ماجستير، جامعة بسكرة، 2005، ص80.

[3]– أحمد شبشوب: علوم التربية، الدار التونسية للنشر، دط، 1991، ص54.

التي يرمي إلى تحقيقها نظام تعليمي معين. [1]

وتتميز المرامي في أغلب الدول بنوع من التغيير والتطور ذلك من أجل مسايرة التطورات الداخلية والخارجية.

وتتمثل **الأهداف العامة** في النتيجة الفعلية التي تظهر عند المتعلم في شكل قدرات ومهارات يحققها مقرر دراسي أو جزء منه خلال فترة تكوينية محددة.

أما المستوى الخاص فيشمل **الأهداف الخاصة** على درجة عالية من التحديد، ذلك لأنها تكون على مستوى المقاييس البيداغوجية التي يسهر المدرس على تحقيقها مع طلابه، أما **الأهداف الإجرائية** تكون أكثر دقة وغير قابلة للتأويل، وتدل على السلوك الذي سيظهر عند المتعلم. [2]

- **تصنيف الأهداف التعليمية عند علماء الاجتماع** :يرى علماء الاجتماع أن الحقل التربوي بشكل عام له أهمية تجعل المكان الأمثل لصياغة الأهداف التي تمكن الفئة المسيطرة من تمرير تصوراتها الخاصة بنوع الفرد الذي تريده، ونوع القيم التي يمكن أن تلقنها للفرد. وقد صنف علماء الاجتماع الأهداف التربوية إلى نوعين:

  - **الأهداف التربوية الصريحة** : وهي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها أي نظام تعليمي وتنص عليها الوثائق الرسمية واللوائح والمناشير وتردد في الخطب من قبل المسؤولين.
  - **الأهداف التربوية الضمنية** : وهي الأهداف التي يسعى أي نظام تعليمي إلى تحقيقها، لكن دون التعبير عنها صراحة، ولا يفصح عنها في المراسيم واللوائح الرسمية. [3]

إن الأهداف الضمنية التي يسعى إلى تحقيقها أي نظام تعليمي تهدف كما جاء لدى علماء

---

[1]– أحمد شبشوب: نفس المرجع، ص54.

[2]–عبد الله قلي، فضيلة حناش: التربية العامة(سند للتكوين المتخصص)، مرجع سابق ، ص26.

[3]– تيغزي أمحمد: هل لتوظيف الأهداف التعليمية كإستراتيجية تدريسية علاقة بالتحصيل، دراسة الأهداف والعلاقة، قراءات في الأهداف التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، 1994، ص155.

الاجتماع إلى تطوير روح المجارات والانصياع في السلوك والرأي بدلا من تطوير روح النقد وإعادة النظر في الأفكار والواقع.[1]

أي أنها تجعل من العقل عاجزا عن الإنتاج الفكري وذلك من خلال وضعها لقوانين وقواعد عامة تفرض على فكر الطالب الانصياع والتفكير بمنطقها.

❖ **البرامج التعليمية:**

إن مسايرة العولمة التي فرضت نفسها على كل المعمورة اقتصاديا وثقافيا وتكنولوجيا أصبح لزاما على الأنظمة التربوية كهيئة ناقلة للثقافة والتعليم، مسايرة هذا التحول التكنولوجي بصورة كبيرة في تكوين الفرد وتهيئته للمواطنة، وتحضيره لخوض متطلبات الحياة وكل ما يستلزم من كفاءات وموارد بشرية، لذا وجب علينا مواكبة هذه الدول المتقدمة بإدخال مناهج وبرامج تعليمية براغماتية تتماشى مع ثقافتنا ومعاييرنا الاجتماعية.

وعليه وجب الاهتمام بحاجات الطلاب وميولهم بتسطيرها ضمن هذه البرامج التعليمية، وقد تفطن لهذه النقطة كل من روسو وجيمس، وقد أشارا لأهمية وضرورة تكييف المنهج لمتطلبات واستعدادات الطلبة، إذ تعتبر المناهج والبرامج التعليمية أساس كل عملية تربوية، فهي تتحدد من البيداغوجية ووسائل الإيضاح والحجم الساعي وطرق تقييم الطالب. [2]

ولقد عرفت هذه البرامج التعليمية نوعا من التطور من أجل تكوين الأجيال اللاحقة بطرق صحيحة، وبتخطيط محكم بعيد عن كل محاولة ارتجالية، وإن عملية التطبيق المنهجي للبرامج الدراسية تساهم في إشباع حاجات لطلاب المختلفة، وغرس قيم واتجاهات تتماشى مع المحيط النفسي الاجتماعي للمتعلم.

---

[1]– تيغزي أمحمد: نفس المرجع، ص155.

[2]– فرشان لويزة: البيئة المدرسية وسلوكات التلميذ العنيفة، مجلة العلوم الانسانية، محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، اكتوبر 2008، العدد15، ص150.

ولقد أوضح كل من عبد الرحمان الفرابي وعبد العزيز الغرضاف نقاط الالتقاء والاختلاف بين مصطلحي البرنامج والمنهاج، حيث يمثل البرنامج المقرر جزء من المناهج ، فهذا الأخير يتضمن مجموعة من البرامج، أما المنهاج أشمل من البرنامج، حيث يتضمن أهدافا عامة وطرقا شاملة وتوزيعا للوقت وتحديدا لمبادئ التكوين وأحيانا يتضمن السير الإداري وتوزيع أوقات العمل، وإن البرنامج لا يعني المفهوم التقليدي الذي يكتفي بتحديد المحتوى، بل إن البرنامج الدراسي يلتقي مع المنهاج في كونه يتضمن أهدافا خاصة بمادة معينة أو سنة دراسية، بإضافة إلى الوسائل والطرق وأدوات التقييم.[1]

- **طرق بناء البرامج التكوينية** : لبناء البرامج وتطويرها يجب القيام بخطوات وإجراءات عملية انطلاقا من التوجهات الحديثة التي تقترح أشكال مختلفة من طرائق بناء البرامج تتميز بعدم الاقتصار على المادة الدراسية وحدها، كما هو الشأن في المفهوم التقليدي لبناء البرامج، هذا المفهوم الذي ينظر فيه للبرنامج على أنه مجموعة مقررات دراسية تقدم للطلبة في القاعات والمدرجات الدراسية، دون الأخذ بعين الاعتبار لميولاتهم وحاجاتهم وقدراتهم، ولا الواقع الذي سيواجهونه بعد إنهاء تعليمهم، على العكس فإن التوجهات والمفاهيم الجديدة التي تحاول بناء برنامج أكثر شمولية تأخذ بعين الاعتبار مكونات العملية التكوينية الأخرى من أهداف وطرائق تدريسية ووسائل تقويم[2]

➢ **نموذج تيلر : 1934** يتضمن أربعة أسئلة يجب طرحها عندما نريد صياغة برنامج للتدريس وهي:

- ما هي أهداف التربية التي تتبعها المؤسسة التعليمية؟
- ما هي التجارب التربوية التي يمكن بواسطتها تحقيق هذه الأهداف ؟

[1]- عبد الرحمان الفرابي واخرون: كيف ندرس بواسطة الأهداف التربوية، دار الخطابي للطباعة، الرباط،1989، ص50.

[2]- كمب جيرولد، ت احمد خيري كاظم: تصميم البرامج التعليمية، دار النهضة لعربية، دط، 1987، ص58.

- كيف تنظم هذه التجارب التربوية ؟ وكيف نحدد ما إذا كانت الأهداف قد تحققت عن طريق التقويم ؟[1]

➢ **نموذج هيلدة: 1962** يشتمل هذا النموذج على ستة مراحل هي:

- التعرف على الحاجات التربية لدى المتعلم و المجتمع
- تحديد الأهداف.
- اختيار المحتويات الملائمة.
- تنظيم هذه المحتويات.
- اختيار تجارب التعلم من طرق وأنشطة.
- تحيد طرق تقويم التعليم.

○ **نموذج هاينو** : يتضمن ثلاث مستويات ، وكل مستوى يشمل بدوره جملة من العناصر.

المستوى الأول: يتم فيه البحث عن الغايات والأهداف، ويحتوي على خمس مراحل كما يلي:

- تحديد وتحليل السياسة التربوية بصفة عامة.
- تحديد الأهداف ويتم فيها تحديد المهام والأدوار المنتظرة من المتعلم.
- دراسة الفئات المستهدفة : وذلك عن طريق دراسة الخصوصيات السيكولوجية والبيداغوجية والثقافية والاجتماعية واللغوية للمتعلمين.

➢ تحديد المحتويات. [2]

- صياغة الأهداف الإجرائية : فيها يتم تحديد الأهداف في شكل أفعال وأنشطة عقلية ملموسة.

○ **المستوى الثاني:** يتم فيه البحث عن الطرق والوسائل، ويحتوي على ستة مراحل كما يلي:

---

[1]– بوعبد الله لحسن وآخرون: تقويم العملية التكوينية في الجامعة، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، مرجع سابق، ص29.

[2]– كمب جيرولد ت احمد خيري كاظم: تصميم البرامج التعليمية، دار النهضة لعربية، دط، 1987، ص58 .

- إحصاء الموارد والمعوقات، والتعرف على الحدود المادية الإدارية والاجتماعية والموارد المتوفرة
- وضع استراتيجيات لطرق والوسائل، وهذا ما يتطلب البحث عن الطرق والوسائل التي تمكن من تحقيق النتائج المرجوة، وذلك عن طريق بناء عملية انتقاء انطلاقا من الأهداف المسطرة.
- دراسة شروط الإدماج وذلك عن طريق إدماج الطرق والوسائل داخل نظام أو نسق معين ومحاولة تكييفها مع الوسائل الموجودة سابقا.
- تحديد وضعيات التعلم ك يتم فيها تحديد الوضعيات التي سينجز فيها المتعلمون أنشطتهم، وذلك انطلاقا من الأهداف المحددة إجرائيا.
- تخصيص الوسائل أي تخصيص بدقة الوسائل التي تتيح تحقيق هذه الوضعيات.
- تحقيق الوسائل يتم ببلورة الأدوات وتجريبها ثم تصحيحها كتب دروس ...إلخ

o **المستوى الثالث** : يتم فيه تحديد التقييم ، يحتوي على ثلاثة مراحل كما يلي:

- إعداد وتصميم التقييم :يتم في هذه المرحلة تحديد مخطط واضح لتقييم يشمل الهدف والمعايير والطرق والجوانب التي سينصب عليها هذا التقييم.
- اختيار وإعداد الأدوات :يشير إلى نوع أدوات الاختبار الممكن استعمالها.[1]

من خلال ما سبق يمكننا القول أن محتوى البرامج التعليمية، هي كل الخبرات التي تحقق النمو الشامل والمتكامل والديناميكي المتطور للفرد، ويوصف أيضا أنه جملة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتعلمها التلميذ وفي ضوئها يقيم، وهي من ضمن عوامل التكوين البيداغوجية التي يمكن أن تكون لها علاقة في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للانجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم.

وبناءا على هذا التقييم يمكن الحكم على أهليته في اختراق المجالات الوظيفية والمهنية، عموما بكفاءة، وبما أننا نحن اليوم نعيش في عصر السرعة الذي يتسم بتنوع المواد التعليمية، لم تبق الكتب

[1]- كمب جيرولد ت احمد خيري كاظم: نفس المرجع، ص58 .

والمقررات الدراسية السبيل الوحيد الذي يوفر هذا الرصيد، بل أصبح في الإمكان الاستعانة بأشياء عديدة كالقراءات المختلفة، والمواد المبرمجة واستغلال الوسائل السمعية والبصرية، فتنوع المواد التعليمية يساهم بطريقة ايجابية في توسع دائرة المعارف لكل من التلميذ والأستاذ ليفتح بينهما مجالا للمناقشة وإثراء الرصيد المعرفي لكليهما.[1]

10- 2 العمليـــــات:

تنحصر العمليات بصفة خاصة في طرائق التدريس والوسائل التعليمة المتبعة، وأساليب التقييم والتقويم والتي تمثل العمليات الأساسية لتحويل المدخلات " التلاميذ" إلى مخرجات .

❖ **طرائق التدريس:**

تعتبر الطرق التدريسية من أهم المكونات الهامة في العملية التكوينية، اذ أنها تؤثر وتتأثر ببقية المكونات والعناصر، كما أنها تؤثر في شخصية الطالب ونفسيته، ويتضح ذلك من خلال السمات الشخصية التي تساهم في تكوينها طرائق التدريس والمتمثلة في قدرة الطالب على التحكم في عملية التعليم مقابل ذلك الاعتماد على الأستاذ، الاستقلالية مقابل التبعية، وروح المبادرة مقابل السلبية والميل إلى الإبداع مقابل الميل إلى التقليد. فالصفات الأولى من شأنها تطوير قدرات الطالب وتشبع شخصيته بالطموح والاكتشاف... على عكس الصفات السلبية الثانية التي تبعث فيه الخمول والكسل.

ومن هنا نجد أن الباحثين والتربويين قسموا هذه الطرق إلى قسمين كما تم ذكره في العنصر السابق.[2]

- **مدخل لطرائق التدريس التقليدية:** وهو المدخل الشائع في الأنظمة التربوية الجزائرية وهي[3] طريقة تعتمد على التلقين دون المناقشة

---

[1]- زهرة فضلون: دور إدارة الموارد البشرية في تحسين نوعية التكوين الجامعي بالجزائر من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية والطلبة، مرجع السابق، ص144.

[2]- زهرة فضلون: نفس المرجع، ص144 .

[3]-الشيباني عمر التير: التربية وتنمية المجتمع العربي، الدار العربية للكتاب، تونس،1985، ص97.

إذ يرى " بوفلجة غياث "أن طرق التدريس التقليدية كما تم ذكره في العنصر السابق تقلص دور الطالب في العملية التكوينية وتجعله محصورا في تلقي المعارف والمعلومات وتخزينها إستعدادا للامتحانات هذا من جهة، ومن جهة أخرى تزيد درجة اعتماده على غيره في العملية التربوية وبالتالي فهي تقتل سمات الاعتماد على النفس والاستقلالية والإبداع ويصل "بوفلجة غياث" من خلال هذا التحليل إلى أن هذه السمات التي تزرعها طرق التدريس التقليدية في طلاب الجامعات في الدول النامية ، قد ساهمت بشكل كبير في تكوين الشعور لدى أبناء هذه الدول بالارتياح بالتبعية وتفضيل ما هو أجنبي وبالتالي الحفاظ على تبعية البلدان النامية للدول الأجنبية. [1]

وبملاحظة الواقع التربوي تبين التأثير السلبي لهذا المدخل على نتائج الطلبة خصوصا على أهداف المنظومة التربوية عموما لما له من مطبات سلبية تعيق تحسين أداء المنظومة التربوية، وتدفع بالطلبة إلى التأخر، فلا ينتج هذا المدخل سوى أفراد يتسمون بالإتكالية والعزلة المعرفية وجمود التفكير، وعدم القدرة على إبداء الرأي.

- **مدخل التعليم الحديث:** إن من سلبيات المدخل التقليدي كون طرقه التدريسية تلقينية تلغي مهارات التحليل و الاستنباط والإبداع لدى الطالب.[2]

وإن التخلي عن سلبيات المدخل السابق تستوجب تطبيق مدخلا أكثر ملائمة للتطورات الحاصلة في العالم، فتحقيق روح المبادرة والإبداع والمشاركة ممكن في مدخل التعليم الحديث...مما يخلق ضرورة [3]

---

[1]– غياث بو فلجة: الانعكاسات النفسية لطرق التدريس، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة،1994، ص143.

[2]–لحسن بو عبد الله وآخرون : تقويم العملية التكوينية في الجامعة ، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، مرجع سابق، ص42.

[3]– مقلاتي سامي: التصورات الاجتماعية للطلبة حول عوامل التكوين وفقا لنظام ل م د، مذكرة ماجستير، ام البواقي، 2009 ، ص74.

حيوية لإحداث التوازن بين الإبداع والابتكار، ولقد جاء هذا المدخل بعدد من استراتيجيات التدريس نذكر منها:

- **إستراتيجية حل المشكلات:** يعرف حسن حسين زيتون أسلوب حل المشكلات على أنه تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة وترى مريم سليم أن القدرة على حل المشكلة أعلى وظائف العقل البشري، لأنها تتضمن الكثير من القدرات مثل القدرة على تكوين العلاقات بين المثيرات والاستجابات، إلى جانب الاستفادة من المفاهيم وعمليات التعلم، واستخدام الذاكرة وانتقال أثر التعلم.

ولقد اختلف المفكرون في تحديد خطوات حل المشكلات، ومن أقدم الأساليب التي حددت إجراءات طريقة حل المشكلات المفكر التربوي جون دوي الذي ضمنها أربع خطوات، تمثلت في وجود المشكلة تحديد المشكلة، صياغة الفروض، أو الحلول المبدئية ثم التحقق من صحة الفروض وظهرت بعد ذلك العديد من الأساليب والاقتراحات في تحديد خطوات حل المشكلة، إلا أن كل هذه الاقتراحات هدفها واحد هو التركيز على الخطوات العملية في رحلة البحث عن الحل أكثر مما تركز على الوصول إلى الحل.

- **مزايا التعلم بإستراتجية حل المشكلات:** إن تكوين المتعلمين على هذا النوع من الأسلوب في التعامل مع المشكلات التي تواجههم مهما كان نوعها يرجع عليهم بالفائدة من عدة نواحي كتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، وزيادة قدرتهم على حل المشكلات ومواجهة المواقف في الحياة العملية وتنمية روح البحث وحب الاستطلاع وزيادة الرغبة في التعلم والاستمتاع بالعمل. [1]

يتضح مما سبق أن إستراتيجية حل المشكلات تركز أساسا على المتعلم حيث يعمل المدرس على خلق

[1]- محمد الصالح الحثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، دط، دس، ص113.

إثارة عقلية وفكرية تؤثر ايجابيا على نوعية تعليمه، من خلال وضع المتعلم أمام موقف محير يستفزه ويدفعه إلى تجنيد كل طاقاته للوصول إلى الحلول الممكنة لهذه المشكلة.

- **إستراتيجية التعلم التعاوني:** جاء في الأدبيات التربوية أن التعلم التعاوني أحد أنواع التعليم الصفي الذي يتم فيه تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية صغيرة حيث يشارك الطلبة مع بعضهم البعض، في القيام بمهمة تعليمية يكلفون بها من طرف مدرسهم، على أن يؤدي كل تلميذ دوره في المجموعة، ويحكم على نجاح أداء المجموعة من خلال مقارنة أدائهم بمحكاة معدة مسبقا، وإن هذا النوع من التعلم لا يستهدف التحصيل المعرفي فقط، بل يتعداه إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية كروح التعاون، واحترام أراء الآخرين وتقبل وجهات النظر.

مزايا التعلم التعاوني: تحمل إستراتيجية التعلم التعاوني العديد من المزايا ولعل من أبرزها التعلم متمركز حول الطالب، وأن هذا النوع من التعليم يلاءم جميع المواد الدراسية، ويطبق في جميع المستويات الدراسية، كما يعمل على تنمية المهارات الاجتماعية وتنمية مفهوم الذات للطالب وزرع الثقة بالنفس، ويحفز الشعور بالمسؤولية الفردية تجاه الجماعة، كما يساعد على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو المواد الدراسية. [1]

بالرغم من المزايا الكثيرة التي تحققها إستراتيجية التعلم التعاوني إلا أن هذا النوع من التعلم تواجهه عوائق منها ضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد، وعدم توفر مصادر تعليمية تسمح بتطبيق إجراء التعلم التعاوني كالطاولات و الكراسي، كما أن التنظيم التقليدي للحصص الدراسية وتوزيع مواقيت الدراسة لا تسمح باستغلال الوقت الكافي للتعلم التعاوني.

- **إستراتيجية انجاز المشروع:** ليس الهدف من انجاز المشروع تقديم محتوى معرفي جاهز يتعلق بمادة دراسية معينة، بل هو فضاء تعلمي يقوم على مسارات متنوعة تسهم في تنمية جملة من

[1]- محمد الصالح الحثروبي: نفس المرجع، ص115.

الكفاءات، وإن التعلم بواسطة المشروع ينطلق من تصور بيداغوجي ينظر إلى الطالب كمساهم في بناء معارفه بشكل أفضل، فتجعله عنصرا فاعلا قادرا على الإنتاج والإنجاز، ويعرف المشروع على أنه مهمة محددة تنجزها المجموعة أو الفرد وفق تخطيط محكم، وهي تتطلب منهم استعدادا وانخراطا وتكون نابعة من إرادة قائمة على رغبة حقيقية تفضي إلى منتوج مادي ملموس، ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه يعتمد على دمج المواد الدراسية وأن يتم من خلال عمل جماعي حسب الإمكانيات الفردية.

- **مزايا إستراتيجية المشروع:** من مزايا إستراتيجية المشروع أنه يجعل الطالب يساهم في تحديد مسار تعلمه، وينمي روح البحث والعمل لدى الطلاب، كما يشجع على الابتكار و التجديد. [1]

❖ **الوسائل التعليمية:**

تعتبر الوسائل التعليمية أدوات ووسائط يلجأ إليها الأستاذ لإيصال التراث المعرفي و المعلومات إلى الطالب والتي تتمثل في المراجع التي تلعب دورا أساسيا في عملية التكوين، والوسائل السمعية البصرية.[2]

وتعتبر المراجع والكتب أهم مصادر اكتساب المعرفة، وهي وسائل تعليمية موجودة منذ القدم ولازالت تكتسي أهمية بالغة في تحصيل المعارف والإطلاع عليها لأغراض علمية، لكن هذا لا ينفي ضرورة الاعتماد على وسائل تعليمية تكنولوجية متطورة، كالحاسب الآلي مثلا.

وعليه فعدم الاعتماد على الوسائل التكنولوجية المتطورة في مجال التعليم عموما يشير إلى عدم مسايرة التطورات الحاصلة في مجتمع المعرفة، وبالتالي البقاء تحت سيطرة العزلة والانطوائية، حيث أن استخدامها في قاعات الدروس وفي المخابر العلمية يضفي على العملية التكوينية نوع من الشراهة

---

[1]– محمد الصالح الحثروبي: نفس المرجع، ص120.

[2]– بو معزة على أحمد: تمثلات الطلبة لواقع التكوين المتدرج في الجامعة الجزائرية، مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2010، ص115.

العلمية والمعرفية، والرغبة في تحصيل المعلومات.

ولقد ورد في أكيلة أن التطور في تكنولوجيا التعليم أدى إلى حدوث ثورة في طرق الإنتاج والتخزين واسترجاع المعلومات واستخدامها، وقد اثر هذا في النظام التعليمي من حيث استراتيجيات التعليم والتعلم والتقويم.[1]

وفي نفس السياق أضاف إبراهيم(2005) أن التكنولوجيا أداة فاعلة في تنمية الإبداع، الحواسيب تحسب وتنفّذ، لكن الإنسان هو الذي يفكر والتكنولوجيا تعطيه فرصة أوسع للتفكير والتخطيط لحل المشكلات. [2]

وعليه يمكننا القول إن الاعتماد على الوسائل التكنولوجية في عملية التكوين يعمل على كسر العوائق والسدود وتسهيل الوصول إلى المعرفة، وقد أثبتت العديد من الدراسات أهمية استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في زيادة فاعلية المتعلم، فمن شأن استغلال تقنيات التعليم الحديث أن يقود ذلك إلى تزويد المتعلم بأدوات قوية قادرة أن تجعله معلم نفسه، وإن حسن استغلالها، يساعد الطلاب على الإقبال على عملية التعلم بحب وشغف، وتتيح طاقاتهم ومواهبهم.

❖ **أساليب التقييم:**

لا تأتي ثمار العملية التكوينية دون تقييم، فهو يقوم بدور أساسي فيها ويعمل على تطويرها وتحسينها حيث تزود هذه العملية الأستاذ بفكرة عن مدى تحقق الأهداف التي سعى إلى تحقيقها من خلال عملية التكوين، إذ أن التقييم يساعد الأستاذ على إعادة النظر في طرائق التدريس التي انتهجها لإيصال المعارف والمعلومات وأساليب تقييمه لتلاميذه من أجل تعديلها حسب ما يخدم التلميذ هذا بالنسبة

---

[1]– أكيلة محمد محمود، تقديم توفيق أحمد مرعي: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والواقع، دار الميسرة للنشر، الأردن ط5، 2007، ص347.

[2]– إبراهيم مجدي يزيد: التدريس الإبداعي وتعلم التفكير سلسلة التفكير والتعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005، ص183.

للأستاذ أما التلميذ فإن تقييمه يكشف له نقاط الضعف التي يعاني منها، ومن بين أساليب التقييم المتعارف عليها نذكر:

- الأسئلة المتعددة لقياس حصيلة التلميذ من المعلومات والحقائق العلمية، وسرعته في الاجابة عليها والتمييز بين الصحيح والخاطئ منها.
- الوضعية الإدماجية بحيث يوضع التلميذ أمام وضعية مشكل ويحاول اقتراح الحلول المناسبة لها.
- إشراك التلاميذ في إعداد الأسئلة وذلك باستطلاع رأيه في الموضوعات المهمة والرئيسة لمعرفة مدى إطلاع التلميذ على المواضيع المهمة.
- التجارب المعملية لقياس قدرة التلميذ على الأداء العملي ومدى تمكنه من استخدام الوسائل المعملية
- الأسئلة الشفهية لقياس قدرة التلميذ على الاستيعاب ولمناقشة وإبداء الرأي. [1]

وعليه من خلال العرض السابق للعمليات التي تتم داخل العملية التكوينية يتضح أنها كل متكامل حيث تبنى أهداف تصاغ في مناهج وبرامج تربوية و تنفذ بطرق تدريسية، بالاستعانة مع الوسائل التعليمية وتقيم بأساليب التقييم المتنوعة.

❖ **التقويم:**

حسب الباحث سعد برغل التقويم هو آخر عنصر من عناصر العملية التكوينية، يأتي بعد عملية التقييم وتكمن أهميته في العمل على تحسين وتطوير التعليمية التكوينية، سواء بالنسبة للتلميذ أو الأستاذ، فهو يزود الأستاذ بمعلومات حول مدى تحقق الأهداف التعليمية، ويزود التلميذ بالتغذية الراجعة التي تساعده على عملية التعليم والإنجاز، وبالتالي التقويم الصحيح لا يتعلق بنتائج التلميذ فحسب، بل هو جزء من التكوين يمتد إلى تقويم الأهداف والوسائل التعليمية والطرق والأنشطة والأدوات...الخ

[1]- عبد الكريم قريشي: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، مجلة الرواسي، باتنة العدد 13، 1996 ص26.

فتقويم الأهداف يمكن من معرفة مواطن الخلل فيها، فتعدل في ضوء ذلك التقويم، أما تقويم المحتوى فيشمل المعارف والأفكار المقدمة للتلميذ سواء من مواطن الضعف أو عدم المواءمة للمرحلة التعليمية أو مستوى التلاميذ وعن تقويم الطرق فإنه يمكن مراجعة الوسائل التي يعتمد عليها الأستاذ لإيصال أفكاره ومعارفه لتلاميذه.

وأخيرا يشمل تقويم الأدوات والأساليب المعتمدة في التقويم من حيث دقة الاسئلة أو المعايير التي وضعها الأستاذ لتقييم تلاميذته.[1]

10- 3- المخرجات:

تعتبر المخرجات الهدف الأساسي الذي تسعى إلى تحقيقه أي مؤسسة تربوية بل القطاع التربوي ككل، فكل نهاية سنة دراسية تجني المؤسسات التربوية ثمارها وهو تحقيق أكبر نسبة نجاح خاصة في الامتحانات الرسمية كامتحان البكالوريا مثلا وبمعدلات ممتازة تؤهل التلاميذ إلى حيازة مقاعد بيداغوجية في الجامعة.[2]

وعليه فإن حسن اختيار المدخلات وحسن تطبيق العمليات يؤدي إلى تحقيق مخرجات بجودة عالية، وهذا ما نطمح تحقيقه من خلال الدراسة الحالية.

11- عوائد التكوين:

لقد لقي موضوع التكوين أهمية كبيرة لدى الاقتصاديين لما له علاقة مباشرة في تحقيق التنمية والتقدم الاقتصاديين عن طريق الاستثمار فيهما وتحقيق عوائد كبيرة تفوق العوائد المحققة في القطاعات الأخرى.

---

[1]- زهرة فضلون: دور إدارة الموارد البشرية في تحسين نوعية التكوين الجامعي بالجزائر من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية والطلبة، مرجع السابق، ص147.

[2]- مراد بن اشنهو، ت عايدة بامية: نحو الجامعة الجزائرية تأملات حول مخطط جامعي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1981، ص18.

إذ يرى ادوارد دينيسون الذي تناول في بحثه عوامل النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية أو العوامل البديلة، أن قياس أثر كل من العوامل المختلفة ومن بينها المستوى التعليمي على مستوى الدخل القومي، بحيث توصل إلى أن التكوين لوحده يساهم بنسبة 23% من مجموع الزيادة الحاصلة في الدخل القومي، وكانت تلك الدراسات بمثابة التمهيد لظهور فكرة الإستثمار البشري،.

وتعتبر أيضا دراسات جون فيتزي من أهم الدراسات التي ظهرت في انجلترا حيث قام بالبحث عن تكاليف التكوين والتفكير في حجم النفقات التي ترصد له في قطاع التربية والتعليم أو ما يجب أن ينفق على هذا القطاع حاليا ومستقبلا، وقد اقترح من خلال دراسته مقاييس يحدد بها عوائد التكوين.

ومن هنا يتبين لنا أن النظرة الاقتصادية للتكوين هي حساب العائد من الاستثمار فيه ولقد تم تحديد عوائد عملية التكوين كالآتي:

- **عائد التكوين على مستوى الفرد:** تعتبر بحوث شولتز في المجتمع الأمريكي الذي يقوم على الاقتصاد الفردي إحدى الدراسات الرائدة حيث نظرت هذه الدراسات إلى العائد الاقتصادي للتكوين من ناحية العائد المباشر للفرد، فقامت بإجراء المقارنة بين مداخيل الأفراد في مختلف المستويات التعليمية
- وأبرزت أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للفرد كلما ازداد دخله.

وقد وتم حساب العائد من التكوين في هذه الدراسات على أساس أنه الفرق بين الاستثمار الذي وضع في عملية تكوين الفرد خلا المراحل المختلفة وبين ما يعود عليه من دخل في الحاضر والمستقبل.

- **عائد التكوين على المستوى الإنتاجي:** لقد ظهرت دراسات عديدة لمعرفة أثر التكوين في عملية الإنتاج ومدى ما يساهم به باعتباره عاملا من عوامل الإنتاج، ولقد أوضح بعض الباحثين الاقتصاديين أن الزيادة في متوسط دخل الفرد نتيجة التحسن في رأس المال البشري أكبر من الزيادة المتوقعة من عائد رأس المال المادي المستثمر، وترجع عناية الاقتصاديين الكبيرة بمجال التكوين[1]

[1]– فاروق عبده فلية: في اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، ص291.

بدراسة أثاره على النمو الاقتصادي إلى عوامل متعددة نلخصها في النقاط التالية:

- التكوين يساهم في دفع عجلة التقدم الاقتصادي، حيث أثبتت جل الدراسات أن الإنفاق على قطاع التربية والتعليم يعد استثمارا في الموارد البشرية بجانب كونه خدمة استهلاكية.

- تزايد نفقات التعليم في السنوات الأخيرة في معظم البلدان تزايدا ملحوظا في الميزانية العامة لتلك الدول، الأمر الذي استدعى الكثير من الاقتصاديين إلى البحث عن الفائدة المنتظرة من إنفاق هذه الأموال على قطاع التربية وأثرها على التنمية الاقتصادية والاجتماعية وذلك بمقارنة العوائد الاقتصادية للتكوين مع عوائد الأموال المستثمرة على باقي المشاريع الأخرى.

- التزايد الكبير في عدد التلاميذ الذي يقابله عجز معظم الدول على تحمل النفقات التعليمية كاملة ومن ثم ظهرت الحاجة في الدراسات الاقتصادية العلمية التي تساعد على تحقيق اكبر عائد ممكن بأقل تكلفة ممكنة، والهدف من ذلك الوصول إلى ترشيد النفقات.

- الحاجة إلى البحث عن مختلف مصادر التمويل التي يمكن أن تغطي نفقات التعليم ومتطلباته. [1]

13- واقع التكوين بين الرهانات والإكراهـات :

يعد القطاع التربوي شريكا وطرفا رئيسيا إلى جانب الدولة للنهوض بالمنظومة التربوية، لتحقيق جودة المخرجات، ويعتبر التكوين في النظام التربوي حقا وواجبا في نفس الوقت لكل من لهم علاقة بالقطاع التربوي على وجه الخصوص ومن هنا تأتي أهمية المطالبة بجعله ملفا إستراتيجيا وليس إستعجاليا، وهو آلية فاعلة للارتقاء بقطاع التربية والتعليم، والنهوض بالمدرسة الجزائرية لكسب رهان المستقبل المتوقف على الاستثمار في الرأسمال البشري من خلال توسيع نطاق التعليم ومحاربة الأمية ورفع نسبة الكوادر والكفاءات ذات الجودة العالية المؤهلات المتخصصة الوافدين على سوق الشغل

[1]- فاروق عبده فلية: نفس المرجع، ص291.

كذلك من بين الرهانات نذكر تدعيم المؤسسات التربوية بكل المعدات الديداكتيكية، وتحفيز الأساتذة والعناية بشؤونهم الاجتماعية، والصحية والعمل على ضمان التكوين المستمر لهم حسب المستجدات الحاصلة.

وتعتبر هذه الرهانات جوانب أساسية وذات آثار كبيرة على إمكانية تجديد المؤسسات التربوية الجزائرية وتحقيق جودة التعليم، وبالرغم من المجهودات المبذولة والمكتسبات التي تحققت منذ الاستقلال حتى الآن في قطاع التربية، إذ تم تزويد المنظومة التربوية بموارد بشرية في غاية الأهمية سواء من حيث العدد أو من حيث الكفاءة المهنية، كذلك شهد القطاع التربوي توسعا ونموا من حيث عدد المؤسسات التربوية إضافة إلى الإصلاحات المتكررة في المنظومة التربوية، إلا أن الملاحظات الجوهرية المنبثقة عن تشخيص واقع التكوين، لا ترقى إلى مستوى الطموحات إذ ما زالت هناك إختلالات وإكراهات تؤثر سلبا على إصلاح التعليم ببلادنا نذكر منها: ضعف نظام المعلوماتية في المجال التربوي، وعدم التنسيق بين مصادر المعلومات وضعف التمويل.[1]

- ضعف الرقابة المنتظمة في الأداء والعجز عن التحكم في مختلف المتغيرات
- التعجل في تعميم النتائج وإطلاق الأحكام
- التركيز على التقييم بمفهومه الضيق وهو مجرد القياس المادي وإغفال الأبعاد الأخرى للتقويم التي تستهدف التطوير والتحسين
- عدم تناسب عدد التلاميذ من إمكانيات المؤسسات التربوية مما يخلق اكتظاظ المدارس
- غياب الآلية الخاصة بدراسة اقتراحات أعضاء هيئة التدريس
- عدم ملائمة ساعات الدراسة لطبيعة المادة.

[1]– إبراهيم الباعمراني: التكوين والتكوين المستمر، مسار تجربة ورهانات الاصلاح، جريدة الاتحاد الاشتراكي، الملف التربوي، العدد 9440، 1 افريل 2010، ص07.

- غياب التطور المستمر لبرامج الدراسة حسب المتطلبات.
- عدم ملائمة طرق التدريس المتبعة للمواصفات المطلوب تنميتها لدى التلاميذ. عدم ملائمة الأهداف مع تحديات العصر ومستجداته. [1]

وعليه في ضوء ما سبق تبين أنه بالرغم من المجهودات المبذولة من طرف مسؤولي القطاع يزال القطاع التربوي يعاني من عدة اختلالات سواء على مستوى المرافق وتنظيم المؤسسات أو على المستوى العلمي والبيداغوجي.[2]

وان هذه الوضعية مؤسفة حقا، ولا شك أن لها انعكاسات على مردود المدرسة الجزائرية، المتمثل في عدم بلوغ المتعلمين المستوى الرفيع من التحصيل الدراسي، خاصة في ظل الأزمات كما شهدناه خلال جائحة كورونا، ورغم المراجعات المتواصلة للمناهج التربوية والطرق التدريسية وغيرها، الأمر الذي دفعنا إلى طرح موضوع التكوين للدراسة، في بحثنا هذا، من خلال محاولة تحديد عوامل التكوين التي لها علاقة في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للانجاز، حسب وجهة نظر أساتذتهم، فتحديد عوامل التكوين التي تدفع التلاميذ للانجاز، وتجسيدها فعليا في المجال التربوي، قد يكون لها الأثر في تحسين نوعية خريجي مدرسة التعليم الثانوي الجزائرية، وتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع، بما يسمح لها منافسة التطور العلمي والتكنولوجي في الدول المتقدمة.

[1]- طعيمة، رشدي احمد والبندري، سليمان: التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، ط1، 2004، ص482.

[2]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: ملف اصلاح التعليم العالي،2004، ص4.

خلاصة

إن الاهتمام المتزايد بموضوع التكوين في السنوات الأخيرة، راجع إلى التطور المعرفي والتكنولوجي المتسارع، ومسايرة هذا التطور يستوجب إعداد جيل مثقف وواعي مؤمن بدوره وبقضايا أمته، لأنه هو السبيل الوحيد للنجاح والبقاء والقدرة على التنافس في هذا العالم المتغير.

فالانفتاح على الحضارات الأخرى والتعامل معها، أصبح أمر لا مفر منه، ولا جدوى من الانغلاق الفكري والثقافي، الشيء الذي يتطلب من المنظومة التربوية الشروع في تحديد آليات التعامل مع التحديات من خلال رؤية جديدة

وإن الوثبة العالية للمنظومة التربوية لا يمكن أن تبلغ غايتها إلا إذا اكتملت بإصلاح القوى القاعدية وإرساء قواعد التجديد وبعث روح النشاط والتعاون والتنافس وتطبيق المناهج وتجسيد المستجدات في الفعل التربوي اليومي.

ولأن التكوين رهان كبير لمجتمعنا الحاضر، فالمستقبل مرهون بنوعيته في شتى المستويات" تعليم، اقتصاد"، مما دعا إلى ضرورة وضع تصور دقيق للنتائج المثلى للفعل التكويني لجعل عملية التكوين أكثر نجاعة.

الفصـــــل الثالث

دافعية الإنجاز المفهوم والتفسير

تمهيد

01 – تعريـــــف الدافـــــع.

02- تصنيـــــف الدوافـــــع.

03- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.

04- وظائـــــف الدافعيـــة.

05- أبعاد دافعية الانجاز.

06- أهمية الدافـعيـــــة.

07 – النـظريـــات المفســـرة للدافـعيـــة.

08- تعريف دافعية الانجاز.

09- مكونات دافعية الانجاز.

10- النظريـات المفسرة لدافعيـــة الانجـاز.

11 - دور نظريات التعلم في دافعية الانجاز.

12- أهمية دافعية الانجاز في عملية التعلم

13- قياس دافعية الانجاز.

14- العوامـل المؤثـرة في دافعيـــة الانجـاز.

خلاصة

تمهيـــد:

يعد موضوع الدافعية من أهم مواضيع علم النفس، وأكثرها دلالة على المستوى النظري والتطبيقي إذ يقر علماء النفس بأن وراء كل سلوك دوافع، وهذه الدوافع تعبر عن الحالة داخلية للفرد التي تنتج عن حاجة ما، تعمل على تنشيط واستثارة السلوك الموجه نحو تحقيق الحاجة، كما لا يمكن حل المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بدوافع الإنسان التي تقوم بدور أساسي في تحديد سلوكه كما وكيفا.

وبما أن الدافعية تؤثر في سلوك الفرد فهي تؤثر في جميع أعماله ومن بينها تلك التي تتعلق بالعملية التعلمية، وبالرغم من كثرة الأبحاث والدراسات التي اهتمت بدراسة موضوع الدافعية إلا أنها تبقى هذه الدراسات مستمرة ومتجددة بتغير متغيراتها، وذلك راجع لأهمية هذا الموضوع خاصة في حياة الفرد التعليمية.

ونظرا لكون الدافعية شرط بالغ الأهمية في عملية التعلم إضافة إلى النضج، الخبرة والممارسة أتى هذا الفصل بشيء من التفصيل لنوضح من خلاله مفهوم الدافعية حسب ما ورد في أبحاث سابقة ونتعرف على تصنيفاتها وأنواعها، ووظائفها، ومكوناتها، وبعض المفاهيم المرتبطة بها، كما القينا الضوء في هذا الفصل على ماهية دافعية الانجاز، وأهميتها والنظريات المفسرة لها والعوامل التي تؤثر فيها وطرق قياسها.

01- تعريف الدافع:

عرف الدافع من الناحية اللغوية بمعنى يدفع، يحرك، وهو مصطلح مأخوذ من كلمة **Mover** ويعرف قاموس **Webster**، كلمة الدافع بأنه الشيء الذي يدفع الإنسان للتصرف أو الحركة. [1]

أما من الناحية الاصطلاحية عرف العديد من العلماء والباحثين في مجال علم النفس مصطلح الدافع ومن بين التعارف نذكر:

تعريف **قطامي(2000)** عرف الدافع بأنه مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين.

نلاحظ أن الباحث ركز في هذا التعريف على أن الدافع ذو منشأ داخلي.

وعرف **عبد الظاهر ومنسي(1994)** الدافع على انه القوة التي تدفع الفرد لان يقوم بسلوك من اجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف.[2]

ركز الباحثان في هذا التعريف على أن الدافع يمثل القوة التي ترتبط بإشباع الحاجة.

أما **عزت راجح(1970)** عرف الدافع بأنه حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة. [3]

نلاحظ أن عزت راجح في تعريفه، قسم الدافع إلى نوعين قد يكون ذو منشأ عضوي أو ذو منشأ نفسي يثير سلوك الفرد للوصول إلى غاية محددة ويتواصل إلى غاية تحقيق الهدف المنشود.

وعرف **مروان أبو حويج(2004)** الدافع بأنه الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف

---

[1]- أحمد عبد الخالق وعبد الفتاح دويدار: علم النفس و مبادئه، دار المعرفة، مصر، 1999، ص125.

[2]- محمود فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار حامد للنشر و التوزيع، الأردن، عمان، دس، ص 165.

[3]- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة، ط11، 1999، ص78.

ممكن في بيئته الطبيعية [1]

وجاء في **أحمد محمد عوض(2007)** أن الدافع هو تلك الطاقة الحيوية أو الاستعداد الفسيولوجي أو النفسي الذي يثير في الفرد سلوكا مستمرا ومتواصلا لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة سواء كان ذلك ظاهرا يمكن مشاهدته أو خفيا لا يمكن مشاهدته أو ملاحظته. [2]

يضيف هذا التعريف إلى التعاريف السابقة أن الدافع يمتاز بالاستمرارية ولا يتوقف حتى يتحقق الهدف المرغوب فيه.

وقد عرف **هوي وميسكل Hoy & Miskel** الدافع بأنه قوى مركبة تقود الحاجات، التوتر أو العمليات النفسية الداخلية التي تبدأ بتحريك وتوجيه نشاط الفرد نحو تحقيق أهدافه. [3]

يتبين لنا من هذا التعريف أن الدافع ينشأ لخفض التوتر الناتج عن الحاجة، وإعادة الفرد إلى حالة التوازن.

وجاء في تعريف **ادوارد موراي** أن الدافع عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل كما تتأثر الدافعية بعدة عوامل مثل الخبرات السابقة للشخص وقدراته الجسمية والموقف البيئي.[4]

ونجد بعض من الباحثين ميز بين مفهوم الدافع **Motiv** ومفهوم الدافعية **Motivation** على اساس ان الدافع عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد والسعي في سبيل تحقيق أو إشباع الهدف المرغوب فيه، أما في حالة دخول هذا الاستعداد او الميل نحو التحقيق الفعلي له، هذا ما يطلق عليه

---

[1]– مروان أبو حويج: المدخل إلى علم النفس التربوي دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2002 ص143.

[2]– احمد محمد عوض بني احمد: الاحتراق النفسي المناخ التنظيمي في المدارس، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن ط1، 2007، ص57.

[3]– معن احمد العياصرة: الإشراف التربوي و القيادة التربوية ولاقتها بالاحتراق النفسي، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن ط1، 2008، ص125.

[4]– ادوارد موراي ت احمد عبد العزيز سلامة: الدافعية والانفعال، دار الشروق، القاهرة، 1988، ص28.

بالدافعية بإعتبارها عملية نشطة.[1] إن مسألة التمييز بين المصطلحين لم يتم الفصل فيها لحد الأن، وذلك لأن كلاهما يعبر عن السلوك المدفوع.[2]

وأوضح **سكران Uma Skaran** الدافعية على أنها الطاقة المحدثة للفرد في العمل والاستمرار فيه.[3]

من خلال ما سبق نستخلص أن الدافع مصطلح يشير إلى مجموعة الظروف الداخلية أو الخارجية التي تحرك الفرد باستمرار من اجل الوصول إلى هدف يرضي الحاجة أو الرغبة الداخلية لتحقيق الشروط بيولوجية كانت، أو السيكولوجية لازمة لحفظ بقاء الفرد، كما أن الدافع لا يمكننا ملاحظته مباشرة وإنما نستدل عليه من الآثار السلوكية التي يؤدي إليها. وهكذا فإن نقطة البداية تتمثل في الشعور بنقص أو الحاجة التي تسبب حالة من التوتر وعدم الارتياح لدى الفرد ثم تحثه ليسلك سلوكا معينا للحصول على ما يخفف التوتر لديه وإشباع حاجته. وعليه فالدافع مفهوم فرضي يرتبط به مفهوم آخر لخلق الاتزان.

وإن دوافع الأفراد تختلف من فرد لآخر حسب ما يتميز به عن غيره، ووفقا لحاجاته النفسية ومميزاته الشخصية.[4]

والمخطط التالي سنفهم من خلاله عملية الدافعية التي تنتقل من حالة عدم توازن إلى سلوك موجه نحو الهدف، وعندما تتحقق الهدف ويتم إشباع الحاجة يزول التوتر.

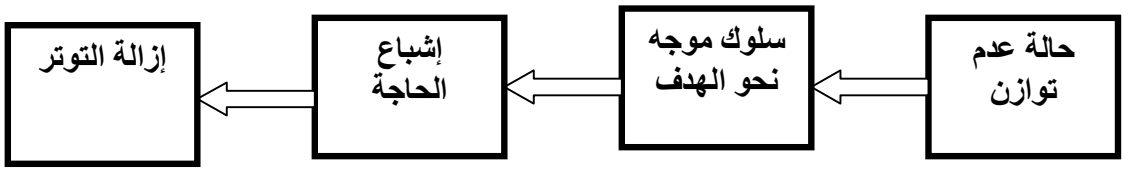
---

[1]- عبد اللطيف خليفة: دافعية الإنجاز، دار غريب، القاهرة، 2000، ص67.

[2]- معتز عبد الله،عبد الحليم السيد، وآخرون: الدافعية في علم النفس العام، مكتب غريب، القاهرة مصر، 1990 ص419.

[3]- Uma skaran:Organisation bihaviour-test and cases,secand,tata Mc Graw-hill ,2004, P65.

[4]- كامل محمد مغربي: السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، دار الفكر عمان، 2004 ص120.



مخطط رقم (01) يوضح عملية الدافعية **Motivation Procès**[1]

02- تصنيف الدوافع:

قسم علماء النفس الدوافع إلى قسمين وهي دوافع أولية بيولوجية مثل العطش، الجوع الجنس.... ودوافع ثانوية اجتماعية كتأكيد الذات والميل للاجتماع والانجاز.....وغيرها.[2] نوضحها كالأتي:

- **الدوافع الأولية:** ويقصد بها تلك الدوافع التي لم يكتسبها الفرد في بيئته عن طريق الخبرة والتكرار والتعلم إنما هي استعدادات يولد الفرد مزود بها ولهذا تسمى أحيانا بالدوافع الفطرية.[3]

وقد درس علماء النفس الدافعية الأولية من ثلاثة نواحي:

- **الناحية الفيزيولوجية:** ويقصد بها التغيرات البيولوجية "الكيميائية والعصبية" داخل الجسم والدور الذي تلعبه الغدد في توجيه النشاط ومن هذه الدوافع نذكر دافع العطش، دافع الجوع، دافع الجنس دافع الأمومة. [4]
- **الناحية الشعورية:** والمقصود بها أن الإنسان الجائع يمكنه أن يصف شعوره، ويعبر عنه كالجوع مثلا يوصف بفراغ المعدة، والظمأ يوصف بجفاف الفم. [5]
- **الناحية السلوكية:** ويقصد بها أن الشخص الذي يمنع من تلبية رغبته، تظهر على وجهه علامات

---

[1]- Uma skaran:Organisation bihaviour-test and cases,secand,tata Mc Graw-hill ,2004, P65.

[2]- محمد حسن محمد حمادات: السلوك التنظيمي و التحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص 256.

[3]- ياسين طه حسين، يحي علي خان اميمة: علم النفس العام، كلية التربية للبنات ،دس، ص140.

[4]- عبد اللطيف خليفة: دافعية الانجاز، دار غريب القاهرة، 2000، ص87.

[5]- ياسين طه حسين، يحي علي خان اميمة: مرجع سابق،ص140.

الغضب والضجر، وان لم يتم إشباع رغبته ينتج عن ذلك اختلال في توازنه الحيوي. [1]

- **الدوافع الثانوية:** وهي الدوافع التي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه تتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد وأطلق عليها بالدوافع السيكولوجية، وصنفها علماء النفس إلى:

➢ **دوافع اجتماعية عامة:** تتمثل في كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق خبرته اليومية وتفاعله الاجتماعي مهما اختلفت الحضارة التي ينتمي إليها، وتبدوا واضحة في ميل الإنسان إلى العيش مع الجماعات والاشتراك معهم في مختلف نشاطاتهم الاجتماعية. [2]

➢ **دوافع اجتماعية فردية:** تشمل الدوافع التي يتميز بها بعض الأفراد دون غيرهم، فقد يتم اكتسابها نتيجة خبرة خاصة، ولا يكتسبها البعض الآخر لأنها لا تمثل ميوله، وهذه الدوافع و الميول ماهية إلا عبارة عن اتجاهات نفسية تعبر عن استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو أشياء معينة. [3]

➢ **دوافع الاكتشاف والاستطلاع:** غالبا ما ترتبط هاته الدوافع بالمواقف التعليمية الجديدة والوسائل التعليمية الحديثة التي تستثير حب المتعلم للإقبال على الموقف التعليمي، والاطلاع عليه واكتشافه.

➢ **دافع التنافس:** توصلت العديد من الدراسات التي اهتمت بهذا النوع من الدوافع أن التقدم في العمل والنجاح فيه يرجع أساسا إلى دافع التنافس و الحاجة إلى تقدير الذات.[4]

➢ **دافع الانجاز:** هو محاولة الفرد الحصول على مرتبة عالية حسب قدراته في جميع الأنشطة التي[1]

التي[1]

---

[1]– مصطفى فهمي: الدوافع النفسية، مكتبة القاهرة، مصر، دس ، ص53.

[2]– محمد شفيق: العلوم السلوكية، دار الهناء المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2002 ، ص197.

[3]– حسين فايد: علم النفس العام، مؤسسة علم النفس العام، القاهرة، مصر، 2004، ص93.

[4]– صالح محمد علي أبو جادو: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1988، ص153.

يمارسها وتكون هذه الأنشطة مرتبطة بالنجاح والفشل.

- **دافع التحكم:** هو محاولة الكائن الحي التحكم بالأشياء المحيطة به.
- **الدافع إلى المعرفة:** و يتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة والفهم والإتقان وحل المشكلات. [2]

من خلال ما تم عرضه في هذا العنصر نستنتج أن كل الدوافع السابقة تعمل ككل متكامل ولها دور فعال في العملية التعليمية من خلال خلق الرغبة للحصول على المعرفة والإقبال على الموقف التعليمي بقدرة وكفاءة، كما أنها قادرة على التطور والمهارة في الانجاز، وهذا ما نطمح الوصول إليه من خلال هذا البحث و ذلك للكشف عن عوامل يمكن أن يكون لها دور فعال في تنمية دافعية الانجاز لدى التلاميذ.

03- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

كثيرا ما تقترن وترتبط مفاهيم أخرى مع مفهوم الدافعية كالحاجة أو الحافز أو الباعث إلا أن التمييز بين هذه المفاهيم ذو أهمية بالغة، ومن خلال عرضنا لكل مفهوم على حدا سنلاحظ الاختلاف بينها.

- **مفهوم الحاجة:** تعبر الحاجة عن نقص أو افتقار لشيء ما يؤدى ذلك إلى نوع من التوتر والضيق والانزعاج لكن سرعان ما يزول عند تلبية هذه الحاجة، مثلا الحاجة إلى الأكل، الحاجة إلى النوم، الحاجة إلى الجنس...الخ.[3]
- **مفهوم الحافز:** عرف علي السلمي الحوافز بأنها مجموعة العوامل التي تعمل على إثارة [1]

---

[1]– محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي النظرية و التطبيق، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، دس، ص170.

[2]– محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية، دار النشر والتوزيع، الجزائر، 1983، ص153.

[3]– إبراهيم وجيه محمود: التعلم وأسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، زاريطة، مصر، دس، ص124.

القوى الحركية في الإنسان والتي تؤثر على سلوكه وتصرفاته.

ويضيف الباحث عوض انه إذا كان الدافع قوة منبعثة من داخلنا تحاول أن تسيطر على سلوكنا لإرضاء هذا الدافع، فإن الحافز هو المثير الخارجي الذي يوقظ في أنفسنا دوافع كأنه يحاول أن يخاطبها والصلة بين الدافع والحافز صلة وثيقة كالتي تربط بين المثير والاستجابة ولا يستثير الحافز الدافع فقط بل يوقظ معه المشاعر التي قد تصاحب إرضاء الدافع.[2]

وبالرغم من قوة الصلة والترابط بين المفهومين على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة الشعور بحاجة معينة، إلا انه هناك من يميز بينهما على أساس أن الحافز اقل عمومية من الدافع.[3]

- **مفهوم الباعث:** يعرف فيناك **"W,E;Vinake"** الباعث بأنه يشير إلى المحفزات البيئية الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية وتقف الحوافز والمكافآت المادية كأمثلة لهذه البواعث، إذ تنشأ الحاجة عند الكائن الحي من افتقار شيء ما ويترتب عن ذلك دافع ينتج عنه تعبئة طاقة و توجيه سلوكه من اجل الوصول للباعث.[4]

مفهوم الانفعال: ينظر البعض من الباحثين إلى أن الدوافع نتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات في حين ينظر البعض الآخر إلى أن الدوافع يمكن أن تترتب عليها ظهور الانفعالات، ويعد الانفعال من الحالات الشعورية المحيرة فهو يتضمن الخوف، الكراهية، الغضب،[5] كما يتضمن السعادة والبهجة وينظر إلى الحالات الانفعالية على أنها اقل عقلانية مقارنة بالدافعية، ولكنها تتضمن عمليات معرفية

---

[1]– درة عبد الباري، الصباغ زهير: إدارة القوى البشرية دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان، 1986، ص312.

[2]– عوض، عباس محمود: الأسس النفسية والفسيولوجية للسلوك، عالم الكتب للنشر والتوزيع، 1980، ص73.

[3]– إبراهيم وجيه محمود: التعلم وأسسه ونظرياته وتطبيقاته، مرجع سابق، ص124.

[4]– معتز عبد الله: الدافعية في علم النفس العام، مكتبة غريب للنشر و التوزيع، القاهرة، 1990، ص422.

[5]– Jung.J.Undestanding Human Motivation, A cognitive Aooroach, New York; 1978, P 4.

.

أيضا، فالتقويم المعرفي يمكن أن يحدد طبيعة الخبرة الانفعالية، وبالإضافة إلى ذلك فإن الانفعالات يمكن أن ينظر إليها كعوامل تتغير بتغير العمليات المعرفية. [1]

وعليه فإن التمييز الدقيق بين الدوافع والانفعالات لا يمكن تحقيقه في كل الحالات، لأن الانفعالات تعمل أحيانا كدوافع في توليد الاستجابات.

- **مفهوم القيمة:** ورد في عبد اللطيف محمد خليفة (2000) انه كان خلط شائع لدى البعض من الباحثين في استخدام كل من مصطلح القيمة ومصطلح الدافع، والنظر إلى القيم على أنها احد الجوانب لمفهوم اشمل وهو الدافعية.

وقد تستخدم القيم بالتبادل مع الدافعية، وقد اعتبر ماكيلاند أن الدافع للانجاز بمثابة قيمة، وأيده في ذلك ولسون من خلال نتائج دراسته التي أوضحت أن هناك ارتباط وثيق بين دافع الأمن و قيمة الأمن القومي على مقياس القيم لروكتش. [2]

في ضوء ما سبق يتضح أن الدافعية مفهوم متشعب وله ارتباطات كثيرة مع مفاهيم أخرى سبق لنا ذكرها، وبالتالي يمكن أن نجد الدافعية سببا ونتيجة في آن واحد، حيث أن الحافز والدافع كلاهما يعبر عن حالة توتر داخلي يظهر نتيجة الشعور بالحاجة، ولتنشيط الدافعية نحتاج للحافز الذي يعبر عنه بالباعث، الذي نحن بصدد البحث عليه في المجال التربوي، من اجل تنمية ورفع دافعية الانجاز لدى التلاميذ، كما قد يكون الانفعال نتيجته الدافع كما قد يكون الدافع سببا في توليد استجابات انفعالية.

04- وظائف الدافعية:

تسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، فهي بشكل عام تفسر عملية التعزيز وتوجيه السلوك نحو الهدف المنشود، فعلى سبيل المثال قد يجلس الإنسان ويكتب رسالة

---

[1]- Jung.J.Undestanding Human Motivation, A cognitive Aooroach, New York; 1978, P 4.

[2]- عبد اللطيف محمد بن خليفة: الدافعية للانجاز، مرجع سابق، ص82.

ثم يرسلها إلى شخص معين ، لا شك أن كل هذه الأفعال قد حدثت ونظمت بسبب وجود هدف عند الإنسان، ولولا الدافع العالي لتحقيق هذا الهدف لما حدث هذا، كما أن الدافعية تلعب الدور الأهم في مثابرة الإنسان على انجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند الإنسان.[1]

وحسب علاونة (2004) أن للدافعية أربعة وظائف نذكرها كالتالي:

- الدافعية تستثير السلوك فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك، وقد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية (الاستثارة) لتحقيق نتائج ايجابية هو المستوى المتوسط، ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق و التوتر.
- الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم، والتوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي كان الإنسان قد تعرض لها.
- الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها، ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك، حيث أن نظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية للتعلم، ينتبهون لمعلميهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المتدنية للتعلم. [2]
- والانتباه كما هو معلوم مسألة ضرورية جدا لإدخال المعلومات إلى الذاكرة القصيرة والطويلة المدى كما أن هؤلاء الطلبة يكونون في العادة أكثر ميلا إلى طلب مساعدة الآخرين إذا احتاجوا إليها

[1]–علاونة (2004) في محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي النظرية و التطبيق، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، دس، ص167.

[2]– محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: نفس المرجع، ص167.

وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية و تحويلها إلى مادة ذات معنى، بدلا من التعامل معها سطحيا و حفظها حفظا آليا. [1]

- الدافعية تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه. وقد اختصر توق وعدس وظائف الدافعية في النقاط التالية:
- تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار أو الاتزان النسبي، فالدوافع تحرك السلوك أو تكون هي نفسها دلالات تنشط العضوية لإرضاء بعض الحاجات الأساسية.
- توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى، فالدوافع بهذا المعنى اختيارية أي أنها تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقائه، مسببة بذلك سلوك إقدام و عن طريق إبعاد الإنسان عن مواقف تهدد بقاؤه مسببة بذلك سلوك إحجام.
- المحافظة على استدامة السلوك طالما بقي الإنسان مدفوعا أو طالما بقيت الحاجة قائمة. [2]

وقد ذكر الزيود وآخرون وظائف الدافعية كما يلي:

- تحرر الطاقة الانفعالية في الفرد وتثير نشاطا معينا لديه، وتحفزه إلى بذل الطاقة المخزنة لديه.
- تجعل الفرد يستجيب لموقف معين، وبهمل المواقف الأخرى وتجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف لان الدافعية مرتبطة بتحقيق هدف معين تجعل الفرد يوجه نشاطه وجهة معينة فيشبع الحاجة الناشئة عنده ويزيل التوتر الكامن لديه حتى يصل إلى هدفه، فالوصول إلى الهدف يؤدي إلى الرضا و إلى زوال المؤشرات التي حركت الدافعية في البداية. [3]

---

[1]– محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: نفس المرجع، ص167.

[2]–عدس عبد الرحمن وتوق محي الدين: أساسيات علم النفس ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، دس، ص50.

[3]– محمد حسن محمد حمادات: السلوك التنظيمي و التحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع، 2008، ط1، ص253.

بناء على ما تقدم من وظائف للدافعية في هذا العنصر، يمكن لنا اختصارها في تنشيط السلوك وتوجيهه والمحافظة على استدامته حتى يتم إشباع الحاجة، ومن الملاحظ في مجال التعليم أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلا وأفضلهم أداء، وهذا ما نرجو تحقيقه من خلال البحث عن عوامل التكوين التي لها دور فعال في تنمية دافعية الانجاز لدى الطلبة حسب وجهة نظر الأساتذة.

05- أبعاد الدافعية:

للدافعية ثلاثة أبعاد نوجزها كالتالي:

- **التفضيل:** فالمبدأ البديهي يفترض أن الكائنات الحية توجه سلوكها لتقلل المثيرات المنفردة و تزيد المثيرات المرغوبة
- **المثابرة:** كلما كان تفضيلنا لنتيجة ما أكثر، ثابرنا بقوة ونشاط من اجل تحقيقها
- **الشدة:** ويقصد بها شدة الاستجابة، وهي مرتبطة أيضا بالتفضيل. [1]

وقد أضاف اتكسون بعدا جديدا للدافعية، يتمثل في ميل الأفراد إلى تجنب الفشل، حيث يندفع الأفراد إلى تحقيق مزيد من النجاح والتحصيل وتجنب الفشل، ويرى أن الدافعية تتحدد من خلال تفاعل ثلاث عوامل هي:

- دافع تحقيق النجاح مقابل تجنب الفشل.
- مستوى إدراك الفرد لتحقيق النجاح تبعا لصعوبة أو سهولة المهمة التي يقوم بها.
- القيمة النسبية للمهمة مقارنة بالمهمات الأخرى.[2]

ومن هذا المنظور نلاحظ أن دافعية الانجاز لدى التلاميذ تتحدد من خلال إدراكهم لسهولة أو صعوبة المهام المكلفون بإنجازها، ومنه فمراعاة كل من البرامج التعليمية لمستوى التلاميذ ومراعاة

[1]- محمد حسن محمد حمادات: نفس المرجع ، ص254.

[2]- عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقلة المحاميد: سيكولوجية التدريس الصفي، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، 2007، ص100.

الأساتذة للفروق الفردية لتلاميذهم أثناء تكليفهم بانجاز الواجبات المدرسية يمكن أن تكون من بين عوامل التكوين التي ترفع من دافعية الانجاز لديهم.

06- أهمية الدافعية:

تلعب دوافع الإنسان دورا هاما في تحديد وتوجيه سلوكه، ولاشك أن الاهتمام بالدافعية ينشأ من التوافق بين خصائص السلوك الإنساني والأبعاد الأساسية للدافعية، وقد ساعدت الدافعية في تفسير الخصائص السلوكية التالية:

- **تحريك وتسيير السلوك:** ساعدت الدافعية في إيجاد تفسيرات مقنعة لهذه الظاهرة منها ما اقترحه

البعض في أن عناصر الدافعية لا توجه السلوك بشكل مباشر، ولكنها تثيره من خلال تنشيط الميول الدفينة للإنسان.

- **شدة السلوك وفاعليته:** من الملاحظ عادة أن مثيرا ضعيفا قد يحدث استجابة قوية لدى بعض الأفراد، وفي حالات كثيرة نجد أن قوة الاستجابة(شدة السلوك) غير متناسبة مع درجة المثير الخارجي، وهذا تم تفسيره من خلال بعد التفضيل في الدافعية.
- **اتجاه السلوك:** نقصد به كيفية اختيار الإنسان اتجاها معينا للسلوك، والعوامل التي تحكم هذا الاختيار، إذ أن السلوك يوصف عادة بأنه هادف، والهدف يتحدد من خلال الدافع.

تأكيد و تدعيم السلوك: هناك أنواع معينة من السلوك يتكرر حدوثها من الفرد في فترات مختلفة حين يواجه بظروف ومواقف مشابهة، وقد ساعدت فكرة تكرار السلوك على تأكيد فكرة وجود الدافع. [1]

ضعف وتخاذل السلوك: في حالات متعددة يتخاذل الإنسان عن سلوك ما أو يمتنع عن الاستمرار فيه

[1]- محمد حسن محمد حمادات: السلوك التنظيمي و التحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص252.

وقد يرجع هذا التخاذل أو الامتناع عن انخفاض قوة الدافع أو انصراف الفرد عن الاهتمام به في الأساس.[1]

وعليه يتبين لنا أن الدافعية ترتبط بكافة الأنشطة الإنسانية وتتواجد لدى جميع الأفراد حسب ماكيلاند ولكنها تتباين من فرد إلى آخر تبعا لمركز الضبط، وتبرز أهميتها من خلال توليد اهتمامات معينة لدى الأفراد تدفعهم إلى ممارسة النشاط والاستمرار فيه حتى يتحقق الهدف، كما تبدو أهمية الدافعية من الناحية التعليمية كونها وسيلة يمكن استخدامها في انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال باعتبارها احد محددات التحصيل والانجاز.

07- النظريات المفسرة للدافعية:

لقد تعددت النظريات المفسرة للدافعية، ولكل نظرية فترة زمنية معينة، وتختلف كل نظرية عن الأخرى باختلاف الخلفية النظرية وبتعدد أنماط السلوك الإنساني، وقد تعددت مسمياتها وما يلاحظ عن بعضها أنها تصب في نفس الاتجاه، ومن بين أهم النظريات نذكر:

- **النظرية السلوكية:**

يطلق على هذه النظرية بالارتباطية، أو نظرية المثير/ استجابة، ولقد عرفت الدافعية بأنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة، وهناك من يطلق عليها نظريات الجذب، وقد بنيت على افتراض أساسه من الممكن الوقوف على السلوك المدفوع دون الاستعانة بمفهوم الحافز.[2]

---

[1]- محمد حسن محمد حمادات: السلوك التنظيمي و التحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص252.

[2]-تيسير مفلح كوافحة: علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان ، ط4، 2004، ص144.

بمعنى تحديد المنبهات التي تحرك سلوكنا أو استجابتنا فكل أشكال السلوك محكومة بالمثيرات (المنبهات). [1] ومن رواد النظرية السلوكية واطسن الذي انطلق من دراسة المثير والاستجابة وتكون العادة، حيث يرى أن السلوك والشعور متناقضان، ودرس ثورندايك سلوك الحيوان للتعرف إلى بعض سلوك الإنسان كوجود حافز بين الحيوان والطعام، ومحاولاته للوصول إليه، وتقدمت الدراسات السلوكية بفضل جهود بافلوف في الفعل المنعكس الشرطي، ونظرية سكينر المهتم بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك وهي مصدر للإثابة والتدعيم، وتوجز نظرية سكينر في المعادلة التالية:

تكرار السلوك = صدور السلوك + تدعيم هذا السلوك لعدد من المرات. [2]

وقد اعتمد أصحاب هذه النظرية على مبدأ مفاده أن الإشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها في حين يؤدي عدم إشباع الحاجة إلى الانزعاج، والتعزيز يقوي الاستجابة ويخفض من كمية حرمانها، حيث أن التعزيز الذي يلي الاستجابة يزيد من احتمالية حدوثها مرة أخرى وليس هناك أي مبرر لافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك. [3]

أما سكينر يرى أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان، ومعنى ذلك أن التعزيز الذي يعقب الاستجابات يؤدي إلى تعلمها، مما يشير إلى الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه.[4]

من خلال ما سبق تبين لنا أن التفسير السلوكي للدافعية أهمل الجانب الإدراكي للإنسان، واعتبرت

---

[1]– تيسير مفلح كوافحة: علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان ، ط4، 2004، ص144.

[2]– محمد عبد اللطيف خليفة: الدافعية والتعلم، مرجع سابق، ص187.

[3]– تيسير مفلح كوافحة: علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان ، ط4، 2004، ص144.

[4]– نادر فهمي الزيود وذياب الهندي صالح: التعلم والتعليم الصحي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 1989، ص63.

النظرية السلوكية أن السلوك عملية ميكانيكية، وبنت نتائجها على أساس بعض التجارب التي تناولت التعلم الحيواني، التي لا يمكن اشتقاقها لعدم مناسبة البعض من مبادئها للتعلم البشري.

لكن بالرغم من هذا لا يمكن نفي مبادئ التعلم الهامة والمفيدة التي أتت بها هذه النظرية والتي يمكن استثمارها في عملية التعلم.

- **النظرية المعرفية:**

تؤكد النظرية المعرفية على كيفية فهم الأحداث وتوقعها من خلال الإدراك والتفكير أو الحكم في تفسير الدافعية.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الدافعية حالة استثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم لاستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من اجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته، فالنظرية المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع، بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه. [1]

كما فسرت النظرية المعرفية الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار ومن ابرز هذه المفاهيم القصد والنية والتوقع، التي تدل جميعها على الدافعية الذاتية، وعلى الدور الذي تلعبه هذه الدافعية في تنشيط السلوك الإنساني وتوجيهه. [2]

بعد قراءتنا النظرية المعرفية اتضح أنها تؤكد على حرية الفرد في الاختيار، بحيث يستطيع توجيه سلوكه كما يشاء، كما يرون أن التعزيز وقوة الحاجة الفسيولوجية غير كافية لتفسير جوانب الدافعية.

- **نظرية التحليل النفسي:**

تزعم هذه النظرية العالم سيقمونت فرويد حيث انطلق من مفهوم الاتزان المبني على استثارة أو

---

[1]– تيسير مفلح كوافحة: علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية، مرجع سابق، ص144.

[2]– نادر فهمي الزيود وذياب الهندي صالح: التعلم والتعليم الصحي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط4 1989، ص63.

تنشيط السلوك، ويشير ذلك إلى ما يقوم به الجسم من أنشطة تعيد إليه حالته الاتزانية إذا ما تعرض للإخلال. [1]

وقد نادى فرويد بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية والمعرفية، ومن بين المفاهيم الكبت واللاشعور، والغريزة، عند تفسير السلوك السوي وغير السوي. فالسلوك عند فرويد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان، ويؤكد فرويد في هذه النظرية على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي. وتشير هذه النظرية إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية، لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك، وهو ما سماه فرويد بمفهوم الكبت. [2]

- **نظرية التعلم الاجتماعي:**

أشهر رواد هذه النظرية هو روتر، إذ يرى أصحاب هذه النظرية إن سلوك الفرد ناتج عن تأثير منبهات خارجية محيطة به، وقدمت دور الجانب المعرفي. [3]

وقد بنى روتر نظريته على مفهوم المعتقدات، ويرى أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم طموحات للنجاح لديهم القدرة أكثر على الانجاز، في حالة وجود مدعمات وليس المكافآت في حد ذاتها التي تزيد من تكرار السلوك، فمثلا يتزايد سلوك الاستذكار أو اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا سوف يترتب عليه تقدير مرتفع. [4]

تفسر هذه النظرية الدافعية على أساس السلوك المدرك الذي يترتب عليه تقدير مرتفع، وليس على أساس المكافآت.

---

[1]– ادوارد موازي: الدافعية والانفعال، دار الشروق، القاهرة، مصر، 1988، ص199.

[2]– تيسير مفلح كوافحة: علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية، مرجع سابق، ص145 .

[3]– Alain Fabien Tieury: La Motivation a L école, Edition Dunad, Paris,1997, P28 .

[4]–نبيل محمد زايد: الدافعية للتعلم، مكتبة النهضة المصرية للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2003، ص72.

مما سبق اتضح لنا جليا أن لكل نظرية وجهة نظر معينة وفقا للأسس الفكرية التي يؤمن بها أصحابها وعلى الرغم من تعارض بعض النظريات واختلافها عن بعضها البعض، إلا أنها مكملة لبعضها البعض ويجب الأخذ بها لتفسير الدافعية وأنواع الدافعية.

08- تعريف دافعية الإنجاز:

يمثل دافع الإنجاز احد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية التي اهتم بدراستها الباحثون في علم النفس الاجتماعي والمهتمون بعلم النفس المهني ودوافع العمل، وعوامل النمو الاقتصادي.

ويمكن النظر إلى دافع الإنجاز كأحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر وذلك لأهميته وإسهامه في النمو الاقتصادي وازدهاره.

إن الاستخدام الأول لمصطلح دافع الإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية يعود إلى الباحث **ادلر** قبل استخدام **موراي** لمصطلح الحاجة للإنجاز. [1]

ويرجع الفضل لعالم النفس الأمريكي هنري موراي إذ انه أول من قدم حاجة الإنجاز **NEED Of Achèvement** ووصفه بأنه مكونا مهما من مكونات الشخصية.

وأوضح موراي ذلك في دراسة له حملت عنوان " الاستكشافات في الشخصية" كما يرجع له الفضل أيضا في القواعد التي يمكن استخدامها في قياسها. [2]

كما يعود الفضل أيضا لماكيلاند الذي قام بإبراز وخط دراسات الدافعية للإنجاز وتطويرها، ففي الخمسينيات بدأت الدول تعطي جل اهتمامها لدراسة دافعية الإنجاز، وتنميتها لدى أبنائها بغية تحقيق المزيد من التقدم الاجتماعي والرخاء الاقتصادي. [3]

---

[1]- احمد عبد الخالق: الدافع للانجاز وعلاقته بالقلق والانبساط، دار النهضة العربية، القاهرة، 1991 ، ص 33.

[2]- محمد عبد اللطيف خليفة: الدافعية للانجاز، مرجع سابق، ص88.

[3]- عويد سلطان المشعان: دافع الانجاز وعلاقته بالقلق و الاكتئاب و الثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين في القطاع الحكومي،2007. منقول عن موقع الانترنيت www.owaiyed.com

لقد عرف العديد من الباحثين مفهوم الدافعية للإنجاز ومن بين التعريفات نذكر تعريف **موراي** الذي يرى أن الحاجة للإنجاز تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، وتقدير الفرد لذاته من خلال الاستغلال الناجح لما لديه من قدرات، وإمكانيات. [1]

وقد أشار **موراي** إلى أن الحاجة للإنجاز قد أعطيت اسم إدارة القوة **Will To Power** ، وقد افترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى واشمل وهي الحاجة إلى التفوق.

تبين لنا من تعريف موراي لدافعية الإنجاز أنها رغبة أو ميل الفرد للتغلب عن الصعاب التي قد تواجهه وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة ما أمكن. وقد واصل ماكيلاند في نفس منحى موراي إلا انه استخدم الدافع للإنجاز بدلا من الحاجة للإنجاز حيث قام بإسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة إلى تصور وجداني محدد بالتوقع.

وقد عرف الدافع للإنجاز بأنه الاستعداد الثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في مستوى محدد من الامتياز. [2] وعرف **محمد رجاء أبو علام** دافع الإنجاز بأنه حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق ويؤمن به ويعتقد به. [3]

وأضاف **نبيل محمود** إلى التعريفات السابقة أن التفوق والامتياز خاصية تميز شخصية الأفراد الذين يتميزون بمستوى عال من الدافعية للإنجاز، حيث أن طبيعة هؤلاء الأفراد يتميزون بالسعي وراء البحث

---

[1]– موراي في محمد عبد اللطيف خليفة: الدافعية للانجاز، مرجع سابق، ص89.

[2]– ماكيلاند في محمد عبد اللطيف خليفة: نفس المرجع ، ص89.

[3]– محمود رجاء أبو علام: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات المصرية، ط3، 2001، ص269.

عن الأشياء الراقية. [1] ومنه نرى أن الرغبة في التفوق والامتياز وتحدي الصعوبات ميزة أساسية يمتلكها الأشخاص ذوي المستوى المرتفع من الدافعية، وتعتبر مكون أساسي في دافعية الإنجاز.

وجاء في **أمل احمد (2001)** أن دافعية الإنجاز هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه. [2]

ويرى قشقوش(1975) الحاجة للإنجاز هي رغبة الفرد أو ميله للتغلب على العقبات وممارسة القوة والكفاح من اجل أداء المهام الصعبة بأقل شكل متاح وبأقصى سرعة ممكنة. [3]

وعرف **أبو رياش(1995)** دافعية الإنجاز بأنها السعي من اجل الوصول إلى التفوق والنجاح، وهذه النزعة تعتبر مكونا أساسيا في دافعية الإنجاز. [4]

من خلال التعريفات السابقة نجد أن بعض التعريفات تناولت مفهوم الدافعية للإنجاز على انه ذات طبيعة وظيفية، إذ تبين وظيفة الإنجاز في مواقف التنافس والتفوق والأداء.

في حين نجد تعريفات أخرى تناولت مفهوم الدافعية للإنجاز من خلال النظر للمفاهيم النفسية، وتعتبر أن الدافعية للإنجاز تكوين افتراضي يتمثل في مظاهر الوجدان المتعلق بالأداء ألتقييمي لبلوغ معيار الامتياز. وورد في تعريفات أخرى دافعية الإنجاز محصلة ثلاث عوامل متمثلة في الطموح العام والمثابرة على بذل الجهد وأخيرا التحمل من اجل الوصول إلى الهدف المنشود. [5]

---

[1]– نبيل محمود في أمل الأحمد: بحوث ودراسات في علم النفس، الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2001، ص247.

[2]– أمل الأحمد: بحوث ودراسات في علم النفس، الرسالة للطباعة و النشر، بيروت، ط1، 2001، ص247.

[3]– قشقوش إبراهيم: دافعية الانجاز وقياسها، مكتبة الانجلو المصرية ،1979، ص18.

[4]– حسن أبو رياش وآخرون: الدافعية و الذكاء العاطفي، دار الفكر، دب، دس ، ص195.

[5]– سعد ناصر الدين: الدافعية، 2007. منقول عن الموقع www.4uarab.com

في ضوء التعريفات السابقة لدافعية الإنجاز نستخلص أن الدافعية للإنجاز هي استعداد الفرد لمواجهة الصعوبات، وسعيه للتفوق والامتياز، والمثابرة للتغلب على المشكلات التي قد تعيقه أثناء سعيه والشعور بالمسؤولية وبأهمية الزمن والتخطيط المسبق للمستقبل، ومنافسة الآخرين، بغية الوصول إلى الامتياز وفق معيار محدد.

وفي ضوء التعريفات السابقة نرى أن دافعية الإنجاز ليست متساوية بنفس الدرجة لدى جميع الأفراد وهناك عوامل أخرى تستثيرها وتحرك الطموح لبلوغ التفوق والامتياز خاصة أثناء عملية التعلم وعملية التحصيل ومن خلال هذا البحث فإننا نسعى جاهدين للكشف عن هاته العوامل وتحديدها.

09- مكونات دافعية الإنجاز:

إن الدافع للإنجاز حسب بعض النظريات يتكون من بعد واحد، إما أن يكون بلوغ النجاح أو تجنب الفشل، أما النظريات المتبقية ترى الدافع للإنجاز يتكون من عدة مكونات، كالطموح المثابرة، الامتياز، الاستقلالية، الذاتية، الأمل في النجاح، الخوف من الفشل، ومن خلال هذا العنصر سنعرض مكونات دافعية الإنجاز حسب كل نظرية:

- **نظرية جيلفورد 1959:** ترى هذه النظرية أن لدافعية الإنجاز ثلاث مكونات هي الطموح، المثابرة، التحمل. [1]
- **نظرية ميشل:** يرى ميشل دافع الإنجاز له خمسة مكونات تمثلت في عامل الإنجاز الأكاديمي والاقتدار،عامل تحقيق رغبة الإنجاز، عامل الدافع للإنجاز غير الأكاديمي، عامل الرضا عن الذات وأخيرا عامل الضغط الخارجي للإنجاز. [2]

---

[1]- رشاد عبد العزيز: العجز النفسي، دار النهضة العربي، القاهرة، مصر،1994، ص120.

[2]- Michell,J,V,analysis factorial dimension of achivement construct of education psychology, 1969, P59.

- **نظرية هرمانس1970:** صنفت مكونات دافعية الإنجاز إلى عدة مكونات هي مستوى الطموح سلوك تقبل المخاطر الحركة الاجتماعية والمثابرة توتر في المهمة أو العمل، إدراك الزمن التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف أو الاختيار[1].
- **حدد اوزيل** مكونات الدافعية للإنجاز في ثلاث معطيات موضحة كالتالي:

➢ الحافز المعرفي الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل.

هذا يعني أن الفرد أو الباحث يحاول أن يشبع حاجاته لكي يعرف ويفهم، وتكمن مكافأة اكتشاف معرفة جديدة في كونها تعينه على أداء ما ينهض به من مهام بكفاءة أعلى.

➢ تكريس الذات أي توجه الأنا أو الذات ويتمثل في رغبة الفرد في الحصول على المزيد من السمعة أو الصيت والمكانة التي يحرزها من خلال آرائه المميزة مع الالتزام بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها مما يؤدي ذلك إلى شعوره بكفايته و احترامه لذاته.

➢ دافع الانتماء الذي يتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي ومختلف الأداءات، ويأتي من هنا دور الوالدين كمصدر أولي لإشباع حاجات دافع الانتماء ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد. [2]

من خلال ما سبق تبين لنا مكونات دافعية الإنجاز هي التي تبين الخصائص السلوكية للشخصية الإنجازية، وحتى يتمتع الفرد بشخصية إنجازية لابد أن يكرس نفسه للعمل رغبة منه للانجاز أو النجاح وتحقيق الأهداف التي رغب الوصول إليها، وان اكتشافه لمعارف جديدة يعد بمثابة مكافأة له، وأيضا إحساسه بالاعتراف والتقدير من جميع الأطراف خاصة الوالدين يعزز استمراره في العمل بجدية، وهي

---

[1]- Hermans, H.J: A Questionnaire Measure of Achivement Motivation, Journal of Applied Psycholog ,1970, P 54.

[2]- الشيخ كامل محمد عويضة: مشكلات الطفولة، سلسلة علم النفس، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1،1996، ص94.

ما يمكن اعتبارها كعوامل يمكن أن تكون لها علاقة برفع دافعية الإنجاز لدى هؤلاء الأفراد.

10- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

لقد لقيت دراسة دافع الإنجاز من علماء النفس اهتماما اكبر مما حظيت به معظم الدوافع الاجتماعية، ولعل أول من وضع نظرية الحاجات وارتباطها بالأهداف هو عالم النفس "موراي" وجماعته سنة(1938)، فقد طرح موراي منذ أمد بعيد نظريته التي غدت ذات نفوذ واسع لنظام الأهداف التي يرمي إليها الإنسان المعاصر، عادة وما يرتبط بهذه الأهداف من حاجات فقد أدرك موراي أن هناك حاجات متعددة ترتبط بالحفاظ على توازن الظروف الفسيولوجية.

واستطاع فريق موراي قبل الحرب العالمية الثانية بناء بعض الوسائل لقياس الحاجات اسقاطيا.[1]

ولقيت أعمال موراي مزيدا من التطور والدقة على يد ماكيلاند وزملائه، الذي استخدم مصطلح الدافع للانجاز بدلا من الحاجة للانجاز.[2]

كما قدم ماكيلاند مجموعة مقنعة من العلاقات بين الدلائل الاجتماعية لدافع الانجاز والدلائل الاقتصادية التي تشير إلى نهوض وسقوط المجتمعات.

وقد تم توضيحه بشكل منتظم في كتاب المجتمع المنجز لماكيلاند(1964)، وفي عام(1953) قام ماكيلاند وزملائه ببحث لقياس الدافع للانجاز عن طريق مجموعة من الصور تثير موضوعات لقصص ترتبط بالانجاز، فعرض المفحوصين لموقف مثير للانجاز وعرضهم لموقف آخر محايد.

يرى ماكيلاند أن دافع الانجاز يأخذ شكل الرغبة في تحصيل شيء صعب المنال وإتقان المهارات والتغلب على الموانع أو العوائق والسعي إلى النجاح وتحقيق نهاية مرغوبة.[3]

---

[1]- موقف الحمداني وحدماني الكربولي: علم النفس التربوي، جامعة بغداد، دب، 1997، ص170.

[2]- محمد عبد اللطيف خليفة: الدافعية للإنجاز، مرجع سابق، ص103.

[3]- محمد جاسم محمد: سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطور العام: ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص274.

إن معظم نظريات الإنجاز تصب اهتمامها على التفاعل بين الشخصية والبيئة. [1]

واصل زملاء ماكيلاند البحث في مجال دافعية الإنجاز ومن أشهرهم اتكسون، الذي قام بتطوير نموذج ماكيلاند لدافعية الإنجاز، ومن أشهرهم أتكسون الذي قام بتطوير نموذج ماكيلاند لدافعية الإنجاز والذي تميز عنه بنظريته التي أخذت توجها معلميا.

وقد ركزت على المعالجة التجريبية التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة التي تناولها ماكيلاند، وإن نظريتي كل من ماكيلاند وأتكسون من نظريات منحى التوقع– القيمة. [2]

إن الدافع للإنجاز، هو هدف ذاتي ينشط السلوك، ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح الدراسي. ويوصف الأفراد ذوي دافع الإنجاز العالي، بالفهم وأنهم يميلون إلى بذل محاولات حادة للوصول إلى قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف.

وقد بينت دراسة واكلود(1969) أن الطلبة مرتفعي الإنجاز يعتبرون أكثر تنظيما، وواقعية، وتعاونا، وامتثالا للعرف، مقارنة مع الطلاب منخفضي الإنجاز، ويتأثر الإنجاز بممارسات التنشئة ولهذا نلاحظ أن هناك فروقا واضحة بين شرائح المجتمع وكذلك بين الأفراد من الثقافات المختلفة وذلك لاختلاف التنشئة. [3]

وهي ما يمكن أن نلخصها في ووجود عوامل لها علاقة بدافعية الإنجاز، يمكن أن يتصف بها مجتمع دون مجتمع آخر.

تواصلت الأبحاث والأعمال حول موضوع دافعية الإنجاز خلال الستينات والسبعينات من القرن العشرين، افترضت صياغات أخرى لنموذج ماكيلاند واتكسون مثل نموذج فروم، تصور هونر، معالجة وينر، ونظريات أخرى مثل النظريات الاجتماعية ونظريات العزو وغيرها من النظريات الأخرى التي

---

[1]- John Alkinson &Normgn J:Feuthen Atheom of Achievement Motivation, Roben Ekziegew Publishing, 1970, P05.

[2]– عبد اللطيف محمد خليفة: الدافعية للانجاز، مرجع سابق، ص109.

[3]– لازوروس ريتشارد، ترجمة سيد محمد غنيم ومحمد غاندي: الشخصية، دار الشروق، القاهرة1971 ، ص175

سيتم التطرق إليها بشيء من التفصيل في هذا العنصر.

❖ نظرية مواري(1938):

ترى نظرية مواري إن استثارة الحاجة للإنجاز من الداخل يكون بواسطة العمليات الحشوية الداخلية أو من الخارج بواسطة ما يقع على الفرد من تأثيرات موقفية مباشرة، أو ما يسمى بالضغوط. والتي يقابلها في دراستنا الحالية ما أطلقنا عليه بمصطلح عوامل التكوين، كونها عوامل خارجية يمكن من خلالها استثارة الحاجة للإنجاز لدى التلاميذ حسب ما يراه أساتذتهم.

تظهر شدة الحاجة من خلال سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع اتخاذ ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية، وتخطي الفرد لما يعترضه من عقبات، ووصوله إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياتية، كذلك تفوق الفرد على ذاته ومنافسيه الآخرين والتفوق عليهم، وازدياد تقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات و إمكانات. [1]

- **نقد نظرية مواري:** بالرغم من ايجابيات هاته النظرية إلا أنها لا تخلو من السلبيات حسب رأي النقاد، فمن ايجابيات نظرية مواري إمكانية حمل أوصاف متمايزة للشخصيات المختلفة مع استبدال مفهوم الحاجة لمفهوم أكثر دقة وتحديدا أطلق عليه الاستعداد للموضوع. [2]

أيضا من ايجابيات هاته النظرية هي أن مواري قام ببناء وتطوير احد أدوات قياس الشخصية وهو اختبار تفهم الموضوع الذي يعرف ب"TAT"، كما قام أيضا بفتح المجال للبحث و التعمق أكثر في موضوع دافعية الإنجاز.

أما بالنسبة لسلبيات هاته النظرية تمثلت في المخاطرة بتفسيرات كاذبة قد يقع فيها علماء النفس هذا

---

[1]– رشاد عبد العزيز: العجز النفسي، دار النهضة العربي، القاهرة، مصر، 1994، ص165.

[2]– عماد الطيب كشرود: علم النفس الصناعي و التنظيمي الحديث، مفاهيم ومناهج، المجلد2، قان يونس، ليبيا، ط1 1998، ص77.

الأمر الذي جعله يقوم بتعديلات في نظريته عدة مرات خلال سنة(1951)، وسنة(1953) وأخيرا سنة(1959). [1]

10-1- دافعية الإنجاز في ضوء منحى التوقع- القيمة:

❖ **نظرية ماكيلاند (1949):**

قام ماكيلاند بدراسات عديدة لدافع الإنجاز، وقام بإلقاء العديد من المحاضرات لمجموعة من أصحاب الأعمال من اجل إثارة حاجتهم للإنجاز. [2]

والدافع للإنجاز حسب رأي ماكيلاند يمكن تعلمه أو التخلص منه تحت ظروف معينة، ويمكن إكسابها للأمم ومجتمعات ذات خصائص مختلفة.[3]

ويرى ماكيلاند حسب ما ورد في **Judie(2001)**، أن الأفراد ذو الدافعية العالية للإنجاز غالبا ما يتوجهون نحو تفضيل الممارسات ذات الإثارة المتوسطة، لأن الممارسات ذات تحدي كبير قد تعرضهم الفشل وهذا يعتبر غير مقبول عندهم على الإطلاق.[4]

وقد تبين من نتائج أبحاث ماكيلاند أن الحاجة للإنجاز تتكون من عدة عوامل منها طفولة الفرد ونشأته ونوع المنشاة التي يعمل بها ويرى أن الأفراد الذين يتميزون بدافعية عالية للإنجاز يتصفون بعدة خصائص ، كالميل إلى المواقف التي تعطى لهم فيها المسؤولية الشخصية لحل المشاكل، والميل إلى المخاطرة المتوسطة، والرغبة في التغذية العكسية لإنجازاتهم.

كما اقترح ماكيلاند أربع خطوات لتنمية دوافع الانجاز لدى الأفراد وهي كالتالي:

---

[1]- عماد الطيب كشرود: نفس المرجع، ص77.

[2]- معن احمد العياصرة: الاشراف التربوي و القيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2008، ص142.

[3]- عماد الطيب كشرود: علم النفس الصناعي و التنظيمي الحديث، مفاهيم ومناهج، مرجع سابق، ص77.

[4]- Judie, Ta, Atal : The job, Satisfaction-Job Relation Ship a Qualitative& Quantitativ Review Psychological Bulletin,2001, P392.

- أن يسعى الفرد إلى الحصول على التغذية العكسية من اجل تعزيز نجاحه ودفعه إلى نجاح اكبر
- أن يشتبه الفرد بالأشخاص الذين عرفوا بانجازاتهم العالية.
- أن يسعى الفرد إلى تعديل انطباعه عن نفسه، من خلال تصور يضع فيه نفسه مكان شخص أخر بحاجة للنجاح
- أن يحاول التحكم في أحلام اليقظة وان يتحدث مع نفسه بصورة ايجابية. [1]

إن النقاط السابقة الذكر التي اقترحها ماكيلاند، يمكن لنا أن نستفيد منها كأحد عوامل التكوين والمتمثلة في العوامل البيداغوجية، ونوظفها في المجال التربوي فعلى سبيل المثال، يستطيع الأستاذ أن يقوي حافز الإنجاز لدى الطلاب بإعطائهم التغذية العكسية حول أعمالهم، حتى يتم دفعهم لإنجاز أكبر وإن إشادة الأستاذ ببعض أعمال الطلبة ذوي الإنجاز المرتفع لإثارة حب التشبه بهم، وتقوية الصورة الايجابية لدى المعلم عن نفسه لتزداد ثقته بنفسه وبالتالي تكون دافعا له على الإنجاز.

وقد توصل ماكيلاند إلى تحديد ثلاثة أنواع من الدوافع لدى الأفراد نوجزها في النقاط التالية:

- **الحاجة للإنجاز:** إذ يميل الأشخاص الذين حاجة قوية للانجاز أن يكونوا طموحين ويحبون النجاح والتحدي.
- **الحاجة للقوة:** إذ يميل الأشخاص ذوي الحاجة القوية للقوة والى الرغبة في التأثير على الآخرين والرقابة عليهم، ويسعون إلى مراكز قيادية، وهناك وجهان للقوة، وجه ايجابي يركز على الاهتمام بالآخرين، والآخر سلبي يوجه لتحقيق مصلحة شخصية.
- **الحاجة إلى الانتماء:** بالإضافة إلى الحاجتين السابقتين فان من أهم دوافع الأفراد الناجحين

[1]– كامل محمد المغربي: السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس السلوك الفرد والجماعة في التنظيم، دار الفكر، عمان، الأردن، 1994، ص126

الحاجة إلى التواجد مع الغير والتفاعل الاجتماعي وان يكون محبوبا من قبل الآخرين. [1]

لم يحصر ماكيلاند الدافعية للإنجاز في الحاجة بل نقل مفهومها إلى تصدر وجداني محدد بالتوقع حيث انه يعتقد أن الدوافع تتضمن نقطتين على متصل انفعالي، فالحالة المتوقعة سواء كانت ايجابية أو سلبية أو محايدة هي التي تحدد من خلا التعلم السابق. أما الحالة الأخرى تتضمن زيادة أو نقصان من اللذة والألم بالنسبة للحالة الراهنة، ومن ثمة تثار الدوافع في المواقف التي يوجد فيها تباين بين الحالة الانفعالية الراهنة والحالة الانفعالية المتوقعة وتؤدي إلى التباين بين الحالات الانفعالية في الحاضر والمستقبل إلى سلوك إقدامي أو إحجامي.

وأطلق ماكيلاند على تصوره لدافعية الإنجاز نموذج الاستثارة الانفعالية. [2] وقد أكد ماكيلاند على أهمية دافعية الإنجاز في تحقيق التقدم والنمو الاقتصادي في المجتمع، وان تحسين الاقتصاد ممكن أن يتم من خلال إثارة وتوليد الحاجة للإنجاز لدى الأفراد. [3]

- **نقد نظرية ماكيلاند:** يرى النقاد أن ماكيلاند قدم أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للانجاز لدى بعض الأفراد، دون غيرهم، وانخفاضها لدى البعض الآخر، حيث تمثل مخرجا أو نتائج الانجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الايجابي أو السلبي على الأفراد، فإذا كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية ، أما إذا كان العائد سلبيا انخفضت الدافعية، ومثل هذا التصور يمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للإنجاز والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الإنجاز مقارنة مع غيرهم، الأمر الذي أعطى لهذه النظرية دفعة كبيرة مقارنة بالنظريات الأخرى.[4]

---

[1]– حريم حسين: السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد في المنظمات، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1997، ص128.

[2]– قشقوش ابراهيم: دافعية الانجاز وقياسها، مكتبة الأنجلو المصرية ،1979، ص37.

[3]– حريم حسين: السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد في المنظمات، مرجع سابق، ص128.

[4]– عبد اللطيف محمد خليفة: الدافعية للانجاز، مرجع سابق، ص109.

رغم النجاح الذي حققته هاته النظرية، إلا أن استعمال ماكيلاند للاختبارات الاسقاطية لتحديد الحاجات الأساسية يدعو إلى الشك، فبالرغم من وجود عدة مزايا لهذا النوع من الاختبارات خاصة في تفسير الملاحظات الذاتية، فانه في الحد ذاته قد يجعل انحياز الباحث لا المبحوث، كما أن الفكرة القائلة بان دافع الإنجاز يمكن تعلمه للكبار تتضارب وتتعارض مع العديد من الدراسات النفسية، التي تقول أن دافع الإنجاز يكتسب عادة في الطفولة ومن الصعب جدا تغييره عندما يثبت، وماكيلاند نفسه اعترف بهذا المشكل، لكنه يقول أن هناك أدلة قوية في ميادين عديدة مثل السياسة والدين، توضح أن سلوك الكبار يمكن تغييره جذريا في فترة قصيرة جدا. [1]

من خلال ما سبق اتضح لنا من نظرية ماكيلاند أن دافع الإنجاز يميز الفرد بالطموح والاستمتاع في مواقف منافسة، ويأخذ شكل الرغبة في تحصيل الشيء الصعب المنال، وإتقان المهارات، ومواجهة المشاكل وحلها والتغلب على الصعاب، وعلى الموانع والعوائق، وتفضيل المهمات التي تنطوي إلا على مجازفة قليلة والسعي إلى النجاح وتحقيق نهاية مرغوب فيها. وان الأخذ بالخطوات التي اقترحها ماكيلاند لتنمية دوافع الإنجاز لدى الأفراد، وتطبيقها في المجال التربوي قد يمكن من خلالها الرفع من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ للوصول إلى جودة ونوعية خريجي المدرسة الجزائرية وتحقيق التنمية المستدامة في المجتمع، هذا ما نطمح إليه من خلال بحثنا هذا.

- **نظرية اتكنسون:**

يرى اتكنسون**(Atkinson)** أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وإن هذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاث عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل وضحها بيتري وغوفرن(Petri & Govern, (2004 في العناصر التالية:

[1]– عماد الطيب كشرود: علم النفس الصناعي و التنظيمي الحديث، مفاهيم ومناهج، مرجع سابق، ص79.

- **الدافع للوصول إلى النجاح:** أن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعتيهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة، يقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيدا للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع، أن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها، أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.
- **احتمالات النجاح:** يرى اتكنسون أن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجود عنده، أما المهمات الصعبة جدا فإن الأفراد لا يرون عندهم القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات المتوسطة نجد الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.
- **القيمة الباعثة للنجاح:** اعتبر اتكنسون أن النجاح في حد ذاته حافزا ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة، ففي الإجابة على فقرات اختبار ما، إن الفرد الذي يجيب على(45) فقرة من الاختبار، نجاحه يعمل كحافز أقوى من حافز النجاح لفرد يجيب على (35) فقرة فقط. [1]

ولقد ألقى عبد اللطيف في كتابه دافعية الانجاز(2000) الضوء على العوامل المحددة للانجاز القائم

- على المخاطرة أو الإشارة إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل تحددها أربعة عوامل، منها عاملين يتعلقان **بخصال الفرد** والعاملين الآخرين يتعلقان **بالمهمة أو العمل المراد انجازه** ، ووضح العوامل التي تتعلق بخصال الفرد في:

[1]– محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص175.

- **النمط الأول:** الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للانجاز بدرجة اكبر من الخوف من الفشل.
- **النمط الثاني:** هم الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل، مقارنة بالحاجة للانجاز.

أما العوامل التي تتعلق **بالمهمة أو العمل المراد انجازه** تمثلت في:

- **العامل الأول:** احتمالية النجاح في المهمة، وتشير إلى صعوبة مدركة للمهمة، وتعتبر احد محددات المخاطرة.
- **العامل الثاني:** وهو الباعث في النجاح في المهمة ويتمثل في الاهتمام الداخلي، أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص. وافترض أتكنسون أن الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة وينخفض عندما تكون المهمة سهلة، فالأعمال الصعبة جدا يصاحبها باعث مرتفع لأن الفرد يعتبر ذلك مهما لإنجازها بنجاح، أما الأعمال أو المهام السهلة فهي تتضمن باعثا منخفضا أو محدودا، لان الرضا أو الإشباع منخفض عند تحقيقها أو إنجازها. [1]

وانطلاقا من هذا المنظور يمكننا الأخذ بالعوامل التي وضحها اتكنسون وترجمتها في الميدان التربوي بمراعاة النمط الذي ينتمي إليه التلميذ أثناء صياغة الكفاءات التعليمية ومراعاة الفروق الفردية أثناء تكليف التلاميذ بإنجاز مهامهم التعليمية.

في ضوء ما سبق نجد تصور أتكنسون للسلوك هو ناتج التفاعل بين الشخص والبيئة، لكنه ينفرد بتصور محدد للتنوع البيئي وأثاره على السلوك. وفي علاقة البيئة بصعوبة المهمة يشير أتكنسون إلى أن بعض المهام تتوفر على احتمالية عالية للنجاح في إنجازها، وبعضها الآخر لا يتوفر على هذه الاحتمالية.

وافترض أتكنسون أن قيمة الباعث إلى النجاح تساوي واحدا صحيحا مطروحا منه احتمالية النجاح. وبالتالي فإذا كانت احتمالية النجاح منخفضة جدا تكون عندئذ قيمة الباعث إلى النجاح مرتفعة جدا

[1]- عبد اللطيف محمد خليفة: الدافعية للانجاز، مرجع سابق، ص116.

والعكس بالعكس.

ويعرف أتكنسون الميل إلى النجاح على أنه خاصية أو سمة ثابتة نسبيا وعامة لدى الفرد، حيث تتواجد في كل المواقف السلوكية، أما المتغيران الآخران وهما: احتمالية النجاح في المهمة، وقيمة الباعث إلى النجاح، يعتمدان على خبرات الفرد السابقة في مواقف معينة تكون متشابهة مع الخبرات الجديدة التي يواجهها الفرد في الموقف الراهن. وقدم أتكنسون معادلات دقيقة تلخص العلاقات بين العوامل المحددة للدافع للإنجاز، سوءا ما تعلق منها بالميل إلى النجاح أو الميل إلى تحاشي الفشل وذلك كالتالي:

- **الميل إلى تحقيق النجاح:** يتحدد هذا الميل بثلاثة عوامل المذكورة سابقا في المعادلة التالية:

الميل إلى النجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح × إحتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح.

وبين أتكنسون أن الأفراد المرتفعين في الدافع إلى بلوغ النجاح يشعرون بالفخر في حالة الإنجاز نظرا لأنهم يستمتعون بالفعل بتحقيق النجاح.

- **الميل إلى تحاشي الفشل:** يمكن التعبير عنها بالمعادلة التالية:

الميل إلى تجنب الفشل = الدافع إلى تجنب الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث نحو الفشل.

الدافع إلى تحاشي الفشل: يتم تقديره بالدرجة على استبيان قلق الاختبار الذي أعده ماندلر سارسون[1]

احتمالية الفشل: وهو توقع الفرد للفشل في آدا مهمة ما.

قيمة الباعث إلى الفشل: يأخذ قيمة سلبية لأن الفشل قيمته عادة سلبية. ونظرا لأن قيمة الباعث للفشل دائما سلبية، فإن قيمة الميل إلى تحاشي الفشل سلبية.

تقدير ناتج الدافع إلى الإنجاز: عالج أتكنسون كلا من الدافع إلى بلوغ النجاح والدافع إلى تحاشي الفشل بشكل مستقل.

[1]- بشير معمرية: الدافع إلى الإنجاز، نفس المرجع، ص 101.

وأشارت الدراسات إلى أنهما متغيران مستقلان من خصال الشخصية حيث يتسم البعض بارتفاع الميل إلى بلوغ النجاح بينما يتسم البعض الآخر إلى الميل إلى تحاشي الفشل، ويعتمد توجه الشخص إلى أيهما أقوى من الآخر، ولحساب الدافع إلى الإنجاز بشكل عام يتم تقدير كل من الميل إلى بلوغ النجاح والميل إلى تحاشي الفشل ثم تطبيق المعادلة التالية:

الميل النهائي نحو موقف الإنجاز = مقدار الميل إلى بلوغ النجاح – مقدار الميل إلى تحاشي الفشل.

وبما أن قيمة الميل إلى تحاشي الفشل عادة تكون سالبة فإن الميل النهائي نحو موقف الانجاز يقدر كما يلي:

ناتج الدافع إلى الإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تجنب الفشل.

وانبثقت عن نظرية أتكنسون بعض الفرضيات تتعلق ببعض الجوانب من الدافع إلى الإنجاز نذكر منها:

الميل إلى اليقينية: يرى أتكنسون أن التحدي يكمن في المواقف متوسطة الصعوبة والتي لا يتجاوز فيها احتمال النجاح 50% نظرا لعدم يقينية ناتج الأداء فيها حيث تتساوى احتمالية النجاح والفشل.[1] ومن المفترض أن الأفراد ذوي الدافع المرتفع إلى الإنجاز يميلون إلى أداء المهمات المتوسطة الصعوبة بينما يحدث العكس مع الأشخاص ذوي الدافع المنخفض للإنجاز. وفسر ذلك بأن الأشخاص ذوى التوجه المرتفع للإنجاز يدركون أن النجاح في المهام السهلة، لا يجعلهم يحسون بالاستحسان والفخر، والمهمات الصعبة تقلل من احتمال النجاح لهم وبالتالي يتوجهون نحو المهمات متوسطة الصعوبة التي تمثل لهم تحديا يشعرون بعده بالفخر والاعتزاز.

[1]- بشير معمرية: الدافع إلى الإنجاز، نفس المرجع، ص 101.

أما الأشخاص ذوي الدافع المنخفض للإنجاز يميلون إلى أداء المهمات السهلة، حيث يبدو لهم الفشل فيها ضئيل، وينخرطون أيضا في المهام الصعبة حيث فشلهم فيها يؤدي إلى استحسان الآخرين لاضطلاعهم بهذه المهام الصعبة. [1]وقد استخدم أتكنسون في تقديره لدافعية الإنجاز اختبار تفهم الموضوع، وقلق الاختبار لقياس الخوف من الفشل الذي أعده كل من ماندلر وسارسون. [2]

- **نقد نظرية أتكنسون:** حسب رأى النقاد حظيت نظرية أتكنسون عن باقي النظريات التي سبقتها " مواري وماكيلاند" ، بالدقة والتفصيل في العوامل المحددة للدافعية للإنجاز والتي تمثلت في الميل إلى بلوغ النجاح والميل إلى تحاشي الفشل، وما بينهما من تفاعلات التي تحدد مسبقا موقف مسار التوجه نحو الانجاز الذي عبر عنه الباحثون منهم مواري وماكيلاند بالسعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز. [3]

وان هذا الأخير هو ما نرغب تحقيقه في المجال التربوى، وبالتحديد نقصد تلاميذ المدرسة الجزائرية، ورغم الميزات التي دعمت نظرية أتكنسون إلا أن بعض الدراسات كشفت عن انخفاض ثبات وصدق الاختبارات الاسقاطية "تفهم الموضوع" التي استخدمها أتكنسون في تقدير دافعية الانجاز. وأشارت بعض الدراسات الأخرى إلى عدم توفر الدليل الإمبريقي الذي يدعم فكرة أن المبحوثين ذوي الدافعية الايجابية لإنجاز المهام الصعبة جدا أو المهام السهلة جدا. كما كشفت دراسة أخرى عن وجود تشابه بين الأشخاص المدفوعين ايجابيا والأشخاص المدفوعين سلبيا في اختبار المهام البالغة الصعوبة. [4]

---

[1]– بشير معمرية: نفس المرجع، ص107.

[2]– محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي النظرية و التطبيق، مرجع سابق ص175.

[3]– عبد اللطيف محمد خليفة: الدافعية للانجاز، مرجع سابق، ص126– 127.

[4]– عبد اللطيف محمد خليفة: نفس المرجع، ص126– 127.

مما سبق ترى الباحثة أن تطبيق نظرية أتكنسون في المجال التربوي وداخل غرفة الصف، يكون من خلال الممارسات التعليمية للأستاذ، التي يجب أن يركز فيها على تقوية احتمالات النجاح وإضعاف احتمالات الفشل، وان يعمل الأستاذ جاهدا على تقوية دافع الإنجاز لدى طلابه من خلال مساعدتهم على تحقيق مرورهم بخبرات النجاح، وتكليفهم بمهمات فيها درجة معقولة من التحدي وتكون قابلة للحل. ومنه يمكننا أن نعتبر أن مجمل هاته الإجراءات من ضمن عوامل التكوين البيداغوجية التي يمكن أن تكون لها علاقة أو دورا مهما في تنمية دافعية الانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

ونظرا للانتقاد الذي وجه للنظريات السابقة الذكر ظهرت "**معالجات جديدة وجهت لنموذج ماكيلاند و أتكنسون**" نذكر منها :

- **نموذج فروم:**

إن هذا النموذج من أهم النماذج التي لاقت قبولا في السنوات الأخيرة، هو لفيكتور فروم الذي قام بوضع مبادئ لنظرية جديدة تعتمد على توقع سلوك الأفراد. استند جوهر هاته النظرية إلى أن الميل للعمل بطريقة معينة يعتمد على قوة التوقع بأن ذلك العمل ستتبعه نتائج معينة، لذلك سميت بنظرية التوقع، كما يعتمد على رغبة الفرد في تلك النتائج، أي أن الدافعية هي تتابع لرغبة الإنسان في شيء وتقديره لاحتمال أن سلوكا ما سيحقق له ما يريده، ويمكن وضع ذلك في المعادلة التالية :

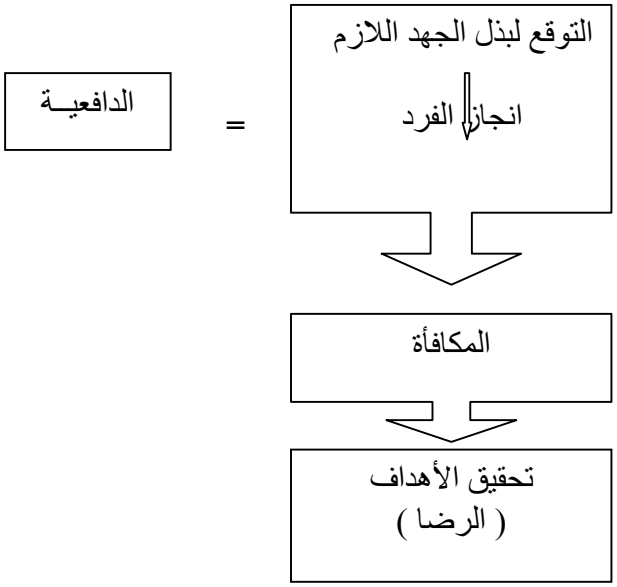
Motivation = Expectaney X Valence X Instrumentlity

الدافعية (M)= التوقع(E) × الرغبة (V)× الوسيلة(I)

وتختصر بالشكل التالي: $M = E \times V \times I$[1]

[1]– معن احمد العياصرة: الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي، دار الراية، عمان، ط1، 2008، ص140.

وبعبارة أخرى فإن قوة الدافعية عند الفرد لبذل الجهد اللازم لانجاز عمل ما، يعتمد على مدى توقعه في النجاح بالوصول إلى ذلك الانجاز، وهذا هو التوقع الأول، وإذا حقق الفرد انجازه حتما سيتساءل هل سيكافأ على هذا الانجاز، أم لا وهذا هو التوقع الثاني، ومن هنا يعتبر الانجاز وسيلة في تحقيق المنفعة أو الهدف الذي يطمح إليه الفرد، والشكل التالي سيوضح جوهر نظرية التوقع عند فروم:



شكل رقم (02) يوضح جوهر نظرية التوقعات لفروم[1]

ومن هنا تبرز أهمية تشجيع التلاميذ أثناء قيامهم بواجبات كلفوا بإنجازها، واعتبار التشجيع والتحفيز من بين عوامل التكوين التي يمكن أن يكون لها دور في تنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ. وقد طور بورتر ولولر هذه النظرية في أواخر الستينات، إذ أكدا على أن استمرارية الأداء وفاعلية الدافع تعتمد على قناعة الفرد ورضاه، وهما محصلة إدراكه بمدى العلاقة الايجابية بين المكافآت التي

[1]- Hoy,w.k & Miskel,C.G: Educational administration,theory,research,and practice.new York McGaw-Hill, 1991, p114

يحصل عليها وبين ما يدرك ويعتقد انه يستحقه. [1]

ويمكن القول إن بورتر ولولر طورا نموذجا للدوافع، بحيث اعتبر أكثر شمولية مما جاء في نظرية فروم، وقد أكدا على ثلاثة خصائص رئيسية في الدافعية هي كالتالي:

- يتم تقرير قيمة المكافأة المدركة بكل من المكافآت الداخلية والخارجية والتي تؤدي إلى إشباع الحاجة عندما يتم إنجاز المهمة.
- يتم تقرير المدى الذي يستطيع الفرد فيه من إنجاز العمل بفعالية وبواسطة متغيرين هما، إدراك الفرد لما هو مطلوب من اجل انجاز العمل، ومقدرة الفرد على إنجاز العمل.
- إن عدالة المكافأة المدركة، تؤثر على مقدار الرضا الناتج عنها، إي كلما أدرك الفرد أن المكافآت أكثر إنصافا، كلما ازداد رضا الفرد. [2]

بالاستناد إلى نظرية التوقع يمكننا تطبيقها في المجال التربوي حيث أن الأستاذ يستطيع أن يثير دافعية الطلاب للإنجاز من خلال توضيح ما طلب منهم انجازه، كذلك تكليف الطلبة بالمهمات التي يستطيعون القيام بها، لضمان وصولهم إلى الإنجاز المطلوب، كما يمكن إثارة دافعتيهم من خلال إعطائهم المكافآت التي يستحقونها وبالوقت المناسب، وتتم مراعاة عملية العدالة في منح المكافأة و الابتعاد عن التحيز الشخصي.

❖ **نموذج وينر:**

قام وينر بإعادة تحليل ومراجعة نظرية دافعية الانجاز التي قام بها كل من ماكيلاند واتكنسون

---

[1]- Hoy,w.k & Miskel,C.G: Educational administration,theory,research,and practice.new York McGaw-Hill, 1991, p114

[2]- شاويش، مصطفى نجيب: الإدارة الحديثة مفاهيم ووظائف وتطبيقات، دار الفرقان، اربد، الأردن، 1993، ص255-257.

وافترض أن النجاح يترتب عليه تقوية وتدعيم الميل نحو الانجاز، للحصول على الهدف، أما الفشل فإنه يحدد الميل أن يستمر في اتجاه واحد، وأوضح وينر أن الفشل له علاقة بمثابرة الفرد، وبذله مزيدا من الجهد في انجاز المهمة، حيث يترتب عليه إثارة الدافعية للانجاز مرة أخرى، وقد أطلق وينر على الدافعية المتبقية من الحالة الأولى، الدافعية المثارة، وفي المحاولة التالية اسم القصور الذاتي، وعدل وينر من معادلة الميل الناتج النهائي (TR) من خلال إضافة ميل القصور الذاتي (TG) وذلك على النحو التالي:

$$TR=(MS - MAF)(PS \times IS) + TG$$ [1]

الميل النهائي= (الدافعية لبلوغ النجاح – الدافعية لتجنب الفشل) (احتمالية النجاح × القيمة الباعثة للنجاح) + ميل القصور الذاتي

قام وينر بتصميم مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين حيث اشتقت عباراته من نظرية أتكنسون(1957)، لدافعية الإنجاز، وقد صمم عباراته في ضوء نوع الأثر "الأمل – الفشل" حيث تضمن اتجاه السلوك(إقدام– إحجام)، وتفضيل نوع المخاطرة (متوسطة في المقابل سهلة أو صعبة) وتكون المقياس في صورته النهائية من (20) عبارة من عبارات الاختبار الجبري. [2]

إن دراسة دافعية الإنجاز في إطار منحى التوقع– القيمة، يمكن الاستفادة منها في العديد من الممارسات التربوية والتعليمية، إذ أن المكافأة التي يحصل عليها الفرد لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء فهي تعتبر بمثابة باعث للأداء الأفضل وبذل الجهد، وبما أن سبب هذا التصور هو حجم المجهود

[1]– عبد اللطيف محمد خليفة: الدافعية للانجاز، مرجع سابق، ص 132–133.

[2]– رشاد عبد العزيز: العجز النفسي، دار النهضة العربي، القاهرة، مصر،1994، ص25.

الذي يبذله الفرد في عمل ما يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا العمل من نتائج مرغوبة، فهناك إذن ارتباط بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي يتحصل عليها من وراء هذا العمل.

وبالتالي يمكننا أن نعتبر أن دافعية الإنجاز تتأثر بعدة عوامل، قد تكون من بين هاته العوامل عوامل التكوين التي نحن بصدد دراستها في هذا البحث

- **معالجة هورنر:**

اهتمت هورنر بدراسة الدافعية للإنجاز لدى المرأة، وأوضحت أن كلا من الدافع إلى النجاح والدافع إلى تحاشي الفشل اللذين قدمهما أتكنسون غير كافيين لشرح السلوك المرتبط بالإنجاز بالنسبة للمرأة، وعالجت هورنر بعض جوانب الضعف أو القصور في نظرية دافعية الإنجاز كما قدمها أتكنسون وماكيلاند وذلك من خلال طرحها لمفهوم جديد يفسر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الانجازية، هذا المفهوم هو الدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح.

واعتبرت هورنر هذا الدافع على انه احد خصال الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث والتي تتكون مبكرا أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي فهن يتعلمن أن المنافسة غير مناسبة لهن كإناث أو سيدات، وأنها ملائمة فقط بالنسبة للرجال.[1]

وبالتالي فإن مواقف الإنجاز التي تتضمن نوعا من المنافسة تخلق لديهن الصراعات والتهديدات والخوف من الرفض الاجتماعي.

وأوضحت هورنر أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز تجد نفسها في موقف صراع، فنجاحها قد يعني فشلها، فهي تريد أن تكون ناجحة إلا أنها تخشى وفقا للتوقعات الاجتماعية السائدة أن يفضى نجاحها الأكاديمي والمهني إلى فشلها كامرأة، أو نبذ المجتمع لها، فهي في مواقف الإنجاز لا تخشى

[1]- عبد اللطيف محمد خليفة: نفس المرجع، ص 145.

الفشل، ولكن تخشى النجاح ومن ناحية أخرى إذا فشلت فذلك ناتج عن عدم التزامها بمعايير الأداء أما إذا نجحت فهي لم تلتزم بتوقعات المجتمع عن دورها كأنثى ومن ثمة فإنه بالنسبة للمرأة فإن الرغبة في الإنجاز غالبا ما تكون مصحوبة بالدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح. [1]

وبوجه عام نجد تصور هورنر يشير إلى أن المناخ الثقافي للمجتمع ينمي لدى المرأة دافعا لتجنب النجاح حيث يدرك النجاح بالنسبة للمرأة على أنه مكافئ للذكورة، هذا فضلا على أن النجاح المهني يفضي إلى صراع داخلي، فالخصائص المطلوبة قد تتعارض مع تلك المطلوبة للنجاح كامرأة.

- **تصور بيرني وآخرون:**

يتضح أن بيرني وزملائه غير راضيين عن تحليل أتكنسون وافتراضاته واستنتاجاته التي توصل إليها في نظريته الدافعية للإنجاز وذلك للأسباب التالية:

- يرى بيرني وزملائه أن نظرية أتكنسون تشير إلى أن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الدافع إلى تحاشي الفشل عن الدافع لبلوغ النجاح يظهرون أداء عاليا للمهمة التي يحتمل النجاح فيها بدرجة متوسطة، بينما يحدث عكس ذلك بالنسبة للأفراد اللذين يتزايد لديهم الدافع لنجاح عن الدافع إلى تحاشي الفشل، كما تنبأ أتكنسون بأن الأفراد المرتفعين في الدافع إلى تحاشي الفشل بالمقارنة مع بالدافع للنجاح سوف يظهرون أداء مرتفعا جدا على المهام التي تتحمل النجاح عليها بدرجة كبيرة وأثبتت دراسات أخرى عكس ذلك حيث وجد مولتون أن الأشخاص الذين يتزايد لديهم الدافع إلى تحاشي الفشل عن الدافع إلى النجاح لا يفضلون أداء المهام التي يحتمل النجاح فيها بدرجة أكبر.

- افترض بيرني أيضا على افتراض أتكنسون الذي يرى أن قيمة الباعث للنجاح تساوي واحد ناقص احتمالية النجاح.

[1]- عبد اللطيف محمد خليفة: نفس المرجع، ص 145.

وأوضح أن أهمية المهمة تؤثر في الباعث، كما تؤثر في التدعيمات الخارجية على أداء الناجح، وبالتالي فإن الأفراد الذين يوجد عندهم الدافع للنجاح أكبر من الدافع إلى تجنب الفشل، لا يتأثرون باحتمالية النجاح التي تقدر من قبل الآخرين، ويستجيبون فقط في ضوء معايير الشخصية، وفي المقابل نجد أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع إلى تحاشي الفشل عن الدافع إلى النجاح، أكثر تأثرا باحتمالية النجاح. وهذه الاعتبارات أدت ببيرني وزملائه إلى استنتاج أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح واحتمالية النجاح تمثل سؤالا إمبريقيا غير واضح، وبالتالي رفض المعادلة التي قدمها أتكنسون

- افترض أتكنسون أن وجود الدافع المرتفع لتحاشي الفشل لدى الفرد يكف أدائه قبل البدء فيه وأثناء الأداء نفسه، في حين أشار بيرني وزملائه أن الشخص الذي لديه خوف مرتفع من الفشل ليس بالضروري أن يؤدي مثل هذا الخوف إلى كف أدائه في موقف الإنجاز، وأوضح أن هذا الخوف يمكن أن ينشأ عنه أنوع مختلفة من السلوك، وتشمل كف أدائه أو ترك الموقف، أو حتى زيادة سلوك الإنجاز.[1]

وفي ضوء هذه الانتقادات التي وجهها بيرني وزملائه لنظرية أتكنسون، قاموا بتقديم صياغة بديلة مقترحة اشتملت على فئات لأنماط الشخصية تختلف عن تلك التي استخدمت من قبل أتكنسون.

وأوضح بيرني وزملائه أن الأشخاص المرتفعين في درجة الدافع العدائي أفضل من المنخفضين في جميع مواقف الإنجاز، فالشخص المرتفع في الدافع العدائي ليس مدفوعا للفشل، ولكنه يتحاشى الفشل بسهولة من خلال عدم دخوله في موقف الإنجاز.

لم يحظ نموذج بيرني وزملائه بالشيوع مثل نموذج أتكنسون ونموذج ماكيلاند، إلا أنهم قاموا بلفت انتباه باحثين آخرين للقيام بعدة تعديلات لهذا النموذج.

- **تصور راينور:**

[1]- عبد اللطيف محمد خليفة: نفس المرجع، ص135.

قدم راينور سنة (1969) إضافة لنموذج أتكنسون من خلال تأكيده على النتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة ما في الحاضر على مستقبله، فالأداء على المهام الحالية يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر على مستوى إنجاز المهام الأخرى المشابهة في المستقبل، وسلوك الفرد في حالة ما إذا أدرك الاتفاق أو الاتساق بين الحاضر ونتائج المستقبل يختلف عنه في حالة عدم الاتساق بين الحاضر والمستقبل. وللتحقق من صحة افتراض العلاقة القوية بين أداء الفرد الحالي لمهمة ما والتوجه المستقبلي، افترض راينور دلالة التوجه المستقبلي وأهميته بالنسبة للأداء الأكاديمي، وذلك من خلال قياس ما أسماه بالوسيلة المدركة لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين، حيث تم تقدير مستوى الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلبة، واتجاهاتهم نحو النجاح في المستقبل المهني الذي يتوسمونه. وتبين أن الطلاب المرتفعين في الحاجة للإنجاز والمنخفضين في القلق من الفشل، يحققون مستويات عالية من الأداء للالتحاق بالصفوف العليا، خاصة بين هؤلاء الطلاب الذين يرون أن أهمية الدراسة في تحديد مستقبلهم المهني. [1]

وأوضح راينور عكس ما توصل إليه أتكنسون من خلال تصوره للعلاقة بين أداء المهمة الحالية والنتائج المستقبلية، حيث تبين أن المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون المهام السهلة، بينما يفضل المنخفضون للحاجة للإنجاز المهام الصعبة.

10-2- دافعية الانجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي:

تمثل نظرية التنافر المعرفي لـ ليون فستنجر امتدادا لمنحى التوقع – القيمة، وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته، وبين أنساق معتقداته وسلوكه، وأشار فستنجر إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

- آثار ما بعد اتخاذ القرار

[1]- عبد اللطيف محمد خليفة: نفس المرجع، ص140.

- آثار السلوك المضاد لمعتقدات الآخرين

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد، وبين سلوكه نظرا لأن الفرد اتخذ قراره دون تردد أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه ومعارفه.

أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه، فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من انه لا يرضى عنه في الحقيقة، فهو يعطيه قيمة وأهمية لأنه يريد مثلا الحصول من ورائه على كسب مادي، ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك.

وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي، وتنشأ حالات التنافر المعرفي هذه عندما يمتد عدم الاتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة إلى الأفراد، وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة التي تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق، ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد، وبالتالي هو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الانجاز والظروف التي تحول دون ذلك، حيث يعد الاتساق الداخلي أحد مؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز، وهذا ما أشار إليه محي الدين حسين بأن أهمية نظرية التنافر المعرفي ترجع إلى اهتمامها بالجوانب المعرفية والدافعية والسلوك. [1]

تساعدنا هذه النظرية على تفسير ما نلاحظه من مظاهر التراخي وعدم الجدية بين بعض طلاب وانخفاض مستوى دافعتيهم للإطلاع والإنجاز، حيث يشعر هؤلاء الطلاب بحالة شبيهة بالتنافر المعرفي، فهم قد يعطون قيمة وأهمية كبيرة للتعلم وللنجاح، ومع ذلك يشعرون بضعف العائد وراء هذا النجاح في المستقبل.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن نظرية التنافر المعرفي تؤكد أن التناقض أو التنافر بين المعارف ينشأ عنه حالة منفردة تدفع الفرد لأن يسلك للتقليل من التناقض وتحاشي المواقف المستقبلية التي يمكن أن

[1]- عبد اللطيف محمد خليفة: نفس المرجع، ص 149، 150.

تؤدي إلى ذلك.

بالرغم من أن فستنجر في نظريته عن التنافر المعرفي لم يربط بين عدم التطابق والدافعية الداخلية، فإن تصوره يشير إلى أن السلوكيات المدفوعة داخليا، مدفوعة بواسطة الحاجة إلى تقليل التنافر بين المعارف، حيث يسلم فستنجر بأن كل المعارف المتنافرة يترتب عليها الشعور بعدم الراحة وبالتالي يأتي السلوك لتقليل التناقض.

10-3- دافعية الانجاز في ضوء النظريات المعرفية:

ترى النظريات المعرفية للدافعية، أن للكائنات البشرية في معظم الحالات شعورا دقيقا بحاجاتها وفهما واضحا بدرجة كبيرة، كذلك لكيفية إشباع هذه الحاجات ويمكن كذلك للناس أن يقدروا ما يتوفر من مختلف مصادر الإشباع الممكنة، ويتصوروا الفرص التي يمكن معها لبعض الإجراءات أن توصلهم إلى بلوغ الأهداف المطلوبة.

يؤكد أيضا أصحاب النظرية المعرفية على أهمية الدوافع الداخلية في استثارة الاهتمام للإنجاز، ويمكن تتبع أصول النظريات المعرفية في الدوافع والسلوك، في أعمال كل من تولمان وليفين. [1]

- **نظرية تولمان:**

كان تولمان سلوكيا وفي عام (1932) انتقد السلوكيين في نظرتهم التجزيئية الذرية للسلوك، التي تفتت السلوك إلى العناصر المكونة له وهي المثير، الاستجابة، التعزيز، أي أن السلوك يمكن فهمه بصورته الكلية، وأنه متنوع ومرن وهادف وغرضي وقصدي، فالكائنات الحية في سلوكها تتجه نحو الهدف، وتتصرف كما لو أنها تتوقع أن تصل إلى الهدف.

واستعمل تولمان لتوضيح نظريته المعرفية المفاهيم " الغرض"، "التوقع"، " القيمة" بغية توضيح السلوك الهادف في مجال الدافعية، فأشار إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من الموجهات الداخلية

[1]- بشير معمرية:سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، دار الخلدونية، الجزائر، 2012، ص 110.

والخارجية، وبين أن الميل إلى أداء سلوك معين والمثابرة فيه حتى الوصول إلى الهدف هو دالة لتفاعل ثلاث متغيرات هي: [1]

- المتغير الدافعي ويتمثل في الحاجة إلى تحقيق هدف معين.
- متغير التوقع: ويتمثل في الاعتقاد بأن سلوكا ما في موقف معين سوف يؤدي إلى الهدف.
- متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

❖ **نظرية مستوى الطموح لـ ليفين:**

صاحب هذه النظرية هو ليفين الذي يرى إن هدف الفرد أو طموحه قد يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل، حيث فسر الدافعية على أنها محصلة التفاعل بين خبرات الإنجاز السابقة والهدف لتحقيق تلك الإنجازات وما يولد ذلك من مشاعر النجاح، إذا فمستوى الطموح هو مستوى الإنجاز المتوقع، وفقا لمعرفة الفرد بمستوى انجازه السابق والفرق بين مستوى الإنجاز السابق ومستوى الطموح، يسمى بفرق الهدف، والفرق بين مستوى الطموح ومستوى الإنجاز الجديد هو فرق الإنجاز الذي يحدد مشاعر النجاح أو الفشل. وافترضت هذه النظرية أن فرق الهدف يميل إلى أن يكون موجبا، ولذلك إذا نجح الفرد في تحقيق فرق ايجابي في الانجاز، فان ذلك يولد لديه شعورا بالنجاح تختلف قوته حسب الزيادة الايجابية في الانجاز مما يدفعه إلى المزيد من العمل. [2]

وعليه يمكن أن نعتبر أن تنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ من خلال هذه النظرية يكون بتشجيع التلاميذ على الإنجاز لتحقيق أهدافهم، وطموحاتهم، وذلك بتكليفهم بمهام تتلائم مع قدراتهم المعرفية وإشراكهم في القرارات التي تهمهم، وهاته الأخيرة يمكن اعتبارها من بين عوامل التكوين العلائقية التي قد يكون لها دور في استثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ حسب ما يراه أساتذتهم.

---

[1]– بشير معمرية: نفس المرجع ، ص 110

[2]– محمد قاسم القريوتي: دراسة السلوك الإنساني الفردي و الجماعي في المنظمات الإدارية، دار الشروق، عمان، ط1 1993 ، ص47.

10-4- دافعية الانجاز في ضوء نظريات العزو

❖ نظرية فريتز هيدر:

يعد هيدر المؤسس لنظرية العزو ومن بين الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، فقدم التحليل الفلسفي لمشكلات العزو في مقال بعنوان السببية الظاهرية سنة(1944) ثم قدم نظريته لعملية العزو في السلوك الاجتماعي في كتابه سيكولوجية العلاقات بين الأفراد.

وقال هيدر بمفهوم العزو من خلال كتابه "سيكولوجية العلاقات المتبادلة بين الأفراد" الذي اهتم فيه بشكل رئيسي بوصف صورة فينومينولوجية للأفراد عن أنفسهم وعن الآخرين، أي أنه قدم تحليلا وصفيا فينومينولوجيا للخصائص العامة للتفاعل الاجتماعي، وكان السؤال الرئيسي من وجهة نظره لفهم السلوك الإنساني يدور حول سببية حدوثه، وافترض أن كل فرد يخضع لقوى بيئية قوية، وهذه القوى يمكن أن تأخذ أشكالا مختلفة مثل الضغوط من قبل الآخرين، المعايير الاجتماعية، الأزمات الاقتصادية...إلخ، حيث تمارس هذه الأحداث ضغوطا على الفرد كأنها توقفه أو تكبحه بالإضافة إلى أن كل فرد لديه استعدادات وقدرات وسمات واتجاهات مختلفة عما يتميز به الآخرون، مما يسمح لتلك القوى والضغوط أن تعمل من خلال أنواع متباينة من الأمزجة والطبائع، وتجعل السلوك تتحكم فيه قوتان، القوى البيئية، والقوى الشخصية كما هو موضح في المعادلة التالية: [1]

حدوث السلوك= د (قوى بيئية + قوى شخصية).

أي أن السلوك هو وظيفة لكل من القوى البيئية والقوى الشخصية، وحسب هذه المعادلة تكون العلاقة بين القوى البيئية والقوى الشخصية إضافية أو جمعية، فإذا كانت أيا من القوانين (البيئية أو الشخصية) قوية، فالسلوك يمكن حدوثه حتى ولو كانت القوى الأخرى مختزلة إلى الصفر، وحسب

[1]- بشير معمرية:سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، مرجع سابق، ص 112- 113.

هيدر فإن القوى البيئية عندما يكون تأثيرها قويا على الأفراد، أو تملك القرار أو تحكم في سلوكهم، فهنا نجد نوعين من الأفراد يختلفون في استجابتهم لهذه الضغوط، فبعضهم يبدون ميلا إلى رفض تحكم الضغوط، ويقاومون قراراتها، ويظهرون أنهم أكثر إصرارا وعنادا، وأكثر مقاومة للإغراء والتأثير عليهم وبعضهم يبدون على العكس من ذلك، حيث يظهرون الاستسلام والرضا والقبول بالواقع. [1]

وعليه فالسببية الشخصية حسب هيدر يظهر تأثيرها في تلك المواقف التي يكون فيها الفعل السلوكي للفرد نتيجة للقصد والجهد، أي ذلك الفعل السلوكي الذي يقصده الفرد، ويحدث بتأثير جهد الخاص وسماته الشخصية، كما أنها من ناحية أخرى تشمل اعتقادا راسخا لدى الفرد بوجود علاقة بين الفعل السلوكي في البيئة، وبين شعور الفرد بالمسؤولية الشخصية لما يحدث وتسمى العزو ألسببي الشخصي.

من هذا المنظور تعتبر هذه النظرية، أن الإنجاز الذي يحققه التلاميذ عبارة عن سلوك محكوم بتأثير عوامل خارجية، بالإضافة إلى عوامل أخرى شخصية ، وكلما كانت العوامل الخارجية لها تأثير قوى كلما تحقق السلوك ألانجازي، وهذا ما نريد الكشف عنه من خلال هذه الدراسة فمعرفتنا لهاته العوامل التي لاشك أن يكون لها دور كبير وفعال في استثارة دافعية الانجاز لدى التلاميذ.

ولعل تجسيد هذه العوامل في المنظومة التربوية، يمكن أن يفتح آفاقا لتلاميذنا وينتج عنها نقلة نوعية ذات جودة عالية في مستوى خريجيها، وهذا الذي نطمح إليه من خلال هذا البحث، ألا وهو النهوض بالمدرسة الجزائرية إلى ارقي المستويات التعليمية، من خلال تكوين التلميذ الجزائري بجودة عالية تسمح له مسايرة متطلبات العصر الحالي.

أما السببية غير الشخصية فتشير إلى المواقف التي لا يقصد فيها الشخص أن ينتج فعلا سلوكيا معينا، بل إن الفعل السلوكي يحدث بشكل خارج عن إرادته، أي أن أسبابه قوى خارجية في البيئة

[1]– بشير معمرية: نفس المرجع، ص 112–113.

وليس للفرد أي قصد فيها، وبالتالي فهو يعتقد بعدم وجود علاقة بين السلوك والاستجابات البيئية وتسمى هذه الحالة بالعزو السببي غير الشخصي.[1]

ومن منظور آخر نفهم من هذه النظرية أنها ترى أن الإنجاز الذي يحققه التلاميذ قد لا يكون قصديا وإنما يحدث بسبب عوامل أو ضغوط خارجية دون أن يكون للتلميذ قصد أو نية في إنجازها.

❖ **نظرية العزو لفاينز:**

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو إلى عالم النفس الاجتماعي "هيدر" إذ يرى أن الإنسان ليس مستجيبا للأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية، وإنما يعد مفكر في سبب حدوثها، وان سلوك الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم، وليس النتيجة التي يحصل عليها، ويفترض هيدر أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم، وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه، إذن إدراك الفرد للسبب يساعده على السيطرة على ذلك الجزء من البيئة، ويعتقد هيدر أن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم حتى لو لم تكن حقيقية، يجب أن تؤخذ بعين[2] الاعتبار عند تفسير توقعاتهم، وأشار أن الأفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل خارجية "البيئة" مثل الحظ، أو إلى عوامل داخلية تتعلق بهم مثل "الجهد والقدرة".[3]

كما نجد أن نظرية العزو تعتبر تقنية لمفهوم مصدر الضبط عند روتر، وتعكس أبعاد نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يفترض علماء نظرية العزو ان البشر يدفعون أساسا لفهم ومعرفة من حولهم من اجل تحقيق إتقان معرفي للبناء السببي للبيئة.

وافترض علماء العزو أن الأفراد يبحثون بصورة طبيعية عن فهم لماذا تحدث الأحداث، وبصفة خاصة عندما تكون المخرجات هامة أو غير متوقعة، فالتلميذ الذي يتوقع أن يؤدي بشكل جيد لكنه

---

[1]– بشير معمرية: نفس المرجع، ص 112–113

[2]– زايد نبيل محمد: الدافعية و التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة، 2003، ص 71.

[3]– زايد نبيل محمد: نفس المرجع، ص 71.

أدى بشكل رديء على اختبار، سوف يحاول الإجابة على السؤال لماذا فشلت في ذلك الاختبار؟ ومعنى ذلك أن نظرية العزو تقلب مصدر الضبط رأسا على عقب، وبينما يدرس العلماء مصدر الضبط "توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية"، ويدرس علماء العزو مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل، وتصف المدركات أسباب المخرجات بالعزوات السببية، وتشمل المخرجات في سياقات الانجاز على الأداء في المهام أو الاختبارات، وان أكثر عزوات مخرجات شيوعا هي القدرة بمعنى "لقد كان أدائي جيدا بسبب براعتي" أو " لقد كان أدائي سيئا لأنني غبي"، المجهود بمعنى "استذكرت " أو " لم استذكر" وتوجد عزوات أخرى مثل "كنت محظوظا" أو "كانت المهمة سهلة " أو "كان شرح الدرس سيئا" أو "لم أكن في حالة جيدة" أو "كنت متعبا أو جائعا"...وهكذا، لكن هاته العزوات الأخيرة اقل شيوعا من الأولى، وتميز بين الأسباب المدركة للفرد عن غيره بدرجة كبيرة.

يزعم فاينز أن العزوات ذات الأسباب المحددة اقل أهمية في تقرير سلوك الانجاز من الأبعاد الأساسية التي تفهم ضمنيا للعزوات، وتمثل الأبعاد السببية التي وصفها أحكام لبعد مصدر الضبط الداخلي والخارجي، حيث ادعى فاينز إن عزوات المجهود والقدرة كلاهما داخلي، وعالجهما روتر على نحو متكافئ، إذ يرى معظم الأفراد أن المجهود يتم ضبطه من جانب الفرد، بينما لا يرون ذلك بالنسبة للقدرة، وتدرك كذلك القدرة بصفة عامة على أنها سبب ثابت نسبيا.[1]

بينما يختلف المجهود حسب الموقف، وبناءا على ذلك يميز فاينز بين الأسباب الداخلية المختلفة لمخرجات الإنجاز بالنظر إلى ثباتها أو إمكانية ضبطها.

إذن فإن أبعاد الثبات والضبط التي أضافها فاينز إلى البعد الداخلي والخارجي الأصلي لروتر تسمح بكم اكبر من التنبؤات السلوكية المحددة من المعتقدات حول سبب التعزيز.

وعليه نجد أن نموذج فاينز هو عبارة عن تطوير لنموذج روتر للضبط الداخلي والخارجي إذ أصبح

[1]– زايد نبيل محمد: الدافعية والتعلم، دار النهضة العربية، القاهرة، 2003 ، ص 71.

هذا الأخير متكون من ثلاثة أبعاد منفصلة هي المصدر، الموضع والثبات، الاستقرار والضبط. بينما جاء في نظرية روتر المصدر هو السبب الذي يعبر عما كانت المخرجات تتوافق مع خصائص أو سلوك الفرد الداخلي أو مع متغير خارجي آخر، وميز بين الاستقرار وبين الأسباب على أساس ديمومتها أو استمرارها، فالقدرة قد تعتبر ثابتة نسبيا عبر الزمن، بينما المجهود والحظ أو الحالة المزاجية يمكن أن تتغير في أي لحظة، ويهتم بعد الضبط بدرجة تحكم الفرد في السبب، فنحن نستطيع أن نتحكم في مقدار الجهد المبذول، بينما لا نستطيع التحكم في حظوظنا، إذن فالأبعاد السابقة تعد ذات أهمية في فهم ردود الأفعال الانفعالية للفخر أو الخجل من النجاح أو الفشل، إذ يشعر الفرد بالفخر اكبر عندما يعزو النجاح لأسباب داخلية أكثر من عزوها إلى أشياء خارجية، وابعد من ذلك فان أنماط الأسباب التي يستخدمها الأفراد لتوضيح نجاحهم أو فشلهم تعتبر ذات أهمية كبرى في تفسير سلوكهم الإنجازي.

- **نظرية اندي كولاك**

تتنبأ نظرية كولاك بأن من يتميز بدافع إنجاز مرتفع سوف يؤدي أفضل ممن يتميز بدافع إنجاز منخفض، في حالة إدراك المهمة أنها صعبة، لكن يكون الأداء أسوأ لدى مرتفعي الإنجاز إذا أدركوا أن المهمة سهلة. [1]

وفي تجربة كولاك (1974) كان الغرض منها التعرف على الفروق بين ذوي الدافع المرتفع للإنجاز (طموحا وتحملا ومثابرة) وذوي الدافع للإنجاز المنخفض (طموحا وتحملا ومثابرة) في حالة إدراكه على انه سهل، وجرت فعاليات التجربة على اختبار الفرض التالي:

- إن المجموعة عالية الإنجاز (طموحا وتحملا ومثابرة) تؤدي العمل على نحو أفضل من المجموعة منخفضة الإنجاز في حال إدراك العمل على أنه صعب.

[1]– بشير معمرية:سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، مرجع سابق، ص 118.

- إن المجموعة منخفضة الإنجاز تؤدي العمل على نحو أفضل من مجموعة عالية الإنجاز في حال إدراك العمل على أنه بالغ السهولة. تكونت العينة من إناث فقط من أجل ضبط متغير الجنس وهن طالبات جامعيات بلغ عددهن 226 طالبة، وطبقت على الجميع أدوات تقيس الدافع إلى الإنجاز لديهن، وأعطي لهن إختبار في الحساب، وذكرت لهن أن هذا الاختبار يتكون من 252 مسألة حسابية بسيطة، عبارة عن مجرد عمليات طرح وجمع، وزمنه 25دقيقة، ثم سئلن سؤالا يقيس الطموح " ما هو عدد المسائل التي تتوقعن الإجابة عليهن" وقد دون إجابتهن على السؤال المطروح في ورقة خارجية، وبعد جمع الإجابات قسمت عينة الطالبات إلى قسمين حيث قرأت على المجموعة الأولى التعليمات التالية:

- هذا الاختبار على درجة كبيرة من السهولة .
- إن أي طالبة سوف تتحصل على درجة النجاح أو أكثر سوف تمنح خمس درجات في امتحانات السنة.

وبعد إنهاء المجموعة الأولى في الوقت المحدد لها تم استدعاء المجموعة الثانية وأعطيت لها نفس التعليمات عدا التعليمة الخاصة بمستوى الصعوبة حيث قرأت عليهن التعليمة التالية:

- هذا الاختبار على درجة من الصعوبة، حيث تبين من دراسات سابقة أن 50% من الطالبات اللاتي في مثل مستواكن نجحن فيه.

وبعد انتهاء التجربة تم تحليل النتائج التي تبين من خلالها أن مستوى الطموح بصفته أحد متغيرات الدافع إلى الإنجاز يؤثر على الأداء جوهريا عندما يدرك العمل أنه صعب، ولكن انخفاض مستوى الطموح لا يؤثر على الأداء عندما يدرك العمل أنه سهل. [1]

تبين أيضا عند مقارنة المجموعتين في حالة إدراك أن العمل صعب، وإدراك المجموعة الأخرى أن

[1]– بشير معمرية: نفس المرجع، ص 119، 120.

العمل سهل ، إن الفرق بينهما دال إحصائيا لصالح المجموعة التي أدركت أن العمل سهل كذلك توصلت الدراسة إلى أن مستوى العمل سهل/ صعب وظيفة لقوة دافع المثابرة، مما يرجح قبول صحة فرض البحث. [1]

ما يمكن استخلاصه من نظريات العزو أنها تهتم بكيفية إدراك الفرد لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وذلك لان الأفراد لا يعزون السبب للفعل فقط، ولكن يعزون السبب للبيئة أيضا، إذ أن الفرد لا يكتفي بالاستجابة للأحداث فقط، وإنما هو بحاجة إلى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط به، أي حاجته للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بكل ما هو محيط به .

10-5- دافعية الإنجاز في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية:

إن ابرز رواد هذه النظرية هو باندورا (1977- 1986) تعتبر النظرية المعرفية الاجتماعية تطويرا لنظرية الاشتراط الإجرائي حيث يفترض إن المعارف تتوسط تأشيرات بيئية على سلوك الفرد، وتظهر هذه التأثيرات المعرفية على السلوك البشري في أحكام الناس على استطاعتهم وقدراتهم في انجاز أهداف معينة تتبلور في أداء مهام محددة في مجال معين. ووضع له باندورا مصطلح فعالية الذات وترتبط هذه الأحكام بمفهوم الكفاية التي هي توقعات النجاح، وقد وجد في بعض الأدلة أن فعالية الذات قد تكون منبئا قويا جدا للأداء الأكاديمي عن قدرة المدركات العامة على التبوء بالكفاية الأكاديمية أوضح باندورا وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فعالية الذات في المواقف الأكاديمية هي الخبرة الفعلية، والخبرة البديلة، والاقتناع اللفظي، وأخيرا التنبيه الفسيولوجي. [2]

تعتبر الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات، فتزيد النجاحات الماضية من تقييم الفعالية، وتقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم، وتشمل إحكام فعالية الذات على استنتاجات خاضعة لتأثيرات

[1]- بشير معمرية: نفس المرجع، ص 120.

[2]- زايد نبيل محمد: الدافعية والتعلم،2003، مرجع سابق، ص09.

المعتقدات السابقة والتوقعات وصعوبة المهمة وكمية الجهد المبذول والمساعدة الخارجية وعوامل أخرى.

وبالنسبة لتأثيرات الخبرات البديلة على مدركات فعالية الذات، فقد يقتنع الأطفال أحيانا بأنهم قادرين على أداء المهمة ولهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة، إلا أن الاقتناع اللفظي اقل تأثيرا من الخبرات الفعلية والبديلة في أحكام فعالية الذات وقد لا يكون مؤثر إلا إذا كان حقيقيا ومدعما بخبرة حقيقية. لكن التشجيع من الممكن أن يدعم ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة، خاصة عندما يكون من شخص موثوق فيه. أما عن التنبيه والاستثارة الفسيولوجية، فأحيانا يتصبب الطفل عرقا أو تزداد ضربات قلبه خاصة عندما يكون بصدد اختبار في الحساب مثلا، فإذا أثرت عليه حالة القلق سلبا على أدائه في الماضي فمن المحتمل أن يفقد ثقته في قدرته على أدائه لاحقا، وعليه فان انخفاض تقدير فعالية الذات يمكن أن يزيد من قلقه، وبناءا على ذلك يتدخل في قدرته على الفهم.[1] وعليه فان الدافعية عند باندورا هي تكوين معرفي له مصدران:

- **المصدر الأول:** يتمثل في تمثيل النتائج المستقبلية، ويستطيع أن يولد الدوافع الحالية للسلوك، أي أن توقع السلوك المستقبلي يدفع الفرد لان يسلك سلوكه المفترض، ويحدث ذلك من خلال ملاحظة نتائج أنماط سلوكنا الحالي.
- **المصدر الثاني:** يتمثل في تحديد المرامي والأهداف أو مستويات الأداء المرغوب فيه، أي أن إدراك سلوكنا على نحو مباشر والتفكير فيه والحكم عليه يزودنا ببواعث ذاتية على المثابرة في تحقيق مستويات تحدد في شكل أهداف.[2]

[1]– زايد نبيل محمد: نفس المرجع، ص09.

[2]– سهير كامل احمد: أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2003، ص174.

اتضح لنا من النظرية المعرفية الاجتماعية أن باندورا ركز على فعالية الذات في تحديد السلوك وبين أن أداء الفرد يمكن أن يتأثر إيجابا أو سلبا بعدة عوامل منها النجاح أو الرسوب في الماضي وبين أيضا أن التلميذ يحتاج إلى التشجيع من طرف الآخرين من اجل دعم ثقته بنفسه.

وعليه فخبرة النجاح أو الرسوب من بين العوامل التي تؤثر في دافعية الانجاز لدى التلاميذ.

10-6- نظريات أخرى مفسرة لدافعية الانجاز

❖ **نظرية التقرير الذاتي:**

من أبرز رواد هذه النظرية نذكر دوشارم، ديسي، ريان وغيرهم حيث اتفق هؤلاء العلماء على أن دافعية الانجاز، نابعة من أن الأفراد يدفعون داخليا لتنمية كفاءاتهم، وان مشاعر الكفاءة لديهم تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة.

كما أضافوا حاجة فطرية أخرى تمثلت في التقرير الذاتي، إذ افترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناءا على إرادتهم الخاصة.

وقد فرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك فيها الأفراد أنفسهم على أنها السبب في سلوكاتهم، والتي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي وبين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكيات من اجل الحصول على المكافآت أو إسعاد شخص آخر أو نتيجة إرغام خارجي، حيث يرى هؤلاء العلماء أن الأفراد أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في الأنشطة عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا عنه عندما يكون خارجيا.[1]

وعليه يتبين حسب نظرية التقرير الذاتي إن الأداء عن الدافعية ذات تحديد داخلي يقوم بها الأفراد باختيارهم و بإرادتهم، وتصدق مع إحساسهم بذواتهم.

❖ **نظرية المشاركة في تحديد الأهداف:**

[1]- سهير كامل احمد: نفس المرجع، ص174.

صاحب هذه النظرية هو لوك الذي يرى أن مبعث دافعية الأفراد هي الأهداف والغايات وأهميتها لهم. اذ يرى لوك في هذه النظرية أن سلوك الأفراد محكوم غالبا بالأهداف والسعي إليها، وبعبارة أخرى كلما كانت الأهداف محددة وواضحة ومقبولة كلما كانت الدافعية اكبر، كما أن التغذية الراجعة للفرد عن مستوى أدائه له اثر كبير بإثارة دافعتيه نحو مزيد من العمل لتحقيق الأهداف. [1]

وعليه حسب هذه النظرية إن تسطير أهداف واضحة المعالم يمكن لها أن تساعد التلميذ على الانجاز، خاصة وان تم تزويده بكيفية تقييمه لأدائه حتى يتمكن من إثارة دافعتيه نحو الانجاز ومن ثمة تحقيق أهدافه، لان تحديد الأهداف وتوجيه سلوك التلميذ في هذه النظرية يعتبر جزء هام من برنامج الدافعية.

بعد الاطلاع على بعض النظريات التي تناولت موضوع الدافعية ودافعية الانجاز على وجه الخصوص يتضح لنا أن كل نظرية تنفرد بوجهة نظرها الخاصة، وهذا الاختلاف يرجع لاختلاف للأسس الفكرية للباحثين، لكن رغم الاختلاف نجد ان هذه النظريات تتكامل فيما بينها، لذا يجب أخذها كلها بعين الاعتبار لتفسير الدافعية، كما يجب علينا التذكير بأن درجات دافعية الانجاز بين الأفراد تختلف من فرد لآخر وهذا حسب حاجات الأفراد وأهدافهم.لذا لا يمكن التعامل مع حاجات الأفراد بتسلسل معين وثابت فلكل فرد بعده البنائي الخاص به الذي طوره عبر الخبرات المختلفة التي مر بها حياته، فكل فرد لديه ترتيب خاص به لحاجاته وأهدافه وأولوياته.

ومن هذا المنطلق نرى أن مراعاة كل من البرامج والمناهج التربوية للفروقات الفردية بين التلاميذ من بين عوامل التكوين البيداغوجية التي يمكن أن يكون لها دور في دفع التلاميذ للإنجاز.

[1]– معن احمد العياصرة: الإشراف التربوي و القيادة التربوية، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008 ، ص144

11- دور نظريات التعلم في دافعية الانجاز:

إن التعلم هو أساس المعرفة الإنسانية الحديثة، ففي العصور القديمة كان الإنسان يكتسب المعرفة بالتجربة والخطأ، أما الآن ومع انتظام العملية التعليمية في جميع أنحاء العالم، أصبح اكتساب المعارف الإنسانية يقوم على العديد من التحديثات في المناهج التعليمية، التي تطورت إلى منح مساحة أكبر للطالب لاكتشاف المزيد والتجربة والتعلم تحت إشراف تربوي، وقد كان هذا التطور في العملية التعليمية مع بدايات القرن العشرين مع وضع نظريات في العملية التعليمية بناء على المدارس الفلسفية التي انبثقت منها نظريات التعلم والتي سنتعرف على دورها في دافعية الانجاز كالآتي:

النظرية السلوكية: تعتبر المدرسة السلوكية أولى المدارس التي أسست لنظريات التعلم وظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1912. [1]

وتعود النظرية السلوكية إلى وجهة النظر الفلسفية المعروفة بالمذهب التجريبي، الذي يؤمن بأن كل المعارف تنشأ من التجربة وتمحورت هذه النظرية حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس، وذلك بالاعتماد على القياس التجريبي ونبذ الأفكار غير القابلة للملاحظة والقياس، وترى النظريات السلوكية إن السلوك المتعلم لدى الفرد يتحدد من خلال العوامل البيئية. [2] وتسلم بأنه لا استجابة من دون مثير. [3]

يمكن تلخيص هذه النظريّة في عملية التعلم، أنها تؤكد على أن حصول التلميذ على المعرفة مرتبط بشروط قادرة على إثارة اهتمامه وميوله وحوافزه، ودافعيته، ويتم ذلك عبر تفكيك وتقسيم المادة الدراسية

---

[1]- خير الله ، سيد محمد وآخرون: سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهظة العربية، دب، 1983، ص 254.

[2]- باربرا انجلز، ت فهد بن عبد الله الدليم:مدخل الى نظريات الشخصية ، دار الحارثي، دب،1991، ص 323.

[3]- خير الله ، سيد محمد وآخرون: سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 254.

إلى أجزاء وفق معطيات ووقائع يمكن وضع علاقة بينها، ومن ثم تقديمها إلى التلميذ بتسلسل وتدرج متكامل، وإن المادة الدراسية يجب أن تتناسب ومستوى نمو التلميذ البدني والعقلي.

- **النظرية الجشطالتية:** ظهرت المدرسة الجشطالتية نتيجة رفض بعض العلماء مثل ماكس فريتمر وكورت كوفكا لأفكار النظرية السلوكية حول النفس البشرية، وتبنوا المدرسة الجشطالتية التي اهتمت بدراسة سيكولوجيا التفكير، ومشاكل المعرفة. وترى المدرسة الجشطالتية أن الاستبصار أي الفهم والقدرة على الإحاطة بالمعلومات وترابطها شرط أساسي للتعلم الحقيقي، وأن التعلم يجب أن يقترن بالنتائج، وأن الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف المختلفة أمر سلبي لا يمنح مساحة للإبداع فالاستبصار حافز قوي، بينما يعدّ التعزيز الخارجي حافزا ضعيفا للتعلم.
- **النظرية المعرفية:** في مرحلة لاحقة عن المدرسة السلوكية أتت المدرسة المعرفية في التعلم **Cognitive School** والتي ترى أن التعلم هو عملية عقلية متمثل في استخدام الذاكرة، والدافعية والتفكير، والإدراكيون يرون أن التعلم عملية داخلية، وان محتوى التعلم يكون بقدر سعة وعمق معالجة المعلومات لدى المتعلم وعلى بنية المعلومات لديه.
- **النظرية البنائية:** إن رائد هذه المدرسة التعليمية جان بياجي الذي يرى أن التعلم هو شكل من أشكال التكيف وهو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطط الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار، فالتعلم هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنيا والتلاؤم معها في نفس الوقت، وترى النظرية البنائية مادام الذكاء العملي الإجرائي يسبق عند الطفل الذكاء الصوري فإنه لا يمكن بيداغوجيا بناء المفاهيم والعلاقات والتصورات والمعلومات ومنطق القضايا إلا بعد تقعيد هذه البناءات على أسس الذكاء الإجرائي. [1]

[1]– مصطفى ناصف: نظريات التعلم دراسة مقارنة، سلسلة كتب عالم المعرفة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1983، ص 204.

وعليه، حسب بياجي يجب العمل التربوي والتعليمي أن يتبنى الضوابط التالية:

- جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين.
- جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزيا.
- جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية، ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي.
- يجب تنمية السيرورات الاستدلالية الفرضية الاستنباطية الرياضية بشكل يوازي تطور المراحل النمائية لسنوات التمدرس.
- إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات واتجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار، وتدريبه على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة.
- اكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي.[1]

من خلال المعطيات السابقة تبين أن نظريات التعلم تؤكد معظمها على دور وأهمية الدافعية عموما ودافعية الانجاز خصوصا في عملية التعلم، حيث بينت المدرسة السلوكية ضرورة الدافعية في عملية التعلم من خلال تسليمها بأنه لا توجد استجابة دون مثير، والمثير في حد ذاته يعتبر حافزا ودافع للتعلم، كون عملية التعلم مرتبطة بإثارة اهتمامات التلميذ وميوله وحوافزه، ودافعيته نحو الإنجاز.

كما تؤكد النظرية الجشطالتية على أهمية الدافعية في عملية التعلم، من خلال ضرورة معرفة التلميذ لنتائج تعلمه الذي يعد حافزا يدفعه للمزيد من التعلم،

وترى النظرية المعرفية أن التعلم عملية عقلية مرتبط باستخدام الذاكرة، والدافعية والتفكير.

وعليه نجد النظريات السابقة ترى أن دافعية الانجاز على وجه الخصوص شرط أساسي ومهم

[1]- مصطفى ناصف: نفس المرجع، ص 204.

لحدوث عملية التعلم.

12- أهمية دافعية الانجاز في عملية التعلم:

تعد دافعية الإنجاز عنصرا رئيسيا من عناصر عملية التعلم ينبغي للمعلمين أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها، ففي هذا الصدد أكد العديد من علماء النفس والتربية على الدافعية وكيفية إثارتها لدى المتعلمين والحفاظ عليها لما لها من أهمية في زيادة مثابرتهم في تحقيق نتاجات التعلم.

ومن ابرز العلماء الذين دعوا إلى ذلك جانيه و برونر واوزبل و كيلر و سكاندورا وغيرهم، إذ يرى بعض العلماء أن ضعف التحصيل لدى بعض المتعلمين وفشلهم في تحقيق نتاجات التعلم أو تعلم مواد ومواضيع معينة.

وكذلك التباين في مستوى الدافعية ووجود الفروق الفردية لديهم، في هذا المجال ليس بسبب عدم كفاية أو قدرة المتعلمين على التعلم أو بسبب ضعف قدرتهم العقلية، ولكن بسبب غياب الدافعية لديهم وقد يرجع هذا الغياب إلى جهل المعلمين بدور الدافعية في عملية التدريس أو لعدم قدرتهم على إثارة الدافعية لدى المتعلمين، وتحفيزهم على بذل الجهد والمثابرة خلال عمليات التعلم. [1]

وعليه من الضروري إعداد المعلمين وتأهيلهم أكاديميا و مهنيا وتربويا، وتطوير كفاءاتهم و مهاراتهم من اجل جعل عملية التدريس خبرة ممتعة للمتعلمين وزيادة دافعتيهم نحو التعلم والإنجاز.

ونظرا كون الدافعية تلعب دورا حاسما في عملية التحصيل الدراسي بنوعيها الداخلي والخارجي، إلا أن هناك العديد من الدراسات التي أثبتت أن الدافعية الداخلية أكثر واشد قوة في استمرار السلوك التعليمي مقارنة بالدافعية الخارجية، كون الأولى ترتبط بحاجات الفرد وقيمه واتجاهاته واهتماماته،

[1]- عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقلة المحاميد: سيكولوجية التدريس الصفي، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، ط1، 2007، ص100.

وبذلك فهي تترك أثرا أعمق من الدافعية الخارجية.

وقد أشارت نظريات كيلر في التعلم إلى أن الدافعية شيء مهم وضروري، ويجب أن يسبق التعليم مباشرة، بهدف جذب اهتمام التلاميذ للدرس أو تحفيزهم للتعلم، فمهما بلغت البرامج التعليمية المصممة من دقة وتعقيد، إلا أنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منها إذا لم تتضمن ما يثير دافعية التلاميذ للتعلم.

وإذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة.

فالتلاميذ الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية اكبر في حين أن التلاميذ الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب وسخرية داخل الفصل الدراسي، وان هذا الأمر يؤكد أهمية الدافعية في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي بين التلاميذ، وبهذا نجد بعض التلاميذ يتميزون بتحصيل دراسي عال رغم أن قدراتهم الفعلية قد تكون منخفضة، وعلى العكس من ذلك نجد بعض المتعلمين من ذوي الذكاء المرتفع وقد يكون تحصيلهم الدراسي منخفض. [1]

وفي ضوء ما سبق يمكن لنا تفسير الفروق الفردية في ما تعلق بمستوى التحصيل الدراسي لأبنائنا التلاميذ، كما يمكن لنا نتنبأ بمستوى تحصيلهم الدراسي كون هذا الأخير محكوم بارتفاع وانخفاض دافعية الانجاز لديهم.

ونتيجة لذلك يتعين على الآباء والأساتذة الاهتمام بتشجيع الأبناء على الانجاز في شتى المواقف وتشجيعهم أيضا على التدريب والممارسة والاعتماد على الذات، ومن هنا يتبين لنا أهمية الدافع في سلوك الفرد بوجه عام وفي التعلم المدرسي بوجه خاص.

---

[1]- https://sites.googl.com 17/10/2020 (22:22)

13- قياس دافعية الانجاز:

تنقسم المقاييس التي استخدمت في قياس دافعية الانجاز إلى مقاييس إسقاطية ومقاييس موضوعية

سيتم عرضها في هذا العنصر:

- **المقاييس الإسقاطية:** يعتبر مقياس تفهم الموضوع أول المقاييس التي وضعت لقياس دافعية الإنجاز ثم تم تطويره من قبل الباحثين و العلماء في شكل مقاييس جديدة.
- **مقياس تفهم الموضوع:** يرجع الفضل في بناء هذا المقياس إلى هنري مواري، إذ تضمن الاختبار صورا تعرض على المفحوصين ثم يطلب منهم أن يكتبوا قصصا في مدة خمس دقائق مسترشدين بعدة أسئلة، بعد ذلك تقدم القصص ويتم تقويمها حسب مضمون الانجاز.[1]

بعد ذلك قام ماكيلاند بتطوير مقياس هنري وإعداد اختبار آخر لقياس الدافع للإنجاز، مكون من أربعة صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده هنري مواري (1938)، أما البعض الآخر فقد قام ماكيلاند بتصميمه لقياس دافع الانجاز، حيث يتم في هذا الاختبار عرض كل صورة من الصور على الشاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث، ثم يطلب من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة، ثم بعد ذلك يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة لكل صورة ، ويستعمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق. ويستغرق إجراء الاختبار كله عشرين دقيقة.[2]

ويرتبط الاختبار بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى دافع الإنجاز.

---

[1]- إدوارد مواري: الدافعية والانفعال، دار الشروق، مصر، 1998، ص193.

[2]- David, A .Klod, Irwin, M Rubin,James : Organisationnal Psychology, an Experiential Aproch, Library of Catoliging in Publication dutaprinted in the USA, 1974, P 116.

ووصل معامل ثبات الاختبار إلى(0،96) لكن في دراسات أخرى تبين أن ثبات هذا الاختبار منخفض.[1]

❖ **المقاييس الموضوعية:** تعددت المقاييس الموضوعية التي تقيس دافعية الانجاز ومنها نذكر:

- **اختبار الدافع للإنجاز للأطفال و للراشدين:** صاحب هذا الاختبار هو **هارملز** وتكون الاختبار من (28) فقرة ، عبارة عن جملة ناقصة يليها خمس أو أربع عبارات يطلب من المفحوصين أن يختار احدهما، وصل معامل الفا لكرومباخ لهذا المقياس إلى(0,76) ومعامل ثبات التصنيف إلى (0,86)
- **اختبار الدافع للإنجاز للراشدين:** رصد **هارملز** جميع المظاهر المرتبطة بالدافع للانجاز، وهي مستوى الطموح، سلوك التقبل، المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن لتوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الانجاز، وتكون الاختبار من 24 عبارة يجيب عنها المفحوص من بين (4) إلى (6) بدائل.

مقياس رأي– لن للدافع للانجاز: وضع هذا الاختبار **لن** وقام بتعديله **راي**، وتكون المقياس من 14 بند يجيب عنه المفحوص على أساس ثلاث بدائل(نعم – غير متأكد – لا) ويزيد ثبات هذا الاختبار عن (0,7) أما صدقه فهو مرتفع.

- **مقياس فينر لدافعية الانجاز لدى الأطفال و المراهقين:** اشتقت عبارات هذا المقياس من نظرية اتكنسون.[2]
- **اختبار دافع الانجاز لهارمنس (1970):** تميز هذا الاختبار بأنه تم بناؤه بعيدا عن نظرية اتكنسون، وقد بني على المظاهر الأكثر شيوعا، مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الانجاز، وتكون هذا

[1]– عبد اللطيف محمد خليفة: الدافعية للانجاز، مرجع سابق، ص125.

[2]–رشاد عبد العزيز موسى:الدافعية للانجاز في ضوء بعض مستويات الذكورة المختلفة، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990، ص25.

الاختبار من 29 عبارة متعددة.

- **مقياس دافعية الانجاز للأستاذ:** صمم **عبد الرحمان صالح الأزرق** مقياسه في ضوء المواقف التعليمية العامة، التي يقوم بها المعلم، والمتوقعة منه، ويتكون هذا المقياس في صورته النهائية على 32 عبارة موضحة خمسة أبعاد، تمثل مكونات دافع الإنجاز لدى الأستاذ وهي الطموح، المثابرة، الأداء، إدراك أهمية الزمن، التنافس، واستعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية، للتأكد من ثبات الاختبار، واستعمل صدق المفردات للتحقق من صدق المقياس، وتوصل إلى نتائج مرضية. [1]

مما سبق يتضح كما أكد علماء النفس أن وراء كل سلوك دافع وكل ما يقوم به الكائن الحي من أعمال يقف وراءها الدافع.

إن موضوع الدافعية يعتبر من أهم المواضيع التي لها علاقة بالعملية التربوية، لذا ينبغي على أعضاء الفريق التربوي في المؤسسات التعليمية الإلمام بكل ما يتعلق بها، لأن الارتباط وثيق بين كل من الدافعية عموما ودافعية الانجاز على وجه الخصوص بعملية التعلم، هذا استنادا لما ورد في الأطر النظرية السالفة الذكر التي قامت بتفسير دافعية الإنجاز وكذلك في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة دافعية الانجاز، تبين ان علاقة التأثير متبادلة بينهم، حيث اتضح أن أي نقص في دافعية الانجاز لدى الطالب يلاحظ بصفة مباشرة في سلوكاته، ونتائجه الدراسية، مما قد يؤثر على حياته التعليمية والعملية.

14- العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز:

حسب ما جاء في الدراسات السابقة نجد أن دافعية الانجاز تتأثر بعدة عوامل فنجد عوامل تسهم في استثارتها وتنميتها وتزيد من شدتها وفاعليتها، بينما تعمل عوامل أخرى على تثبيطها وخفض شدتها ومن خلال هذا العنصر سنتعرف على بعض العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز حسب ما جاء في

[1]- عبد اللطيف محمد خليفة: مرجع سابق، ص

بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة.

تنطلق العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز لدى الأفراد من الأسرة باعتبارها المنشأ الأول للفرد الذي يتلقى فيه مختلف القيم الدينية والثقافية، من خلال أساليب التنشئة الوالدية، بالإضافة إلى العوامل التي تعود إلى شخصية الفرد والعوامل الدينية والاقتصادية والثقافية، بالإضافة إلى العوامل البيئية.

تعتبر الأسرة الوحدة الأولى من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، حيث تقوم بالحفاظ على الجنس البشري.[1] إذ أنها تؤمن للأفراد شروط الاستمرار في الحياة، كما تمنحهم الاستمرار المعنوي، فهي مجموعة من الأشخاص يتحدون برابطة الزواج أو الدم أو التبني، يكونون مسكنا مستقلا ويتفاعلون في تواصل مع بعضهم بأدوارهم الاجتماعية المختصة، كزوج وزوجة أم أب وابن وابنة، أخ وأخت، الأمر الذي يشكل بينهم ثقافة مشتركة. [2]

تهدف الأسرة أيضا إلى إعداد الفرد ومساعدته على أن يتلاءم مع الوسط الذي يعيش فيه كما تعمل على إكساب أفرادها منظومة القيم والمعايير، مثل القيم المتعلقة بالحلال والحرام، الخير والشر الصواب والخطأ. [3]

وبالرغم من أن الأسرة هي المسؤولة على تربية الأبناء وتنشئتهم وتقويم سلوكهم وزرع القيم الايجابية عندهم، أيضا هي مسؤولة على الاهتمام بمستوى تحصيلهم العلمي، وذلك من خلال تهيئة جميع المستلزمات التربوية والثقافية التي يحتاج إليها الأبناء.[4]

كما يتطلب منها توفير الأجواء الدراسية الايجابية في البيت، وحثهم على اكتساب العلم والمعرفة

---

[1]– صلاح الدين شروخ: علم النفس التربوي للكبار، دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة، الجزائر، دط، دس، ص43.

[2]– حميد حملاوي: التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط التربوي، مذكرة ماجيستير، جامعة 08 ماي1945، قالمة، ص36.

[3]– عطا الله فؤاد الخالدي، دلال سعد الدين العلمي: الإرشاد الزواجي، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الاردن، ط1 2009 ، ص16.

[4]– احسان محمد الحسن: علم اجتماع العائلة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الاردن، ط1، 2005، ص290.

والتدريب على المهارات والكفاءات التقنية التي يشاركون من خلالها في بناء المجتمع وتنميته في الميادين المختلفة. [1]

هذا ما يمكننا القول عنه بالوظيفة التربوية للأسرة، التي تمثل جزء من التنشئة الوالدية التي تعتبر عامل مهما في منشأ دافعية الإنجاز للأبناء حسب ما ورد في دراسات سابقة.

- **التنشئة الوالدية:** تبين من خلال دراسات بعض الباحثين أن دافعية الانجاز تتأثر بعامل التنشئة الوالدية حيث أسفرت نتائج دراسة الباحثة ونتربرتم (1958) أن أمهات الأطفال ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز يشجعن أطفالهن على الاستقلالية والاعتماد على النفس، كما يقمن بتقديم مكافآت كثيرة لتحقيق ذلك، وان هذا التدريب يكون في سن مبكرة، مقارنة مع أمهات ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز وقد بينت الباحثة النشاطات التي تقوم بها الأمهات ذوي الحاجة للانجاز أثناء تنشئتهم لأطفالهم، والشكل التالي يوضح نشاطات أمهات الأطفال ذوي دافعية الانجاز :

النشاطات : ⟸ الاعتماد على النفس و الاستقلالية

⟸ تقدير الأم لأداء ابنها

⟸ القيود على النشاط المستقل

شكل رقم (03) يوضح نشاطات أمهات الأطفال ذوي دافعية الانجاز [2]

ويضيف ماكيلاند أن التدريب المبكر لا يجب أن يوحي بنبذ الوالدين للطفل. [3]

تبين لنا كذلك أن للآباء دور مهم في منشأ دافعية الانجاز لدى الأبناء من خلال تدريبهم على

[1]– نادية حسن ابو سكينة، منال عبد الرحمن حضر: العلاقات و المشكلات الاسرية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، عمان الاردن، 2011، ص11.

[2]– رشاد عبد العزيز: العجز النفسي، دار النهضة العربي، القاهرة، مصر،1994، ص225.

[3]– ماكيلاند دافيد: مجتمع الإنجاز، الدوافع الانسانية للتنشئة الاقتصادية، فرانكلين للطباعة و النشر،1975، ص198.

الاستقلالية والاعتماد على النفس إلا أن هذا لا يعني التجرد من مسؤولياتهم تجاه أبنائهم كما أشار إليها ماكيلاند.

وبما أن الأسرة لا تعيش بمعزل عن المجتمع، فهي تمثل نسق اجتماعي ووحدة اجتماعية تتفاعل مع نسيج المجتمع بمتغيراته كافة، اقتصادية واجتماعية، وغيرها من خلال القيم الأسرية التي تشكل محور سلوكها الإداري، الذي تقوم به عند اتخاذ قراراتها المختلفة باستخدام مواردها المتاحة لتحقيق أهدافها وإشباع احتياجاتها المختلفة والمتعددة وبالتالي فهي تتأثر بالمجتمع.

- **التنشئة الاجتماعية:** أثبتت كل من روزن وداندراد أن الدافعية للإنجاز ترتبط ارتباطا ايجابيا بممارسات التنشئة الاجتماعية، مثل التدريب على الانجاز لدى كل من الذكور والإناث، وخلصت الدراسة إلى انه يوجد ارتباط بين المستويات المرتفعة لدافعية الانجاز لدى كل من الجنسين وتشجيع الانجاز.[1]

تبين من الدراسة السابقة انه يوجد ارتباط مرتفع بين التدريب على الاستقلالية من قبل الأم والدافع للإنجاز المرتفع لدى الإناث.

وتبين أيضا من نتائج دراسة الباحثة كاميليا عبد الفتاح(1984) التي أجريت على عينة من طلبة ذكور وطالبات أن مستوى الطموح لدى الطالبات اقل من مستوى الطموح لدى الطلبة الذكور، وفسرت هذا الاختلاف إلى ظروف التنشئة الاجتماعية في الدول العربية للبنات من خلال مرحلة الطفولة.[2] وعليه من خلال هذه الدراسات السابقة يمكننا القول أن التنشئة الاجتماعية تلعب دورا مهما في منشأ دافعية الانجاز خاصة عندما تكون البيئة متشبعة بمبادئ الاستقلالية والاعتماد على النفس.

[1]– رشاد عبد العزيز: العجز النفسي، دار النهضة العربي، القاهرة، مصر،1994، ص334.

[2]– كاميليا عبد الفتاح: مستوى الطموح و الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة مصر، ط2، 1984، ص158.

- **العوامل الاجتماعية:** لا شك أن التعقيد في الحياة الاجتماعية يؤثر على التوازن الأسري، مما يؤدي بها إلى التعرض إلى ضغوط متعددة، وتتنوع هاته الضغوط وفقا للحاجات المراد إشباعها، والتي تكون نفسية أو اقتصادية أو سلوكية أو اجتماعية أو إدارية، ومع كل الاختلافات فهي شكل من أشكال الضعف وعدم القدرة على تحمل المسؤوليات، وتصبح بذلك المشكلة الأسرية تشكل انعكاس حقيقي للحالة المرضية التي تصيب الأداء الوظيفي داخل النسق الأسري.

كما تبين من دراسة أوليس فويلاند أن المشكلات الأسرية تمثل اضطرابا أو قصورا في الأداء الاجتماعي، ينعكس على كل أفراد الأسرة في شكل مشاكل نفسية وعقلية وسلوكية وبطبيعة الحال هذا سينعكس سلبا على مستوى الإنجاز لدى أبنائهم.[1]

وقد أثبتت العديد من الدراسات السوسيولوجية أن المشكلات الأسرية ومن بينها الطلاق الذي أصبح ظاهرة متفشية، وتعاني منها اغلب الأسر، حيث تبين حسب الإحصائيات أن الطلاق ارتفعت نسبته في الآونة الأخيرة إلى أكثر من 22.5% في المجتمع الجزائري.[2]

ولا شك أن لهذه الظاهرة تأثيرات سلبية ليس على الآباء فحسب، وإنما يتضرر منها الأبناء وقد ينعكس سلبا على دافعتيهم للانجاز.[3]

وخلصت دراسة سهام ودوس ابوعطية (1979) إلى أن المشكلات الأسرية من بين المتغيرات التي تؤثر على دافعية الانجاز لدى التلاميذ.[4]

وجاء في دراسة مكتب التربية الدولي بعمان(1985) أن غياب احد الوالدين يؤثر على مستوى

---

[1]– نادية حسن ابو سكينة، منال عبد الرحمن حضر: مرجع سابق، 2011، ص176.

[2]– نوال زغينة: العوامل المؤثرة في تدني مستوى التحصيل الدراسي في الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية و الانسانية، جامعة باتنة، العدد 20، جوان 2009، ص112.

[3]– عبد الفتاح غزال: المشكلات السلوكية، مؤسسة حورس للنشر و التوزيع، الاسكندرية مصر، ط1، 2001، ص15

[4]– احمد عبد اللطيف، ابوسعد، سامي محسن الختاتنة: سيكولوجية المشكلات الاسرية، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط1، 2011، ص193.

الانجاز لدى الأبناء.[1]

ويضيف جودت بني جابر(2004) أن نوع العلاقة بين الوالدين والابن، وطريقة المعاملة عامل مهم في منشأ دافعية الانجاز لدى الابن فهناك فرق بين فرد نشأ في ظل من التدليل والعطف والحنان وفرد أخر نشأ في جو من الصرامة والنظام الدقيق الذي يتصف بالقسوة.[2]

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية المعاملة الوالدية في تدعيم دافعية الانجاز لدى الأبناء.

من بين هذه الدراسات نذكر دراسة جرولنك وريان(1989) التي أثبتت أن الرعاية الوالدية والحرص على متابعة الدروس، تسهم في رفع دافعية الانجاز لدى الأبناء ورفع كفاءته وازدياد انتظامه الدراسي.[3]

وبينت دراسة براون أن الأنشطة الثقافية من المجالات المهمة التي يشارك فيها الآباء ترفع من تقدير الذات لدى الأبناء ومن ثمة دافعتيهم للإنجاز وتعمل على تكوين اتجاه ايجابي لدى التلاميذ نحو الدراسة.[4] كذلك نجد أن الوضع الاجتماعي الذي يتواجد فيه الفرد لا تقل أهميته في التأثير عليه، فحالة الفقر والعوز أو الرفض الاجتماعي تتسبب في معانات الفرد حيث توصلت الدراسات والبحوث إلى أن المستوى الاجتماعي يلعب دورا فعالا في خلق السلوكات العنيفة لدى الأفراد خاصة في حالة ارتفاع بعض الظواهر كالبطالة والغش واللامساواة بين الأفراد.[5]

---

[1]– مكتب اليونيسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية: العوامل المؤثرة في تدني مستوى التعليم في الريف الاردني، اعداد مكتب التربية الدولي، عمان، 1985، ص55.

[2]– جودت بني جابر: علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة، عمان الاردن، ط1، 2004، ص109.

[3]– Grolnick, W & Rauan, R: Parent Styles Associated With Children's Self, Regulation & Competency In School, Jornal of Educational Psychology, Vol 81, 1989, P154.

[4]– Brown, Patricia, C: Involving Parents In The Education Of Childrent, Eric Digests, Ed,1989, P 193.

[5]– فرشان لويزة: البيئة المدرسية وسلوكات التلميذ العنيفة، مجلة العلوم الإنسانية، بسكرة، العدد15، أكتوبر، 2008، ص142.

كما قد تقع أثار العنف على الأبناء فتظهر إما في حالة خوف أو قلق أو قلة الثقة بالنفس مما يؤثر ذلك على ودافعتيهم للانجاز وبالتالي يتأثر مستقبلهم الدراسي.[1]

وعليه فإن العامل الاجتماعي قد يلعب دورا ايجابيا يتمثل في رفع دافعية الانجاز للفرد اذا كان يعيش في مجتمع تتحقق فيه العدالة الاجتماعية وفي أسرة تتمتع بالاستقرار والطمأنينة وغيرها، وقد يلعب دورا سلبيا يتمثل في خفض دافعية الانجاز، إذا كان الفرد يعيش في مجتمع تنتشر فيه الآفات الاجتماعية و في أسرة غير مستقرة تسودها القسوة و التعصب والحرمان.

- **العامل الذاتي أو الشخصي:** ويقصد بها مجموعة العوامل الخاصة بالفرد في حد ذاته ومنها نذكر:

➢ **تقدير الذات:** يقصد بمفهوم الذات هو مفهوم الفرد وتقييمه لنفسه.[2] بما يشتمل عليه من قيم وقدرات وأهداف واستحقاق شخصي.

وقد احتل مفهوم الذات مركزا مرموقا في نظريات الشخصية، إذ يعتبر من بين العوامل الهامة التي تؤثر على سلوك الفرد، كما يترك أثرا كبيرا في تنظيم تصرفاته.[3] فهو يمثل المجموع الكلي لإدراكات الفرد عن نفسه وهذه الإدراكات يتم تشكيلها من خلال خبراته، وتفسيراته للبيئة التي يعيش فيها وبتقييمات الآخرين المهمين في حياته.[4]

وتظهر أهمية مفهوم الذات من حيث أنه يشكل احد الدوافع الداخلية التي لها تأثير معين على مستوى انجاز الفرد، إذ تبين من دراسة جابر عبد الحميد (1988) أن هناك فرقا بين ذوى مفهوم الذات

---

[1]– حسن إبراهيم احمد: العنف من الطبيعة إلى الثقافة، النايا للدراسات، دمشق سوريا، ط1، 2009، ص206.

[2]– جابر عبد الحميد وعلاء كفافي: معجم علم النفس و الطب النفسي، الجزء الخامس، النهضة العربية، القاهرة مصر، 1992، ص4838.

[3]– سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطيوي: التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية اساليبه الفنية تطبيقاته العلمية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، 2004 ، ص283.

[4]– Shavelson,R, Hubner, J.& Stanton, G.Self-cocept, Validation of Construct Interpretations, Review of Educational Research, 46, No 3, 1976, P144

المرتفع وذوي مفهوم الذات المنخفض في دافعتيهم نحو الإنجاز وان الفرق الحقيقي لا يمكن رده إلى الصدفة، لأنه كلما ارتفعت درجات مفهوم الذات للفرد ارتفعت دافعية الإنجاز لديه. [1]

وقد كشفت بيشمان إومالي على انه توجد علاقة بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات حيث أن الذات الواقعية اقرب على الذات المثالية عند الفرد ذي الدافعية العالية للإنجاز والعكس صحيح لدى الأفراد ألمنخفضي الإنجاز، حيث أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يرد وان يكونوا ما هم عليه، بينما الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز يصفون لأنفسهم أهدافا بعيدة ثم يكتشفون أنهم لا يستطيعون تحقيقها، وهكذا تكون المسافة بعيدة عن الذات الواقعية لديهم. [2]

وأوضح روتر أن الأفراد مرتفعي الضبط الداخلي يظهرون كفاحا للإنجاز، وقوة الجهد وسلوك المجاهدة في المواقف التنافسية، عن الأفراد الذين يشعرون بان لديهم هيمنة ضئيلة على بيئاتهم. كما تبين أن الأفراد الذين لديهم ضبط داخلي يميلون إلى التفوق أكثر من غيرهم. [3]

وعليه يمكننا القول أن مفهوم الذات يؤثر في دافعية الانجاز لدى الفرد إيجابا إذا كان لديه تقديرا ذاتيا موجبا، فالتلميذ الذي يثق في قدراته ويستطيع أن يجد حلا لمشاكله، فغالبا يعتقد أن محاولاته ستنجح، وهذا ما يحفز دافعيته للإنجاز، على عكس التلميذ الذي يفتقر إلى الثقة في قدراته، ولا يستطيع أن يجد حلا لمشكلاته، فغالبا ما يتوقع أن محاولاته ستبوء بالفشل، وبذلك يتوقع أن سلوكه الخاص ومستوى أدائه سيكون منخفض جدا، ولا يستطيع إلا أن يجيد القليل من الأعمال، ويشعر انه غير جدير بالاعتبار، وهذا ما قد يقلل من دافعيته نحو الإنجاز.

- **التحمل والمثابرة والطموح:** يختلف الأفراد من حيث الخصائص الشخصية فلكل فرد قدرة على

---

[1]– جابر عبد الحميد: دراسة المتغيرات المرتبطة بمفهوم الذات لدى عينتين من طلاب مدارس قطر في المرحلة الاعدادية، مركز البحوث التربوية، المجلد الثامن عشر، قطر، 1988، ص 189– 245.

[2]– نعيمة الشماع: الشخصية النظرية التقييم مناهج البحث، جامعة الدول العربية، ط1، 1977، ص126.

[3]– رشاد عبد العزيز مرسي: العجز النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1989، ص28.

التحمل ودرجة مثابرة ومستوى طموح خاص به، وقد بين محمود عبد القادر علاقة الدافعية والنجاح الأكاديمي بكل من المثابرة والطموح على عينة من طلبة جامعة الكويت، وأسفرت نتائجه على انه يوجد ارتباط ايجابي دال بين درجات النجاح الدراسي وكل من الطموح والتحمل والمثابرة.

وعليه يمكن القول دافعية الفرد للانجاز تتأثر بقدرته على التحمل و مثابرته ومستوى طموحه.

وقد أكد ماكيلاند أن الاستجابة للتحديات الاجتماعية والثقافية والدينية المساعدة على الانجاز مرتبطة بالمستوى الأول لدافعية الانجاز عند الإنسان، فإذا كانت الدافعية عالية تكون الاستجابة قوية أما إذا كانت الدافعية منخفضة فتميل الاستجابة إلى أن تكون نوعا من الانسحاب والتراجع. [1]

- **العوامل الثقافية والدينية والاقتصادية:** يرى ماكيلاند أن قيم الآباء و أدائهم الديني يؤثر على دافعية الانجاز لدى الأبناء، فمثلا نجد أن الإصلاح البروستانتي الذي قامت به الكنيسة احدث تغييرا عميقا في أساليب تربية الطفل ومن ثمة ازدياد دافعية الانجاز الذي نتجت عنه الثورة الصناعية. [2]

وقد ربط ماكيلاند دافعية الإنجاز بالنمو الاقتصادي حيث لاحظ أن الدول التي تحظى بنمو اقتصادي يكون أبناؤها ذوي دافعية مرتفعة للانجاز، ويضيف أن كل فرد يمكن رفع دافعيته للانجاز مهما كان عرقه أو انتماؤه، وذلك بإخضاعه لبرنامج تدريبي خاص برفع دافعية الانجاز، وأجرى تجربة على رجال أعمال من الهند وإخضاعهم لهذا البرنامج التدريبي وكانت النتائج ايجابية أسفرت على تحسن جوهري في أداء هؤلاء الرجال مما أدى إلى تحسن النمو الاقتصادي لبلدهم. [3] كما اهتم أيضا ديفوس(1966) بدراسة الثقافة وتأثيرها على دافعية الانجاز، وقد القي الضوء في دراسته على المجتمع الياباني، مركزا على طبيعة الأسرة اليابانية وخصائصها التي تميل إلى التقدم ولتجديد دون تتخلي على

---

[1]– محمد فتحي فرج الزليتي: أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية، مجلس الثقافة العام، ليبيا، ط1، 2008 ، ص 180.

[2]– ماكيلاند دافيد: مجتمع الانجاز، الدوافع الإنسانية للتنشئة الاقتصادية، فرانكلين للطباعة والنشر،1975، ص198.

[3]- UMA,Skaran, Organisation Bihavior –Test & Cases, Second, Tata MC Grow-Hll,2000, P66.

أصالتها فمعانات الفشل لا يتحملها الفرد بمفرده وإنما تتحملها الأسرة ككل هذا ما جعل المجتمع الياباني يتصف أفراده بقوة الانجاز. [1]

ونظرا إلى كون دافعية الإنجاز تتأثر بممارسات التنشئة، فمن المنتظر ظهور فروقا واضحة بين أفراد المجتمعات والثقافات المختلفة، وبين أفراد المجتمع الواحد، وذلك لاختلاف ممارسات التنشئة من طبقة اقتصادية واجتماعية إلى أخرى.

- **طبيعة العمل:** إن صفات العمل التي تتطابق مع احتياجات الأفراد تؤدي بهم إلى الرضا عن العمل، وهذا ينعكس بدوره على دافعتيهم. وقد أوضح بورتر وستيرز(1983) أن البرنامج التكويني لدافع الانجاز العالي لا ينجح مع الأفراد التي تتميز أعمالهم بالروتين وإنما ينجح في الأعمال التي تتضمن الطبيعة المتحدية. [2]
- **القيادة:** حسب ما جاء في دراسات سابقة أن إنتاجية الأفراد ترتبط بتوفر المناخ السيكولوجي الذي يعمل على إشباع حاجات الأفراد، وبالتالي ضبط وتوجيه سلوكهم.[3]
- وبين ليكرت أن الجماعات ذات الأداء العالي، يحمل أفرادها مواقف واتجاهات ايجابية نحو بعضهم ونحو رؤسائهم، فهو يرى أن الأفراد الذين يرتبطون مع الآخرين بصورة جيدة لديهم دافعية عالية للانجاز، كما ركز على أهمية دور المديرين و الرؤساء في إيجاد جماعات عمل فاعلة، وأكد على أن الأسلوب القيادي الفعال، وإشراك الأفراد في عملية اتخاذ القرارات يثير دافعية الانجاز بشكل أفضل.[4]

---

[1]– احمد عبد الخالق: الدافع للانجاز لدى اللبنانيين، من بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس، مصر، 1991، ص 64.

[2]–نور الدين بوعلي: اثر الفروق الفردية في تصميم العمل، اطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة سطيف، 2007، ص34.

[3]– محمد حسن رسمي: أساسيات الإدارة التربوية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية مصر، ط1، 2004، ص 318.

[4]– حريم حسين: السلوك التنظيمي – سلوك الأفراد في المنظمات، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1997، ص 132-133.

- **التحفيز**: أن الاهتمام بدراسة تحفيز العاملين إنما تفرضه الرغبة في تحسين أدائهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية بما يكفل تحقيق أهداف المشروع بكفاءة وفعالية عالية. وما الحوافز إلا وسائل لإشباع حاجات العاملين قد تتمثل في مجموعة الظروف التي تتوفر في جو العمل وتشبع رغبات الأفراد التي يسعون لإشباعها عن طريق العمل، ويضيف القريوتي وزوليف(1989) الحوافز هي العوامل التي تدفع العاملين في الوحدة الإنتاجية إلى العمل بكل قواهم لتحقيق الأهداف المرسومة. [1]

وعليه يمكن اعتبار الحوافز احد العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز لدى الأفراد.

بعد ما تم عرض بعض العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز يمكن لنا القول أن العوامل التي تؤثر في دافعية الانجاز تنقسم إلى عوامل خاصة بالفرد كتنشئته الوالدية وتنشئته الاجتماعية وخصائصه الشخصية، وعوامل أخرى ترجع لبيئة الانجاز كطبيعة العمل والسلوك القيادي للرؤساء وطرق تحفيزهم للأفراد.

[1]– القريوتي ومحمد زويلف: مبادئ الإدارة– النظريات والوظائف، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2 1989، ص184.

خلاصة:

تعد الدافعية القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين فهي من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك الفرد، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، فالإنسان يعيش حياته مدفوعا نحو تحقيق أهدافه التي تبلور معنى الحياة عنده، ومن ثم يمكن تفسير كثير من سلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد، كما أن أداء الفرد وإقباله على القيام بأعمال معينة مرهون بنوعية الدافعية لديه، ولذلك نجد أن تباين سلوك الأفراد من الناحية الكمية والكيفية في الموقف الواحد أو تباين سلوك الفرد في المواقف المختلفة قد يكون سببه الأساسي هو الدافعية .

كما تعتبر دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية لذلك اهتم بدراستها الباحثون في مختلف المجالات نظرا لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي بل تعدى الاهتمام بها إلى مجالات أخرى كالمجال الرياضي، والمجال الاقتصادي، والمجال التربوي .

حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد ، كما يعتبر مكونا أساسيا يسعى الفرد من خلاله تحقيق ذاته وتأكيدها .

الفصـــــل الرابع

التعليم الثانوي في الجزائر

تمهيد

01 – مفهـــوم النظـــام التربـــــوي.

02- أهميـــــة النظـــام التربـــوي.

03- نظرة عن تاريخ النظام التربوي الجزائري.

04- مفهـــوم التعليـــم الثـانـــوي.

05- التعريـــــف بـمـؤسســة التعليـــم الثـانـــوي.

06- لمحـــة تاريخيـــة عن نشـأة التعليـم الثانـوي.

07- التنظيم الإداري والتربوي لمؤسسة التعليم الثانوي .

08- المبـــادئ التـي يرتكز عليهـا التعليـم الثانـوي.

09- تنظيـم وهيكلـــة التعليـم الثانـوي في الجزائـر.

10- الأهـــداف الحاليـــة للتـعليـــــم الثـانـــوي.

11- المبادئ العامة لإعادة هيكلة التعليم الثانوي العام.

12- علاقـــة التعليـم الثـانـــوي بالتعليـم العـالـــي.

خلاصة

تمهيد:

إن الدراسة الحالية تتخذ من النظام التربوي عنصرا مركزيا، وبالتالي أصبح من الضروري التطرق لهذا المفهوم بشيء من التفصيل، لذلك أتى هذا الفصل ليقدم لنا توضيحات عن المنظومة التربوية الجزائرية وتطورها واصلاحاتها وعن التعليم في الجزائر وتطوره خلال مراحل زمنية مختلفة، مركزا على مرحلة التعليم الثانوي، خاصة وأنها المرحلة المستهدفة في هذه الدراسة، قصد جمع حصيلة معرفية للتعرف أكثر على الميدان التي ستتم به الدراسة.

01- مفهوم النظام التربوي:

يقصد بالنظام التربوي مجموعة القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها دولة ما في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتعليم، من جميع الجوانب.

وإن للنظم التربوية بصفة عامة انعكاس الفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية في أي بلد، بغض النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها ومعلنا عنها أم لا، وتتأثر النظم التربوية في العالم بعدة عوامل رئيسية منها العامل الثقافي الحضاري، والعامل الإيديولوجي والعامل الطبيعي.

وعليه فإن النظام التربوي هو محصلة عدة عناصر ومكونات، علمية، سياسية، اجتماعية اقتصادية وإدارية محلية وإقليمية وعالمية، تسعى إلى التنمية البشرية وإعداد الفرد للحياة.

وفي الجزائر لا يختلف الأمر عن غيره من الأنظمة التعليمية في العالم، فهي تتشابه في المنطلقات والأبعاد من حيث المفهوم العام، لأنها كلها تسعى إلى التنمية البشرية، وإعداد الفرد لحياة لا يميزها سوى التوجهات الخصوصية، في النمط الثقافي والاجتماعي والاقتصادي السائد في المجتمع، وإن النظام التربوي دائما هو نتاج قرار سياسي بالدرجة الأولى، وجزء من مطالب السيادة الوطنية، يبرز فيه دور الدولة، وحاجات المواطنين، ومطالب التنمية الشاملة. [1]

ولقد تأثر بعدة تيارات أهمها وأخطرها تيار الفكر الغربي الاستعماري الذي سعى على مدى 132 عاما إلى محو الشخصية الجزائرية والذي كان له تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الأنظمة التربوية المعتمدة في الجزائر.

[1]- www.eshamel.net/vb/printthread.php?t=17345 (08/10/2013 , 19:18)

02- أهمية النظام التربوي:

يلعب النظام التربوي دورا رئيسيا في إرساء القيم الخلقية للمجتمع، وعلى هذا الأساس فإن متطلبات الحضارة الحديثة تجعل من النظام التربوي عاملا حيويا لتطور المجتمع.

وقد أكدت وقائع التغيرات التي شاهدتها المجتمعات المختلفة عبر التاريخ، بأن المجتمع الذي يقوم على نظام تربوي بال ومغلق، سوف يؤول عاجلا أو آجلا إلى الزوال، أما النظام التربوي المتفتح والمتجدد باستمرار لمجابهة احتياجات المواطنين، ومتطلبات الحضارة الحديثة، فيمكن أن يلعب دورا تطوريا.

لذا فالتأكيد على حداثة الاهتمام باقتصاديات التربية لا يعني بالضرورة أن الفكر الاقتصادي خلال مراحل تطوره، قد أهمل إهمالا مطلقا العلاقة بين التربية والاقتصاد، ذلك أن الفكر الاقتصادي كان حافلا بالملاحظات والآراء حول التربية ودورها في الحياة الاقتصادية.

وقد بلغ هذا الاهتمام حتى أمكننا القول بأنه قد يصعب أن نجد في هذه الأيام اقتصادا أو مخططا يغفل دور التربية في الحياة الاقتصادية، ويعود سبب هذا الاهتمام المتزايد بالقطاع التربوي ودوره في التنمية الاقتصادية إلى عوامل أساسية عديدة منها:

- التركيز المتزايد على التنمية الاقتصادية.
- التوسع الكبير في القطاع التربوي سواء كان هذا التوسع اقتصاديا أو اجتماعيا.
- التأكيد على دور العامل البشري في عملية النمو الاقتصادي. ذلك لان الاستثمار فيه له مردود[1]

[1]- www.eshamel.net/vb/printthread.php?t=17345 (08/10/2013 , 19:18)

قد يفوق مردود الأموال التي تنفق على المجالات الأخرى كالزراعة، والتجارة والصناعة، والتركيز على دور التربية في التنمية الاقتصادية لا يزال المدخل المنطقي لدراسة اقتصاديات التربية.

كما يكتسب النظام التربوي أهميته من تأثير التربية على سلوك الأفراد فيما يتعلق بالاستهلاك فالجهل في كثير من الأحيان يكون السبب الرئيسي في التخبط الاستهلاكي وتفشي ظاهرة الاستهلاك المظهري، ومن المؤكد أن تحسين المستوى التربوي للفرد يساعد كثيرا في تنمية الاتجاه نحو الإنفاق السليم.

وثبت علميا أن المواهب الفردية لا يمكن أن تنمو دون عناية أو رعاية ترتكز على وسائل تربوية سليمة التي يضمنها النظام التربوي.

وهكذا فإن النظام التربوي من خلال آلياته يلعب دورا هاما في تطور العلوم، والفنون فينعكس هذا التطور على الحياة الاقتصادية حيث ينتشر الإبداع، والابتكار، لوسائل الإنتاج والنقل، والتنقيب عن الموارد الغير مستغلة.

ونظرا لضرورة التوفيق بين الإنفاق التربوي والإنفاق في القطاعات الأخرى، فقد تكونت بين التخطيط التربوي والتخطيط الاقتصادي روابط جديدة تحكمها الأوضاع المالية العامة للدولة، إذ أن تزايد الاهتمام بالقطاع التربوي في البلدان النامية بسبب إدراك دور التربية في عملية التنمية كان وراء تطور التخطيط التربوي وربطه بالتخطيط الاقتصادي[1]

03- نظرة عن تاريخ النظام التربوي في الجزائر وإصلاحاته:

للتعرف على مقومات تربية شعب من الشعوب، لا بد من التعرف على تطور مؤسساته ونظمه

[1]- www.eshamel.net/vb/printthread.php?t=17345 (08/10/2013 , 19:18)

التربوية والتي هي مفتاح فهم حضارته ومقومات شخصيته، وليست المدارس الحديثة وبرامجها في الجزائر وليدة الأمس القريب، أو عملا من أعمال التحضير الفرنسي للجزائريين كما يدعى، بل إن للمؤسسات التربوية الجزائرية تاريخ طويل. انتقلت عبره من الكتاتيب البدائية والوحيدة الصف، إلى الجامعات الضخمة والمتطورة.

ولتسهيل فهم وتطور التربية ومؤسساتها في الجزائر يمكن تقسيم هذا العنصر إلى ثلاثة مراحل متباينة حسب التطورات الكبيرة التي شهدها الميدان السياسي، وأثرها على الازدهار التربوي في الجزائر ويمكن حصر هذه المراحل فيما يلي :

❖ **مرحلة التعليم في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي :**

لم تكن هنالك وزارات مختصة بالتعليم خلال هذه المرحلة، فالتعليم كان مسؤولية جماعية يتعاون الكل لإنشاء المساجد والكتاتيب، ومن أهم مؤسسات هذه المرحلة نذكر:

- **المساجد:** تكون كبيرة نسبيا، لذلك غالبا ما تكون في المدن وفي أماكن التجمعات السكنية الكبيرة والمتوسطة، حيث يتفنن البناءون في بنائها وزخرفتها، ويطلق عليها اسم "جوامع" في الجزائر العاصمة.
- **الكتاتيب:** يطلق عليها اسم " المسيد "، وهي غالبا ما تحتوي على حجرة أو حجرتين وهدفها الأساسي تحفيظ القرآن الكريم، ولصغر حجمها فهي تنتشر في القرى والمناطق النائية.
- **الزوايا:** انتشرت خاصة في العهد العثماني نتيجة للتخلف واستبداد الحكام، وظهور ظاهرة التصوف، فإذا اشتهر أحد الناس بالورع والتقوى وشيء من العلم أسس له مكان لاستقبال الزوار[1] والطلاب، فيغدق عليه المحسنون بعطاء اتهم وهكذا يشتهر المركز بزاوية " اسم صاحبها " حتى بعد

[1]- كمال عبد الله، عبد الله قلي: مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، الإرسال الأول، ص267.

موته، وللزاوية مهمات عدة منها قراءة القرآن، الندوات العلمية والصلاة وتقوم مقام مؤسسات الدراسة الثانوية وينتقل إليها طلاب العلم والفقه.

- **الرابطات:** وتشبه الزوايا في وظائفها الاجتماعية والثقافية إلا أنها تكون قريبة من مواقع الأعداء ويقوم المرابطون بها بدورهم الجهادي إلى جانب المهام الأخرى من تعلم وتعليم.
- **المدارس:** لم تبدأ المدارس كما نعرفها اليوم والمختصة بالتعليم في مراحله المختلفة كما أن هناك اختلاف بين المؤرخين في تحديد عدد المدارس بدقة، وذلك نتيجة لعدم استقلالها كمؤسسات مستقلة تحت اسم مدرسة، بل كانت إما كتابا أو تابعة لمسجد أو زاوية.

ولم تتكون خلال هذه الحقبة من الزمن جامعة في الجزائر، كما هو الحال بالنسبة للأزهر بمصر والزيتونة بتونس، لقد كان الجامع الكبير للعاصمة نواة للجامعة الجزائرية بمركزه وكثرة حلقاته الدراسية ولم يكن التعليم في هذه الحقبة من الزمن ينتهي بشهادات وإنما كان يختم بإجازة شفوية من عند الأستاذ وتعبير صريح عن رضاه.

❖ **مرحلة التعليم في الجزائر إبان الاستعمار الفرنسي:**

لقد كان التعليم بمؤسساته المختلفة مزدهرا نسبيا قبل دخول الاستعمار الفرنسي نتيجة لضخامة الأوقاف المخصصة له، وذلك باعتراف الفرنسيين أنفسهم، ومن أولى الخطوات التي قام بها الاستعمار الفرنسي الاستيلاء على أملاك الأوقاف التي تمول الخدمات الثقافية والدينية، الذي أدى إلى انخفاض مستوى الدخل والمعيشة للغالبية العظمى من الجزائريين، بحيث أن أعداد ضخمة منهم حرمت من التمتع بالخدمات العامة كالصحة والتعليم بينما كانت تتوفر للأوروبيين الوافدين. [1]

والواقع أن كل اهتمام الإدارة الاستعمارية كان يقتصر على توفير الخدمات للمستوطنين حتى ولو

[1]- كمال عبد الله، عبد الله قلي: مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، الإرسال الأول، ص267.

أدى الأمر إلى إهمال التعليم الوطني للجزائريين، خاصة بعد ثورة المقراني، وانتشار المشاعر المعادية للجزائريين بين المستوطنين، حتى لم تزد مخصصات التعليم العربي في سنة (1897) عن 33.000 فرنك ووصلت بعد اثنتي عشرة سنة إلى 49.000 فرنك فقط، ولكن يجدر الذكر أن تدهور التعليم في الجزائر لا يرجع إلى قلة الاعتماد فقط، بل كان يرجع أيضا إلى مقاومة المستوطنين وأعضاء المجالس المحلية لفكرة تعليم الأهالي.

ومن المهم أيضا أن نذكر أن تلك الظاهرة لم تكن قاصرة على جهة دون أخرى، أو على فترة دون فترة، بل إن تلك الظاهرة صاحبت عملية الاستيطان الأوروبي وما نتج عنه من سيطرة المستوطنين على مقاليد البلاد، حتى أنه في ناحية ذراع بن خدة في سنة (1912) كان يعيش(299) مستوطنا فرنسيا و(7958) مواطنا جزائريا ومع ذلك التفاوت العددي كان للأطفال الفرنسيين مدارس خاصة بهم، في حين لم يكن للجزائريين ولو مدرسة ابتدائية واحدة لتعليم أولادهم، ولما طالب الأهالي بفتح مدرسة خاصة على نفقتهم، اعترض المجلس البلدي الذي كان يضم مثل باقي المجالس –غالبية فرنسية– على الفكرة المطروحة، وأعلن معارضته على تعليم الجزائريين. [1]

لكن رغم هذا أنشأت السلطات الاستعمارية الفرنسية مدارس لقلة من الجزائريين، لكن هذه المدارس لم تكن تهدف من وراء هذا إلى منحهم ثقافة حقيقية تبصرهم بأحوال وطنهم ولغتهم وحضارتهم بل كان يهدف إلى توفير بعض الموظفين البسطاء للعمل في الإدارات المحلية وبعض المعلمين وغيرهم. [2]

ويمكن أن نضيف إلى ما سبق أن تدهور التعليم في الجزائر يرجع إلى معارضة في نظر الكثير من الضباط تعليم الجزائريين لأنهم كانوا ينظرون إلى ذلك مجرد معامل لتعصب الأهالي

[1]- كمال عبد الله، عبد الله قلي: مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، الإرسال الأول، ص267.

[2]– (15:25 , 08/10/2013) التعليم_في _الجزائر/ar.wikipidia.org/wiki

Laboratoire du Fanatisme ومن ثم يوصي الاستعمار بإهمال تعليم الأهالي والى إغلاق المدارس الخاصة بهم تماما منذ سنة (1860)، ولم يقتصر ذلك على إغلاق المدارس فقط بل نجحوا منذ سنة (1880) في منع تعليم للغة العربية في المدارس القليلة المتبقية، بحجة اختلاف لغة الحديث عن لغة الكتابة.

كذلك نجح المستوطنون في الضغط على الإدارة الاستعمارية منذ (1891) لكي تقضي على بقايا المدارس الوطنية القديمة التي كانت موجودة في الزوايا، أو على الأقل إخضاعها لرقابة إدارية صارمة، بحجة التخلي عن مراقبة هيئات التدريس يعني تهديدا لمستقبل الجزائر.

والواقع أن المستوطنون كانوا يؤمنون باستمرار الجزائري المتعلم بالتمسك بحقه في العيش بكرامة مثل المستوطنون أنفسهم، كما انه سيجهر برأيه هذا أمام مواطنيه، ولهذا كله طالب أكثر من مستوطن وكاتب ومجلس بعدم إنشاء مدارس للأهالي، حتى لا يثير لهم ذلك المتاعب ومع مرور الوقت كان المستوطنون يزيدون من ضغطهم على الإدارة الاستعمارية، ويزيدون من معارضتهم على تعليم الأهالي، حتى اعلون أمام اللجنة البرلمانية بقيادة جول فيري سنة (1892) ولجنة شارل جونار المكلفة بهذا الشأن "... إن تنظيم التعليم الوطني غير مفيد...".

وعلى عكس ذلك نجد أن بعض المعمرين يتحمسون لفكرة نشر المدارس الابتدائية الفرنسية في كل مكان من الجزائر، بل إنهم نادوا بتعليم الأهالي اللغة الفرنسية بدلا من اللغة العربية باعتبار أن اللغة الفرنسية أداة لغزو النفوس والقلوب ولذلك طالب هؤلاء الغلاة باجتذاب الجزائريين إلى المدارس الفرنسية، عن طريق منحهم بعض المزايا حتى يمكن تكوين طبقة معتدلة من الزعماء الوطنيين الذين[1]

[1]- (08/10/2013 , 15:25) التعليم_في _الجزائر/ar.wikipidia.org/wiki

يعملون على تدعيم النفوذ الفرنسي. وقد يفهم من ذلك أن الأهالي هم من كانوا يعارضون الذهاب إلى المدارس الفرنسية، وهو أمر تكذبه الوثائق وكذلك تكذبه بعض الدراسات النزيهة إذ تعترف بعضها بأن تعليم الأهالي لا يوجد إلا على الورق، ولا يتعلم من الأهالي في المدارس القليلة إلا أقلية لا تذكر.

وفعلا نجد في العام الدراسي (1885–1886) لم تتوفر فرص التعليم إلا لحوالي خمسة ألاف طفل جزائري من بين حوالي خمسمائة ألف طفل كانوا في سن التعليم.

أما عن الجانب الآخر للصورة فقد كانت فرص التعليم تتوفر باستمرار لأبناء المستوطنين حتى يقول الكاتب ديفال Duval " إن نسبة الأطفال الأوروبيين في المدارس إلى مجموع السكان الأوروبيين في الجزائر تفوق تلك في فرنسا نفسها..." ، وتذكر التقارير أن نسبة الأطفال الأوروبيين في المدارس إلى السكان كانت سنة (1888) في الجزائر تمثل (1/7) وفي فرنسا (1/9)، ويعني ذلك أن أطفال المستوطنين محظوظين أكثر من أطفال فرنسا نفسها، ويشير تقرير رسمي في سنة (1916) عن حالة التعليم الابتدائي في الجزائر بمايلي

" إن عدد المدارس المخصصة لأبناء المستوطنين كانت تصل إلى (1296) مدرسة يتردد عليها (147.000) طفل أوروبي، هذا في حين كانت المدارس الابتدائية للأطفال الجزائريين لا تزيد عن (493) مدرسة يتردد عليها (36.000) طفل جزائري فقط" وهذا رغم الفارق الواضح والضخم بين الأهالي والمستوطنين.

ويعترف التقرير بعدم فتح مدرسة واحدة للأهالي في تلك السنة، بل على العكس فإنه يشير إلى إغلاق خمسة وعشرين مدرسة، والى نقص هيئات التدريس في معظم المدارس الأخرى التي لم تغلق. [1]

[1]– (15:25 , 08/10/2013) التعليم_في _الجزائر/ar.wikipidia.org/wiki

وفي تقرير آخر لسنة (1917) يعترف فيه بأن فرص التعليم الثانوي والتعليم العالي كانت شبه محرومة على الشباب الجزائري، حتى لم يزد عدد الشباب الجزائري في التعليم العالي عن حوالي مائتين مقابل ألف وثمانمائة أوروبي.

ويحاول الفرنسيون أن يعتذروا عن ذلك التقصير في مجال تعليم الجزائريين، ففي تقرير نشر سنة (1955) يعترف فيه المسؤولون الفرنسيون باستحالة توفير التعليم لمائتي ألف طفل جزائري كل سنة، هذا في الوقت الذي كان مائة بالمائة من أبناء المستوطنين يجدون أماكن لهم في المدارس، وعلى أية حال فإن الأوضاع البشرية ليست إلا عذرا واهيا، خاصة وان كل اهتمام المستوطنين واللجان المالية كان ينصب باستمرار على توفير التعليم للأطفال الأوروبيين، ومن كان من الأقلية من الجزائريين من يدرس بالمدارس الفرنسية، يفرض عليهم النظام التعليمي الفرنسي المعمول به قبل الاستقلال، منع التلميذ الجزائري التلفظ في القسم أو حتى في فناء المدرسة بعبارة غير فرنسية، وإجباره على حفظ التاريخ الفرنسي وهو تاريخ غريب عنه وعن أجداده، وذلك بقصد عزله عن محيطه الطبيعي، وتشويه انتمائه التاريخي والحضاري، وتتلخص المراحل التعليمية للمدارس الفرنسية أنذاك فيما يلي :

- **مرحلة التعليم الابتدائي:** تمتد على مدى ثمانية سنوات سنتين منها فرصة للإعادة ويرشح التلاميذ الذين تجاوز سنهم 14سنة إلى شهادة التعليم الابتدائي(CEP).[1]
- **مرحلة التعليم التكميلي:** ويدوم أربع سنوات في نهايتها تجاز الدراسة بشهادة الأهلية والتي تمكن حامليها الالتحاق بشعب دراسية كمسابقة الدخول لمدارس إعداد المعلمين.
- **مرحلة التعليم الثانوي:** يدوم ثلاث سنوات ومن النادر أن يصل إليها الجزائريين.

[1]- (15:25 , 08/10/2013) التعليم_في _الجزائر/ar.wikipidia.org/wiki

والجدير بالذكر هو أن هناك صلة واضحة بين التعليم والاستيطان إذ كانت نسبة التعليم تنخفض كلما اتجهنا من الغرب إلى الشرق، وكان التعليم يساير بذلك نسبة تمركز السكان الأوروبيين، كذلك كان التعليم يتركز وترتفع نسبته في الشمال عنه في الجنوب، كما كان يزدهر في المناطق الزراعية المتطورة عنه في مناطق الجنوب.

❖ **التعليم في الجزائر المستقلة:**

كان التعليم الابتدائي سنة (1962) في حالة يرثى لها على غرار الميادين الأخرى والجدير بالذكر أن نسبة الانتساب إليه كانت تقارب 20% من مجموع التلاميذ الذين بلغوا سن الدراسة فقد كانت مهمة المدرسة، تتلخص في تكوين ما يحتاج إليه الاستعمار من مساعدين، وقد كان أول دخول مدرسي في أكتوبر (1962) حيث اتخذت وزارة التربية قرارا يقتضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع.

وقد تم توظيف (3452) معلما للعربية و(16450) معلما للغة الأجنبية، ومنهم عدد من الممرنين قصد سد الفراغ المدهش الذي أحدثه عمدا أكثر من (10.000) معلم فرنسي غادروا الجزائر بصفة جماعية، وقد ورثت الجزائر قلة هياكل الاستقبال، وقلة الإطارات، ومشكلة سيطرت اللغة الفرنسية وانحصار التعليم على مناطق وطبقات دون أخرى، وقد عمدت السلطة الجزائرية تعديلات مختلفة منذ (1962)، ومن الإجراءات الفورية التي اتخذتها اللجنة الوطنية التي عقدت اجتماعها الأول في " 15 ديسمبر1962 " الجزأرة، ديمقراطية التعليم، التعريب، والتكوين العلمي والتكنولوجي، وقد استمر تطبيق مجموع الإجراءات السنة تلوى الأخرى. [1]

[1]– كمال عبد الله، عبد الله قلي: مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، مرجع سابق ، ص269.

ففي أكتوبر(1967) طبق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية الابتدائية تعريبا كاملا حيث تدرس كل المواد المبرمجة باللغة العربية وحدها بتوقيت عشرون ساعة أسبوعيا، ويمكن تلخيص النظام التربوي الجزائري آنذاك في فترتين :

- **الفترة الأولى(1962-1976):** وهي فترة انتقالية كان يسودها عدة نقائص اقتصرت على إدخال تحويلات تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية، ومن أولويات هذه الفترة تم تعميم التعليم بإقامة منشآت تعليمية وتوسيعها للمناطق النائية، وجزأرة إطارات التعليم، أي إزالة آثار العناصر الدخيلة الوافدة من المجتمعات والثقافات التي لا تمت بصلة للمجتمع الجزائري.

كما تعني جزأرة نظام التعليم ومناهجه والبعد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى، وإن جزأرة الإطارات غايتها الاعتماد على أبناء البلاد من أهل الاختصاص لتحقيق الكفاءة التعليمية، أضف إلى ذلك تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي، والتعريب التدريجي للتعليم.

وقد أدت هذه التدابير إلى ارتفاع نسبة المتمدرسين الذين بلغوا سن الدراسة، إذ قفزت من 20% إبان الدخول المدرسي الأول إلى 70% في نهاية هذه المرحلة.

- **الفترة الثانية (1976-2002):** ابتدأت بصدور أمر 76-35 المؤرخ في 16 افريل 1976 بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر، وأدخلت إصلاحات على النظام لتتماشى والتحولات الاقتصادية والاجتماعية الراهنة.

كما كرس الطابع الإلزامي ومجانية التعليم، وتأمينه لمدة تسع سنوات، وقد شرع في تعميم وتطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية (1980- 1981) (المدرسة الأساسية). [1]

[1]- كمال عبد الله، عبد الله قلي: نفس المرجع، ص270.

وبعدما شهد المجتمع الجزائري تغيرات عميقة، وفتحت طموحاته للتقدم في ظل التفتح على التكنولوجيا والاتصال أدى إلى ضرورة إحداث تغييرات في المنظومة التربوية حيث قامت وزارة التربية الوطنية بتنصيب لجنة وطنية لبناء البرامج التربوية عن طريق إعادة النظر في المواد الدراسية، وكان ذلك في أكتوبر 1998، وهذا لتشخيص الوضع الحالي للبرامج والاستعداد لإعداد مناهج على أساس مشاريع تمهيدية للمرجعية ووثائق أخرى أعدتها مديريات التعليم على المستوى الوطني.

وعرفت المنظومة التربوية الجزائرية خلال الموسم الدراسي(2003 – 2004) تعديلات تتمثل في :

- تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي (2003– 2004) مع تغيير محتويات بعض الكتب لنفس السنة في (2004 – 2005) كالتربية الإسلامية.
- تنصيب السنة الثانية من التعليم الابتدائي (2004–2005) وأضيفت إليها اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى، مع استعمال الترميز العلمي والمصطلحات العلمية، واستعمال الوسائل التعبيرية(العربية والفرنسية).
- تنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط في إطار الإصلاح التدريجي والتربوي(نظام الأربع سنوات) ابتداء من الموسم الدراسي(2003 –2004) وظهور اللغة الأمازيغية باعتبارها لغة وطنية.

وقد عرف التعليم الثانوي تعديلات وإصلاحات في سنة (2005 – 2006).[1]

ومن بين أهم الإصلاحات التي قامت بها الوزارة الوصية نذكر منها مايلي:

- استخدام إستراتيجية التعليم والتعلم على مبادئ مقاربة التدريس بالكفاءات التي تجعل المتعلم محور العملية التعلمية لاقتراح وضعيات ووسائل وأدوات تقويم تنسجم مع خصوصية المادة وطبيعة المعارف

[1]- كمال عبد الله، عبد الله قلي: نفس المرجع، ص270.

والغايات الجديدة للمناهج وتحرير الأستاذ من القيود النمطية وجعله أكثر حركية وفتح المجال للاجتهاد ولمبادرة والإبداع.

- تمكين المتعلم من التحكم في الكفاءات المكتسبة وتوظيفه بأكبر حظوظ. [1]
- الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج، ولقد ميز المنهاج الجديد بين مصطلحي " برنامج" "منهاج" إذ أن البرنامج يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة، أما المنهاج فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة. [2]
- تطبيق المقاربة عن طريق الكفاءات وتطبيق منطق التعلم المركز على التلميذ ونشاطاته ورد فعله

لوضعيات ومشكلات تدفعه إلى التفكير، فليس المهم تقديد معارف، بل دفع التلميذ إلى استعمال قدراته في تعامله مع الوضعيات المعيشة، وما يميز المقاربة هو أنها أساس إدماجي توازن بين ما هو مهاري سلوكي والمساهمة في نمو التلميذ وتكوين شخصيته القادرة على الاعتماد على الذات في التعلم.

- إدماج تكنولوجيات الإعلام الآلي حيث أن استعمال الكمبيوتر يعد لغة جديدة أصبحت أساسية، لا يمكن تجاهلها وأهميتها لا تكمن فقط في التحكم في استعمال الآلة لتحسين الأداء التربوي، وتحقيق التعلمات المقصودة في هذا المجال، بل تغيير دور المعلم في القسم الذي يحتاج إلى كفاءات جديدة تضاف إلى تكوينه القاعدي
- ترقية أدوار جديدة في خدمة المتعلم فالتلميذ يحتاج إلى أدوار جديدة في المدرسة، حيث لا تقتصر

[1]– قرار وزاري رقم 05 المتضمن تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجيا المؤرخ في 10 ماي 2005، ص39.

[2]– فريد عادل: مرجعية عامة للمناهج الجديدة، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، 2003، ص 18.

العملية التعليمية على تلقين التلميذ المعارف دون نشاط، فالمقاربة الجديدة تعطيه الحق في المشاركة مع الأستاذ في بناء معارفه ضمن علاقات تفاعلية، فالمتعلم يبحث عن المعلومة ويقيمها ويستعملها. [1]

- فتح المؤسسة على المحيط حيث تدعو المقاربة الجديدة إلى السعي نحو تمكين التلميذ من اكتساب الكفاءات التي تسمح له في النهاية بتحديد مصيره واختيار مشروعه الفردي عن وعي أي أنها تمكنه من النضج والاستقلالية بالنسبة للمحيط الذي يعيش فيه. [2]

04- مفهوم التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي حلقة من سلسلة المراحل التعليمية، وهمزة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، الأمر الذي جعله أهم المراحل التي يمر بها التلميذ خاصة وأنه بوابة التعليم الجامعي الذي يمكنه من تحديد مستقبله المهني.

وبما أن التعليم الثانوي مرحلة متميزة في حياة التلميذ فهو معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي، وعادة ما يسمى بالتعليم ما بعد المتوسط، وهذا الاستقبال يكون وفقا لشروط محددة قانونيا ويشمل التعليم الثانوي العام المتخصص والتقني. [3]

ومن بين التعريفات التي قدمت لنا توضيحات عن مرحلة التعليم الثانوي نذكر:

ورد في تعريف **رابح تركي** أن التعليم الثانوي يحتل موقعا استراتيجيا في الهرم التعليمي إذ يقع بين مرحلتين تعليميتين، فهو الذي يتوسط مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الجامعي، فهو التعليم

---

[1]- فريد عادل: مرجعية عامة للمناهج الجديدة، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، 2003، ص 20.

[2]- بلحاج فروجة: التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2011، ص180.

[3]- عبد الرحمن بن سالم: المرجع في التشريع المدرسي الجزائري للمعلمين وأساتذة وطلبة المعاهد لتكنولوجية للتربية والمراكز الجهوية لتكوين الإطارات التربوية، ط2، 1994، ص77.

المفتوح الذي يتصل بجميع المجالات الحيوية في مختلف الميادين وذلك بفضل تنوعه وتعدد شعبه.[1]

وعرف **زرهوني الطاهر** التعليم الثانوي نظام يأتي امتدادا للمدرسة الأساسية وممرا إجباريا نحو التعليم العالي من جهة، ونحو الشغل المؤهل من جهة أخرى، ولهذا ينبغي أن يكون فيه الفروع وفقا لطبيعة الشروط الاقتصادية واحتياجات المجتمع.[2]

وورد **في صالح احمد زكي** أن مرحلة التعليم الثانوي تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي ومراكز التكوين الاخرى. [3]

ولقد تم الشروع في إعادة تنظيم المدرسة الثانوية وفقا لمؤهلات الطلبة وحاجات المجتمع بنظام جديد يعرف بالمقاربة بالكفاءات، ويمكن أن نستدل هنا بالمصطلح الذي حددته اليونسكو المقصود بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى وهو حلقة الوصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي، بالنسبة لكل بلدان العالم المتقدمة والنامية على حد سواء. [4]

في ضوء التعريفات السابقة يتبين لنا أن مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها في تعليم أبنائنا التلاميذ لأنها تفتح لهم حسب شعبها المتعددة أبوابا للولوج نحو التعليم العالي ومن ثمة نحو ميادين الشغل المختلفة، وبذلك يكون التعليم الثانوي هو التعليم الذي يتوسط السلم التعليمي، فهو المرحلة الأخيرة في نظام التعليم العام والتي تلي مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، وفي هذه المرحلة يبدأ تخصص الطلبة في الشعب التقنية والعلمية والأدبية وحتى الرياضية.

---

[1]– رابح تركي: أصول التربية والعليم في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1990، ص125.

[2]– زرهوني الطاهر: تنظيم وتسيب مؤسسة التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1993، ص9.

[3]– صالح احمد زكي: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية، القاهرة، دط، 1972، ص14.

[4]– الميثاق الوطني: حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر، 1986، ص279.

ونظرا لأهميته، نصت أغلبية المواثيق والدساتير التي ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية على وجوب التوسع فيه، وإعطاء المكانة اللائقة به، حيث تم إدخال تعديلات وتغييرات جوهرية في بناياته والتي كانت ذات طابع تقليدي لا تستوفي شروط الفيزيقية للتعليم الجيد أيضا مناهجه التي كانت تتم ضمن أطر تقليدية في مدارس أكاديمية ذات أنواع متميزة مما جعل لكل نظام وطني خصائصه التي تميزه عن الأنظمة الأخرى.

05- التعريف بمؤسسة التعليم الثانوي:

تعد المدرسة الثانوية مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية، والاستقلال المالي وتوضع تحت وصاية وزير التربية.[1]

وتعرف مؤسسة التعليم الثانوي العام المسماة في الجزائر باسم الثانوية (Lycée). ويرى محمد الفالوقي مؤسسة التعليم الثانوي عبارة عن مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تستقبل كل التلاميذ ابتدءا من سن (16) إلى سن (18) أو (19) سنة، حيث تقابل هذه المرحلة العمرية أهم وأخطر مرحلة في النمو الإنساني وهي سن المراهقة، وتمتد فيها الدراسة مدة ثلاث سنوات تشمل جميع الأنماط والتشعبات والتخصصات في كل المواد الدراسية العلمية والأدبية والفنية والتقنية.[2]

وعليه مما سبق ذكره يتبين لنا، أن مؤسسة التعليم الثانوي مؤسسة عمومية، تقع تحت وصاية وزير التربية والتعليم، تقبل كل التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط من سن (16) إلى سن (19) تشمل مجموعة من الشعب يختارها التلاميذ حسب رغبتهم، وتدوم فيها الدراسة مدة ثلاثة سنوات تنتهي

[1]– ب، دمرجي: الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثانوي، دون دار نشر، دط، دس، ص96.

[2]- محمد الفالوقي، رمضان القذافي: التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط2، 1997، ص122

بحصول التلاميذ على شهادة البكالوريا.

06- لمحة تاريخية عن نشأة التعليم الثانوي:

إن الذي يبحث في تاريخ الأمم وتراثها وحضارتها يجد أن تربية الأبناء وتعليمهم وإعدادهم للحياة المستقبلية كانت من بين الاهتمامات الأساسية لجميع الآباء، فيحاولون توفير التعليم لأبنائهم قدر ما استطاعوا إما في بيوتهم أو في مدارس خاصة، أو في مدارس نظامية، وذلك لتحقيق اهداف وغايات مختلفة تبعا لمستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، أو لمسؤوليتهم السياسية أو معتقداتهم الدينية، ومن أجل ذلك أنشأت المدارس وأقيمت المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها ومستوياتها، لتهيئ الظروف المواتية لارتقاء كل فرد إلى مستوى أعلى من الرشد والوعي لممارسة أنشطة الحياة المختلفة.

وبخصوص مدارس التعليم الثانوي فقد نشأت نشأة نظامية وأكاديمية بارزة في بداية العصور الذهبية اليونانية، وذلك لما بدأ العجز واضحا على التعليم الأول (الابتدائي) في تلبية الحاجات الاقتصادية والسياسية لبعض الطبقات الاجتماعية، حيث اهتمت به في البداية الطبقات الارستقراطية الحاكمة ذات المنزلة الاجتماعية والمالية العالية، أما الطبقات المتوسطة والعامة ليس لها الحق في هذا النوع من التعليم حتى لا تصل إلى المناصب السياسية العليا في البلاد، حيث كانت هذه المناصب لا تمنح إلا لمن له معارف ومعلومات عن مختلف العلوم، حتى لا تظهر قدراتهم ومهاراتهم في المناقشات السياسية والفلسفية التي تسمح لهم بالارتقاء والتقدم إلى مرتبة النخبة المختارة لإدارة شؤون البلاد السياسية والاقتصادية، وكل هذا كان حافزا قويا لتوسيع نطاق المدرسة الثانوية وتنوع علومها ومعارفها. [1]

فكانت العلوم التي تدرس فيها هي العلوم اللغوية والآداب والهندسة النظرية، وعلوم البلاغة، وبعد قيام

[1]- بلحاج فروجة: التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2011، ص180.

الحضارة الرومانية سارع الرومانيون إلى ترجمة العلوم اليونانية وآدابها ونقلو هذا النوع من المدارس إلى بلادهم فظهر نوع جديد من المدارس تهتم بقواعد الصرف والنظر في النصوص الأدبية وكانت تحتوي على (130) مدرسة ثانوية، تقوم هذه المدارس بإعداد الأفراد للاشتراك في حياة الأمة والحصول على المراكز الهامة من وظائف مجلس الشيوخ الروماني، ويشرف على التدريس فيها أساتذة يونانيون إذ اهتموا بتدريس الأدب اليوناني وثقافتهم.

وبعدما سقط الحكم الجمهوري وقام مقامه النظام الإمبراطوري انخفضت قيمة هذه المدارس لتغيير أساليب الحكم وأصبحت الخطابة ليست من الأساليب الحيوية المؤثرة في السياسة العامة، لكن الكنيسة الكاثوليكية أرادت أن تعيد لهذه المدارس اعتبارها وقيمتها لأغراضها الخاصة المتمثلة في إعداد الأشخاص الراغبين في العمل بالكنائس، أو ليصبحوا الأشخاص الراغبين في العمل بالكنائس، أو ليصبحوا في المستقبل قادة لها أو مترجمين للإنجيل وفهمه فهما صحيحا، ومن أجل تحقيق هذه الأغراض قدمت لها مساعدات وتشجيعات مالية كبيرة أنعشت هذه المدارس التي ظلت تهيئ وتغير الأوضاع الثقافية والاقتصادية.

وتغيرت وظيفة هذه المدارس خاصة بعد أن بدأت تتدفق على أوروبا موجات متتابعة من الكتب العربية الإسلامية المترجمة، وما تحمله من نظريات وأفكار علمية تتحدى الأفكار المسيحية، وصارت أوروبا كلها تموج بالعلم والفلسفة، وشعت هذه الأمواج الثقافية الحركة العلمية في المؤسسات التعليمية ووسعت دائرة العلوم الأخرى كالعلوم الإنسانية والطبيعية والتجريبية والرياضية والطب التي تساعد على تنشيط الحركة العلمية في الجامعات الأروبية، ونتيجة لهذا التفاعل الثقافي والفلسفي والعلمي[1]

[1]– بلحاج فروجة: نفس المرجع، ص180.

قامت إتجاهات فكرية جديدة مثل الاتجاه الواقعي الذي يبحث عن المفاهيم والآراء العامة والاتجاه الإنساني بالتأمل في العالم واستقصاء البحث في العلوم الطبيعية

تعتبر العوامل السابقة وغيرها المفتاح لباب النشاط المعرفي العقلي، ووسعت نافذة الحياة.

أما الطبقات المختلفة في أوروبا، فكانت بمثابة المولد الجديد للعقل الذي بدأ يتحرر من سلطة الكنيسة مما أدى إلى تغيير المدرسة الثانوية والتأثير فيها، حيث اتسعت مجالاتها وتنوعت موادها الدراسية وصار من بين أهدافها فهم التراث الإنساني، ولما زادت النهضة العلمية اتساعا وعمقا في مجال الاكتشاف والاختراع، تزايد بعد ذلك عدد من العلماء في مختلف العلوم والفنون.

وكذا التطورات الاقتصادية والصناعية، وقيام الثورة الصناعية في أوروبا التي كانت بحاجة كبيرة إلى قدرات علمية ومهارات يدوية تواكب التطورات الجارية في عالم الصناعة، فبدأت المؤسسات التعليمية الثانوية والعالية تكيف برامجها وفقا لمتطلبات العصر الصناعي، وقبلت فكرة إدخال الدراسات الفنية والتدريس التقني ضمن مواد الدراسة بالتعليم الثانوي حتى صارت وظيفة المدرسة الثانوية هي خدمة أهداف تعلم الحرف والمهارات وتنمية الاستعدادات وخدمة المطالب الصناعية الحديثة التي ساعدت على انتشار التعليم الثانوي وتوسعه في أوروبا وغيرها من القارات الأخرى [1]

07- التنظيم الإداري والتربوي لمؤسسة التعليم الثانوي:

ينص المرسوم رقم 72 المؤرخ في 1976/04/16. في المادة الخامسة منه: أن مؤسسة التعليم الثانوي يسيرها مدير يعينه الوزير المكلف بالتربية، ويساعده مجلس توجيه وتسيير وثلاث مساعدين على الأقل من أجل تنظيم المصالح الإدارية والتربوية والمالية.

[1]- بلحاج فروجة: نفس المرجع، ص180.

أما بالنسبة للهيكل التنظيمي العام فمن خلال النظر إلى الثانوية من حيث تنظيمها ومن خلال الإسناد على الخرائط التنظيمية نجد منها الخريطة التربوية، والخريطة الإدارية الخاصة بكل مؤسسة للتعليم الثانوي.[1]

08- المبادئ التي يرتكز عليها التعليم الثانوي:

يرتكز التعليم الثانوي على عدة مبادئ تتمثل في:

❖ مبدأ وحدة النظام:

تتمثل هذه الوحدة في استمرارية العناصر المشتركة بين أنواع التعليم كله، (الأساسي، الثانوي العالي)، أي الربط بين مدخلات الطور الثانوي ومخرجاته، وذلك بغية الربط بين التعليم الثانوي والتعليم العالي.

❖ مبدأ التوافق:

ويقصد بهذا المبدأ التوافق بين نظام التعليم الثانوي والحاجة الاقتصادية الناجمة عن التطور والتنمية، وما يلاحظ أنه لا توجد مكاتب بين وزارة التربية الوطنية والمؤسسات الاقتصادية تكون مختصة في توجيه التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الثانوية إلى ميدان سوق العمل.[2]

❖ مبدأ التناسق:

ويتمثل هذا المبدأ في التكامل والاقتصاد في التنظيم العام للنظام التربوي كله، ومرحلة التعليم الثانوي

---

[1]- محمد بن حمودة: علم الإدارة المدرسية نظريات وتطبيقات في النظام التربوي الجزائري، دار العلوم للنشر، عنابة الجزائر، دط، 2006، ص 196- 197.

[2]- منى خرموش: علاقة التدريب على مشروع المؤسسة بتحسين الأداء الإداري لمديري التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2008- 2009، ص 64- 65.

خصوصا، وما يحتوي عليه من أنظمة فرعية، ويتجلى ذلك من خلال التنسيق في تحديد الأهداف والمحتويات، والمناهج المتبعة لكل نظام فرعي ، كما يتجلى في إتباع خطة للتقويم والتوجه حسب مراحل التعليم وكيفية التدرج بينها، والتي تبدو في الأساليب التي تضمن لكل بنية مردوديتها، حتى يكون التعليم وطنيا في أبعاده، وديمقراطيا في مبادئه.

وهذا يتطلب العمل على تقليص نسبة الإهدار الكبير المسجلة في التعليم الثانوي، كما يتطلب التقليل من الثنائية المتناقضة الموجودة بين التعليم العام، والتعليم التقني والحواجز الملحوظة بين الشعب في كلا من النوعين من التعليم، مما تقلص من أساليب التوجيه السيئ للتلاميذ، ويفتح المجال لنمو المواهب والاستعدادات، ويضع حدا للإهدار التربوي.[1]

09- تنظيم وهيكلة التعليم الثانوي في الجزائر:

إن التعليم الثانوي كما هو معلوم إحدى المراحل الهامة في بنية المنظومة التربوية الجزائرية،يساعد التلاميذ على الالتحاق بالتعليم العالي، كالجامعات، والمعاهد الجامعية، أو الاندماج في الحياة المهنية، وذلك وفقا للحاجات المخططة في نطاق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والثقافية، وعلى هذا يتخذ تنظيم التعليم الثانوي دوما شكل شعب متخصصة متميزة ويمكن توضيح ذلك وفقا للفترات الزمنية الثلاثة:

❖ الفترة ما قبل السنة الدراسية (1990-1991):

عرف التعليم الثانوي في هذه الفترة نوعين من التعليم هما التعليم الثانوي العام، والتعليم الثانوي التقني.

[1]- منى خرموش: نفس المرجع، ص 64- 65.

فالتعليم الثانوي العام تضمن في تلك الفترة ومنذ السنة الأولى منه أربع شعب، مدة الدراسة بها ثلاث سنوات دراسية، تتوج بامتحان وطني في نهاية السنة الثالثة، الهدف منه نيل شهادة البكالوريا التي تسمح لحاملها بالدخول إلى الجامعة لمواصلة التعليم العالي، وهذه الشعب الأربعة هي شعبة الرياضيات، شعبة العلوم، شعبة العلوم الإسلامية شعبة الآداب.

أما التعليم الثانوي التقني تضمن هذا النوع من التعليم سبع شعب مدة الدراسة بها تدوم ثلاث سنوات تتوج هي الأخرى بامتحان وطني في نهاية السنة الثالثة، والهدف منها هو نيل شهادة البكالوريا التي تسمح لحاملها بالدخول إلى الجامعة لمواصلة التعليم العالي وهذه الشعب هي كالتالي:

- شعبة تقني صناعي بفروعها الأربعة وهي (فرع الصناعة الميكانيكية، فرع الإلكترونيك فرع الإلكتروتقني، فرع التبريد الصناعي).
- شعبة الهندسة المدنية وضمت خمسة فروع وهي (فرع البناء، فرع الأشغال العمومية، فرع الري، فرع الكيمياء الحيوية، فرع الكيمياء الصناعية).
- شعبة تقني التسيير التي ضمت ثلاث فروع تمثلت في (فرع تقني اقتصاد، فرع تقني محاسبة، وفرع تقني سكريتاريا).
- شعبة العلوم الفلاحية، وشعبة الإعلام الآلي، وشعبة تقني رياضيات. [1]

مما سبق يمكن القول أن التعليم الثانوي التقني في المنظومة التربوية الجزائرية قبل السنة الدراسية (1990- 1991) كان يتكون من سبع شعب، وخمسة عشر فرعا، وكل الشعب تضمن للتلاميذ الالتحاق بالمرحلة الجامعية، كما تضمن لهم الثقافة والتأهيل المهني في مجموعة من المهن في

[1]- برو محمد: اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل، الجزائر، دط 2010، ص260- 261.

قطاعات الأنشطة المختلفة كالميكانيك، والكهرباء، والإعلام الآلي والإلكترونيك... كما تسهل لهم الاندماج في الحياة المهنية عموما.

❖ **الفترة ما بين (1991- 2005):**

عرف التعليم الثانوي بنوعيه العام والتقني بعد مرور (18) سنة على نشر مجموعة النصوص القانونية المنظمة له إدخال إجراءات جديدة تضمنت إنشاء جذوع مشتركة.

ففي السنة الأولى ثانوي تعويضا للشعب والتخصصات السالفة الذكر، وأول هذه الإجراءات إنشاء جذعين مشتركين في السنة الدراسية (1990- 1991)، هما جذع مشترك علوم إنسانية وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، الذي قسم بدوره إلى فرعين الفرع (ا)، والفرع (ب) نظرا لنمط المؤسسات التعليمية الثانوية الموجودة آنذاك، بحيث تميز الفرع (أ) بتدريس مادة الرسم والتكنولوجيا، وتميز الفرع (ب) بتدريس مادة بتدريس العلوم.

وثاني هذه الإجراءات جاء نتيجة لصعوبة توجيه التلاميذ الوافدين من السنة التاسعة أساسي لفرعي جذع مشترك علوم، وجذع مشترك تكنولوجيا، بالإضافة إلى التعليم التأهيلي الذي تقرر في أفريل (1993) التخلي عنه و الرجوع إلى التعليم التقني. [1]

وقد أصبح التعليم الثانوي العام، والتقني، منذ السنة الدراسية (1994- 1995)، يحتوي على نمطين من التعليم، كل نمط يحتوي على عددا من الشعب والتخصصات، يمكن توضيحها بإيجاز، فالتعليم الثانوي العام احتوى على ثلاثة جذوع مشتركة وهي:

- جذع مشترك علوم إنسانية وضم هذا الجذع ثلاثة شعب هي (شعبة الآداب والعلوم الإنسانية،

[1]- برو محمد: نفس المرجع، ص 262- 265.

شعبة الآداب والعلوم الإسلامية، شعبة الآداب واللغات الأجنبية).

وعلى العموم فإن إحداث هذه الشعب الثلاثة على مستوى هذا الجذع المشترك يستجيب من جهة لضرورة التكفل بكل التلاميذ على اختلاف اهتماماتهم، وميولهم، وأذواقهم، ومن جهة ثانية لتعدد و تنوع التكوين العالي في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية واللغات والاتصال.

- جذع مشترك علوم وضم هذا الجذع شعبتين هما شعبة علوم الطبيعة والحياة، وشعبة العلوم الدقيقة وان هاتين الشعبتين يغلب عليهما الطابع العلمي.
- جذع مشترك تكنولوجيا وضم هذا الجذع شعبتين هما شعبة التسيير والاقتصاد، وشعبة التكنولوجيا

أما بالنسبة للتعليم الثانوي التقني فقد تفرع إلى ستة شعب وهي (شعبة الصناعة الميكانيكية، شعبة الإلكترونيك، شعبة الإلكترو تقني، شعبة البناء والأشغال العمومية، شعبة الكيمياء، شعبة تقنيات المحاسبة). [1]

من خلال ما سبق نستخلص أن تنظيم التعليم الثانوي بنوعيه العام والتكنولوجي والتقني في الفترة ما بين (1991) و (2005)، كان يتكون من خمسة عشرة بكالوريا، وكل البكالوريات تضمن لأصحابها مواصلة الدراسة في المعاهد الجامعية المختلفة.

❖ الفترة ما بين 2005 والى اليوم:

في هذه الفترة تمت مواصلة الإصلاحات التي شهدها قطاع التربية الوطنية على مستوى التعليم الإلزامي " الابتدائي والمتوسط" بداية من الموسم الدراسي (2001– 2002).

[1]– برو محمد: نفس المرجع، ص 267 – 269.

إذ عرف التعليم الثانوي إصلاحات تمثلت في تنصيب السنة أولى من التعليم الثانوي ابتداء من الموسم الدراسي (2005– 2006)، ثم تنصيب السنة الثانية ثانوي ابتداء من الموسم الدراسي (2006– 2007)، ثم أخيرا تنصيب السنة الثالثة ثانوي ابتداء من السنة الدراسية (2007– 2008)، وذلك تجسيدا للهيكلة الجديدة لهذه المرحلة باعتبارها حلقة الوصل بين التعليم الإلزامي والتعليم العالي، والتعليم والتكوين والتعليم المهنيين.[1]

فحسب ما ورد عن وزير التربية والتعليم فإنه قد تم إعداد مشروع إعادة هيكلة التعليم الثانوي من قبل لجنة تقنية متعددة القطاعات من ممثلين عن وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ووزارة التعليم والتكوين المهنيين ولقد نفذ هذا المشروع في مستهل السنة الدراسية (2005– 2006). [2]

ومن ثم أصبحت الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي تتكون من جذعين مشتركين في السنة الأولى ثانوي هما:

- الجذع المشترك آداب والذي ضم شعبتان ابتداء من السنة الثانية ثانوي وهما (شعبة الآداب والفلسفة، وشعبة اللغات الأجنبية).
- الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والذي ضم أربع شعب تدرس ابتداء من السنة الثانية ثانوي وهي (شعبة الرياضيات، شعبة تقني رياضي، شعبة العلوم التجريبية، شعبة التسيير والاقتصاد).[3]

[1]– برو محمد: نفس المرجع، ص 273.

[2]– أبوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2009، ص217.

[3]– برو محمد: اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص 274– 275.

نستخلص مما سبق أن الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي، تهدف إلى تحسين المضمون التربوي لهذه الشعب، والى تكييفها مع الدراسات الجامعية، مثلما أدت هذه العملية إلى انسحاب الشعب التقنية إلى شعب تكنولوجية، وفي الأخير اقتضى هذا التنظيم الجديد إعادة النظر في إجراءات التقييم، ومراقبة عمل المتعلمين، والعمل بتدابير التوجيه وإعادة التوجيه، وكذلك مراجعة أساليب وأنماط منح الإجازات والشهادات، وتحديد طبيعة القنوات المتصلة بين مختلف فروع المنظومة التربوية، ووضع جهاز للتقييم التربوي يتماشى وأهداف البرامج الدراسية المسطرة.

10- الأهداف الحالية للتعليم الثانوي:

إن للتعليم الثانوي عدة أهداف منها ما هو معرفي، ومنها ما هو سلوكي ومنهجي والتي من خلالها يمكن للفرد اكتساب العديد من المهارات، ويمكننا أن نوضح هذه الأهداف في العناصر التالية:

❖ الأهداف المتعلقة بالجانب المعرفي:

تتمثل أهداف التعليم الثانوي المتعلقة بالجانب المعرفي في النقاط التالية:

- التعرف على التراث الثقافي الوطني وأبعاده الإسلامية والعربية.
- التعرف على التاريخ الوطني في كل عهوده باعتباره احد المقومات الأساسية للشخصية.
- التعرف على تاريخ الإسلام باعتباره احد المقومات الشخصية الإسلامية.
- التحكم في اللغة العربية باعتبارها لغة اتصال وتعلم في مختلف المجالات العلمية. [1]
- محاولة اكتساب لغتين أو أكثر واستخدامها كوسيلة للحصول على المعرفة.

[1]- وحدة النظام التربوي في الجزائر: مستندات تكوينية لفائدة مديري مؤسسة التعليم الثانوي، دط، 2003، ص30.

– توعية المواطن بحقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وواجبات المواطنة.

– التدريب على النواحي العلمية بقصد تطوير وتنمية المواهب والقدرة.

❖ **الأهداف المتعلقة بالجانب المنهجي والسلوكي:**

تتمثل أهداف التعليم الثانوي المتعلقة بالجانب المنهجي والسلوكي في النقاط التالية:

– اكتساب القدرة على الملاحظة والتحليل والتركيب.

– اكتساب الموضوعية في التفكير وإصدار الأحكام.

– تنمية روح البحث وحب الاطلاع والاعتماد على النفس.

– إعداد المواطن الصالح الذي يساهم ايجابيا في بناء مجتمعه وتطويره.

– تنمية القدرة على الاستدلال.

❖ **الأهداف التقنية:**

تتمثل الأهداف التقنية للتعليم الثانوي في النقاط التالية:

– التحكم في تقنية تسجيل المعلومات وأخذها.

– التحكم في التمثيل والتعبير البياني.

– التحكم في تقنيات التلخيص والعرض.[1]

[1]– وحدة النظام التربوي في الجزائر: نفس المرجع، ص 31.

– التحكم في ترتيب وتنظيم المعلومات وتقديمها

من خلال الأهداف السابقة يتبين لنا، أن تطوير التعليم والنهوض به في الجزائر يقوم على بذل جهود كبيرة من اجل ابتكار أنظمة تعليمية، ومناهج تربوية فعالة تفي بمتطلبات التنمية في البلاد.

11– المبادئ العامة لإعادة هيكلة التعليم الثانوي العام:

تمثلت المبادئ العامة لإعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فيما يلي:

– إن التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لا يندرج ضمن التعليم الإجباري أي انه لا يستقبل التلاميذ الذين لا تتوفر فيهم شروط القبول المقرر للالتحاق بالسنة الأولى ثانوي.

– التعليم يحظر بشكل أساسي إلى التكوين في الدراسات العليا.

– على التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أن يأخذ بعين الاعتبار من جهته مشروع تنظيم التعليم العالي وأن يهيكل نفسه حتى يكون منسجما معه، ومن جهة أخرى التنظيم المتبع في المسلك المهني.

– ينبغي أن يندرج تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في إطار التوجه العالمي الذي يتفادى التخصص المبكر والابتعاد عن مضاعفة المسالك والشعب.

– ينبغي أن يتجنب تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فتح شعب موازية لتلك التي لها نفس ملمح التخرج.

– ينبغي على تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أن يسير إعادة التوجيهات، باستخدام مسالكه[1]

[1]– دلال جغبوب: إدارة الوقت وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لدى مديري الثانويات، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2008–2009، ص119.

ومرونة طرقه، وهذه التوجيهات ينبغي أن تشجع متابعة دروس أخرى، أو متابعة تكوين في مجالات التعليم ما بعد الإلزامي، مع مراعاة تحسين مكتسبات التلميذ.

– إن المراحل التي تشكل التعليم الثانوي العام، والتكنولوجي في المسارات الدراسية ليست مرحلة التخصص، بل هي التي يتلقى فيها التلميذ تكوينا أساسيا في مجالات الأدب، اللغات الفنون، العلوم والتكنولوجيا دون التي تنمي روح المواطنة وروح المسؤولية.

– ينبغي أن يأخذ التعليم الثانوي على عاتقه المعطيات الناتجة من تطور العلم والتكنولوجيا أثناء إعداد المناهج[1]

12– علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي:

من القضايا الأساسية في إصلاح التعليم الثانوي هو ربط هذه المرحلة بالتعليم العالي وجعل شعبه وتخصصاته تتساوى وتتكافأ مع تخصصات التعليم العالي ومع أساليبه ونشاطه التربوي العام وتبدو ضرورة التوفيق بينهما في بعض الجوانب نذكر منها:

- إعداد التلاميذ إعدادا متكاملا للمهن والوظائف حسب ما يقتضيه المجال العلمي في البلاد.
- إعداد التلاميذ و اكتساب أسس المعرفة التي تمكنهم من التواصل في الخبرة التعليمية والانتقال من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى من المراحل التعليمية أو في الوظيفة المهنية والتدريبية بنوع تحصيلي ثابت ومستقر.

إن هذه الأسس المعرفية العلمية تجعل التلاميذ فيما بعد قادرين على إتباع الدراسة في المستويات العليا والحقيقة التي تؤكدها هي أن نظام التعليم العام وفروعه المتمثل في الشعب والتخصصات ترتبط

[1]– دلال جغبوب: نفس المرجع، ص119.

ارتباطا وثيقا بمجالين أساسيين هما التعليم العالي، والحاجة الاجتماعية والاقتصادية، فكلما دعت الضرورة أو تطورت الحاجة أصبح الوضع يتطلب نوعية معينة أو قدرة خاصة أو تكوينا محددا، حيث أطلقت أغصانا جديدة لكنها تبقى لاصقة ومتصلة بالجذع الأصلي تتغذى منه ويغذي المجالات المتصلة بها.[1]

وإن هذه العلاقة تكون أسلوبا تعاونيا يخفف من حدة التوتر القائم بين التعليم والتخطيط الاقتصادي.

[1]- بلحاج فروجة: التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011، ص.

خلاصة

في هذا الفصل تبين لنا أن مرحلة التعليم الثانوي من أكثر المراحل التعليمية النظامية قيمة وأهمية ذلك لتمتعها بمنزلة كبيرة لدى جل النظم التعليمية في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، باعتبارها تقود إلى الفرص التعليمية العالية المرغوب فيها من قبل عامة الملتحقين بها من جهة، ومن جهة ثانية باعتبارها الوسيلة الرئيسية لتكوين الإطارات الفنية الوسطى القادرة على تكوين القاعدة المادية والاقتصادية للمجتمع، لأنه عن طريقها تتكون الأعداد الهائلة من الشباب للحياة في جميع المجالات الاقتصادية والصناعية والثقافية، وحتى قطاع الخدمات الاجتماعية، ذلك لما لها من أثر في نفوسهم والتأثير في تكوين شخصياتهم، خاصة ونحن نعيش في عالم سريع التغير، لذا حظيت هذه المرحلة من التعليم بالاهتمام المتزايد وذلك ضمن الإصلاحات التي قامت بها الدولة الجزائرية من أجل زيادة إنتاجيتها، وتحسين مردوديتها، والرفع من قيمتها لمواكبة التطور والتغير السريعين في المجالين العلمي والتكنولوجي.

الإطـــــار التطبيـــــقي للدراســـــة

الفصـــل الخـــامـس

الدراســـة الميدانيـــة وإجراءاتهـــا

تمهيد:

أولا: الدراســـــــــة الاستـطـلاعيـــــــة.

01- الهـــدف من الدراســـة الاستـطلاعيـــة.

02- مجـــالات الدراســـــة الاستـطلاعيـــة.

03- وصف عينـة الدراســة الاستـطلاعيـــة.

04- وصف ظروف تطبيق الدراسة الاستطلاعية.

05- نتـائـــج الدراســـة الاستـطلاعيـــة.

ثانيـا: الدراســـــة النـهائيـــــــــة.

01- المنهـــج المستخـــدم في البحـــث.

02- أدوات جمـــــــــع البيانـــــــات.

03- الشـروط السيـكومتـريـــة للاستبيـــان.

04- تطبيـــــــق الاستمـــــــــارة.

05- وصف وتحديد عينة الدراســـة النهائيـــة.

06- الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحـــث.

تمهيد:

إن الحقيقة العلمية في شتى العلوم ترتقي لأن تكون صادقة ومبنية على مسلمات لا تتناقض من أجل الوصول إلى مطابقة المسلمات النظرية لما هو موجود في الواقع.

لذا يعتبر الجانب التطبيقي مرحلة مهمة من مراحل البحث، إذ بواسطته يتمكن الباحث من جمع الحقائق والمعلومات حول موضوع الدراسة، وذلك بالنزول إلى الميدان للتحقق من صدق الفرضيات المطروحة أو نفيها. وتأتي هذه الخطوة من البحث لجمع المعلومات المتعلقة بمشكلة الدراسة والوقوف على حجم عينة البحث، إلى جانب التأكد من سلامة وسائل جمع البيانات التي ستعتمد في هذه الدراسة.

أولا: الدراســـــة الاستطلاعيـــــة:

تعد الدراسة الاستطلاعية المرحلة الأولى في الجانب التطبيقي من البحث، فهي اللبنة الأولى للدراسة الميدانية، كما تعتبر من الدراسات الهامة لتمهيدها للبحث العلمي وتعريفها للظروف التي يتم فيها ويرى محي الدين مختار " إن الدراسة الاستطلاعية هي أساسا جوهريا لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية في البحث ينقص جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا الباحث[1] فهي مهمة لأنها تساعد الباحث في الإحاطة والإلمام بالمشكلة المراد دراستها من كل الجوانب وصياغة الفروض الممكنة.[2]

01- الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على أفراد العينة حتى نتمكن من تحديدها، ومن جهة أخرى تكشف عن خبايا الظاهرة المراد دراستها، من خلال إجراء استطلاع أولي يتم بطرح سؤال مفتوح يتعلق بموضوع البحث، ذلك بغية تحديد المحاور الأساسية للاستمارة، ومن ثم وضع فروض البحث، والتي من خلالها سنجيب عن التساؤل المطروح في إشكالية بحثنا.

02- مجالات الدراسة الاستطلاعية:

- **المجال المكاني:** تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بمؤسسات التعليم الثانوي لدائرة الونزة والتي بلغ عددها ثلاث ثانويات، وهي ثانوية مخازنية مبروك، ثانوية بغاغة صالح، ثانوية سعد بن أبي وقاص.
- **المجال الزمني:** تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية في 23 /05 /2017 إلى غاية شهر جوان2017

[1]- محي الدين مختار: دراسات في المنهجية، إعداد مجموعة من الأساتذة، تحت إشراف فضيل دليو، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000، ص47.

[2]– محمد منير مرسي: البحث التربوي وكيف نفهمه، دار علاء الكتاب، القاهرة مصر، ط1، 1996، ص53.

03- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة تم اختيارها بطريقة مقصودة مأخوذة من ثلاث ثانويات ومعيار ذلك هو أن يكون جميع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية أساتذة التعليم الثانوي، بحكم أن الدراسة الحالية تستهدف هذه الفئة، بغض النظر عن الجنس والعمر والتخصص، لأن هذه المتغيرات لن تأخذ في التفسير النهائي لنتائج البحث، وقد كان الاختيار عشوائي بين أساتذة التعليم الثانوي لمؤسسات التعليم الثانوي الثلاثة لبلدية الونزة وهذه المؤسسات التعليمية هي: ثانوية مخازنية مبروك، ثانوية بغاغة صالح، ثانوية سعد بن أبي وقاص، وبلغ العدد الإجمالي للأساتذة الذين تمت معهم المقابلة(49) من بينهم أساتذة ومديرين لغرض جمع اكبر قدر من المعلومات التي تخدم موضوعنا. وتعتبر المقابلة من الأدوات الرئيسية لجمع المعلومات في دراسة الجماعات الإنسانية. وتعد أكثر وسائل جمع المعلومات شيوعا وفاعلية في الحصول على البيانات الضرورية لأي بحث.[1] وقامت الباحثة بإجراء عدة مقابلات مع أساتذة ومديري التعليم الثانوي لثانويات دائرة الونزة، موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم(01) يوضح عدد الأساتذة والمديرين الذين تمت معهم المقابلة

مؤسسات التعليم الثانوي	مخازنية مبروك	بغاغة صالح	سعد بن ابي وقاص	المجموع
عدد الأساتذة والمديرين	10	18	21	49

وتمكنا من خلال المقابلات التي أجريناها، تحديد عينة الدراسة النهائية، كما تسنى لنا تقديم فكرة عامة عن موضوعنا لبعض الأساتذة واستطلاع آرائهم حول عوامل التكوين وعلاقتها بدافعية الانجاز وفي

[1]- أبو النجا محمد العمري: أسس البحث في الخدمة الاجتماعية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، مصر، دط، 1999، ص95.

حالة ووجود عوائق موضوعية، أو ذاتية كيف يمكن التقليل منها. وقد اجمع كل من الأساتذة والمديرين على أن هناك عدة عوامل إذا توفرت يمكن من خلالها دفع التلاميذ نحو الانجاز وهاته العوامل يضمنها التفعيل الحقيقي لعملية التكوين المبنية على الأسس العلمية. وتم إجراء هاته المقابلات قبل عملية توزيع استبيان الدراسة الاستطلاعية، حيث قمنا بتوزيع استبيان الدراسة الاستطلاعية على (10) أساتذة التعليم الثانوي، والجدول (02) يوضح ذلك كالآتي:

جدول رقم(02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

مؤسسات التعليم الثانوي	مخازنية مبروك	بغاغة صالح	سعد بن ابي وقاص	المجموع
عدد أفراد العينة	03	04	03	10

04-وصف طريقة تطبيق الدراسة الاستطلاعية:

بعد حصولنا على التصريحات اللازمة من إدارة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم العلوم الاجتماعية، من جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، توجهت الباحثة إلى مكتب الأمين العام لمديرية التربية لولاية تبسة، من أجل الحصول على بيان إحصائيات توزيع أساتذة التعليم الثانوي لبلدية الونزة، إلا أننا لم نتمكن من الحصول على البيان، الأمر الذي دعانا إلى التوجه مباشرة إلى مؤسسات التعليم الثانوي لبلدية الونزة، وبعد إجراء مقابلة مع مدير كل ثانوية بصفة فردية وبعد توضيح الهدف من إجراء الدراسة استطعنا الحصول على الخريطة التربوية لكل ثانوية والتي احتوت على العدد الإجمالي للأساتذة وتوزيعهم على مختلف الشعب الموجودة بالمؤسسة التعليمية

كما تمكنا من الحصول على موافقة المديرين لإجراء الدراسة الاستطلاعية.

أما بالنسبة للأداة التي تم الاعتماد عليها في جمع المعلومات أثناء الدراسة الاستطلاعية هي استمارة احتوت على سؤال مفتوح وذلك لترك الحرية للمستجوب وجمع أكبر قدر من المعلومات وكان السؤال كالآتي: **من وجهة نظرك كيف تحدد عوامل التكوين التي تدفع بتلاميذ المرحلة الثانوية نحو الانجاز؟ وفي حالة وجود عوائق موضوعية أو ذاتية، كيف ترى عملية التقليل من تأثيرها؟**

وتعرف الاستمارة على أنها نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه للأفراد من أجل الحصول على بيانات معينة.[1]

05- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الإجابات أساتذة عينة الدراسة الاستطلاعية وتكراراتها على سؤال الدراسة الاستطلاعية (انظر الملحق رقم 05) نستنتج أن هناك عوامل عديدة تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للانجاز، وقمنا بتوضيحها في الجدول الآتي:

[1]- سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر ولتوزيع، عمان الأردن ط4، 2006، ص123.

جدول رقم (03) يوضح عوامل التكوين من خلال إجابات أساتذة الدراسة الاستطلاعية

عــوامــل التكوين	إجابات أساتذة الدراسة الاستطلاعية
العوامل المادية	تتضح من خلال الإجابات رقم (1،2،3،4،5)
العوامل البيداغوجية	تتضح من خلال الإجابات رقم (6،7،8)
العوامل العلائقية	تتضح من خلال الإجابات رقم (9،10)
عوامل تتعلق بالأنشطة اللاصفية	تتضح من خلال الإجابات رقم (11،12،13)

واعتمادا على إجابات أساتذة عينة الدراسة الاستطلاعية، وما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، تم إعداد استبيان الدراسة الأساسية في صورته الأولية مكون من (40) بند مندرجة تحت أربع محاور (انظر الملحق رقم06) موزعة بالترتيب التالي كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (04) يوضح ترتيب محاور الاستبيان في صورته الأولية

المحاور	عوامل التكوين
المحور الأول	العوامل المادية
المحور الثاني	العوامل البيداغوجية
المحور الثالث	العوامل العلائقية
المحور الرابع:	عوامل تتعلق بالأنشطة اللاصفية

ثانيـــــا: الدراســـــة النهائيـــــة:

إن القيمة العلمية للبحث الاجتماعي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث، ونظرا لطبيعة الموضوع الذي يتطلب جمع معلومات على أساس تفكير منهجي لكونه من الدراسات الاستكشافية الاستطلاعية.

01- المنهج المستخدم في البحث:

يعتبر المنهج الطريقة التي نستخدمها في دراستنا ويعد الموجه الأساسي لأي بحث، ومن ثمة يعرف المنهج بأنه " فن التنظيم الصحيح لسلسلة الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة حيث نكون بها جاهلين، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين حيث نكون بها عارفين".[1]

كما انه يعرف بالطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث.[2]

إذن فالمنهج هو مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة ما اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة. وبالرغم من أن الوصف الدقيق المتكامل هو الهدف الأساسي للبحوث الوصفية، إلا أنها كثيرا ما[3] تتعدى الوصف إلى التفسير في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة، وقدرة الباحث على الاستدلال.

---

[1]-محمد زيان عمر: البحث العلمي منهجه وتقنياته، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،دط 1977، ص18.

[2]- محمد شفيق، البحث العلمي، الخطوات المنهجية لإعداد البحث العلمي، المكتب الجامعي الحديث، مصرط1، 1985، ص78

[3]- بشير صالح الرشدي: مباحث البحث التربوي، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2000، ص

إن المنهج المتبع في أي دراسة نفسية أو تربوية مستوحى من طبيعة موضوع الدراسة يختلف حسب الموضوع المطروح ، فنجد بحثنا من طبيعة تربوية والمتمثل في عوامل التكوين وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذتهم، وعليه فطبيعة الموضوع تفرض علينا استخدام المنهج الوصفي الذي ارتبط منذ نشأته بدراسة المشكلات الإنسانية.[1]

كونه يعنى بجمع الحقائق المرتبطة بوضع جماعة من الناس أو منظومة فكرية أو أي نوع آخر من الظواهر التي يرغب الباحث في دراستها.[2]

فنحن نرى انه المنهج الأنسب والأصلح لهذا البحث، لأنه يساعدنا على جمع معلومات كافية ودقيقة عن هذا الموضوع، والحصول على نتائج علمية ستتم معالجتها بطريقة موضوعية ومنظمة.

02- أدوات جمع البيانات:

من أجل الحصول على المعلومات اللازمة لإنجاز بحث موضوع الدراسة، لابد من أن يعتمد على جملة من الأدوات التي نستخدمها في الجانب الميداني لإتمام الدراسة، وهذا بغرض الوصول إلى الهدف من الدراسة.

ونظرا لأهمية مرحلة جمع البيانات في الدراسة الوصفية تظهر ضرورة اختيار أدوات دقيقة وعلمية قدر الإمكان، لتمكننا من جمع أكبر قدر ممكن من البيانات ومن بين الأدوات المعتمدة في الدراسة مايلي:

[1]- عمار بوحوش، محمد محمود: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط2، 1999، ص139

[2]- احمد عطية احمد: منهج البحث في التربية وعلم النفس، الدار المصرية اللبنانية، بيروت، لبنان، دط، 1999، ص157.

❖ **الاستبيان:**

موضوع بحثنا يقودنا إلى اعتماد الاستبيان لجمع المعلومات والبيانات، فالاستبيان يعرف على أنه نموذج يضم مجموعة من الأسئلة، توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على المعلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف ما. ويتم تنفيذ الاستبيان إما عن طريق المقابلة الشخصية أو ترسل إلى المبحوثين عن طريق البريد. [1]

وبذلك فالاستبيان يعد تصميم فني لمجموعة من الأسئلة والبنود حول موضوع معين بحيث تغطي كافة جوانب موضوع الدراسة. ويتم بناء محتوى الاستبيان بالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، والتعريفات الإجرائية، ونتائج الدراسة الاستطلاعية، بهدف التعرف على عوامل التكوين وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذتهم وقد اشتملت الأداة في صورتها الأولية على (40) بندا، (انظر الملحق رقم 06) والتي غطت العناصر الأساسية للمؤشرات الموجودة على مستوى الفرضيات الجزئية والتي من خلالها تم تحديد محاور الاستبيان التي بلغ عددها أربعة محاور موضحة في الجدول .

جدول رقم (05) يوضح محاور الاستبيان في صورته الأولية مع عدد العبارات

المحاور	ترتيب عبارات الاستبيان
المحور الأول: العوامل المادية	يضم العبارات من (01) إلى العبارة رقم (10)
المحور الثاني:العوامل البيداغوجية	يضم العبارات من (11) إلى العبارة رقم (23)
المحور الثالث: العوامل العلائقية	يضم العبارات من (24) إلى العبارة رقم (33)
المحور الرابع: عوامل تتعلق بالأنشطة اللاصفية	يضم العبارات من (34) إلى العبارة رقم (40)

[1]– محمد على محمد: علم الاجتماع والمنهج العلمي، دار المعرفة الجامعية، ط1، مصر، 1980، ص339.

واعتمدنا في تصميمنا للاستبيان على بديلين : **نعم/ لا** مع توزيع الدرجات على النحو التالي:

نعم: درجتين/ **لا:** درجة واحدة .

وبعد تمرير الاستبيان على هيئة التحكيم الذي بلغ عددهم الإجمالي سبعة أساتذة محكمين من جامعة باتنة، وجامعة تبسة. (انظر الملحق رقم 07)

تم الاعتماد على ملاحظات وآراء الأساتذة المحكمين والتي تمثلت في إعادة صياغة بعض المفردات بأكثر دقة، ولقد تم تطبيق ملاحظات الأساتذة المحكمين لتعديل الاستبيان وفق ما يلي:

- **تعديلات المحور الأول:**

جدول رقم (06) يوضح تعديل العبارة رقم 08.

العبارة رقم (08) في وضعيتها الأولية	العبارة رقم (08) في وضعيتها النهائية
تعتبر المساحات الخضراء في فناء المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للانجاز.	اعتبر أن المساحات الخضراء المتوفرة في ساحة المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للانجاز

- **تعديلات المحور الثاني:**

جدول رقم (07) يوضح تعديل العبارة رقم 12.

العبارة رقم (12) في وضعيتها الأولية	العبارة رقم (12) في وضعيتها النهائية
تعتبر البرامج التعليمية التي تراعي حاجات التلاميذ العلمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.	اعتبر أن محتوى البرامج التعليمية التي تراعي الحاجات المختلفة للتلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للانجاز.

جدول رقم (08) يوضح تعديل العبارة رقم 14.

العبارة رقم (14) في وضعيتها الأولية	العبارة رقم (14) في وضعيتها النهائية
تعتبر توظيف الوسائل التعليمية في عملية التدريس عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.	اعتبر أن استعمال الأستاذ للوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

جدول رقم (09) يوضح تعديل العبارة رقم 17.

العبارة رقم (17) في وضعيتها الأولية	العبارة رقم (17) في وضعيتها النهائية
تعتبر تمكن الأستاذ من ربط المعلومات ببعضها البعض عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.	اعتبر أن مساعدة الأستاذ لتلاميذه على ربط المعلومات التي سبق تعلمها مع المعلومات الجديدة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

جدول رقم (10) يوضح تعديل العبارة رقم 18.

العبارة رقم (18) في وضعيتها الأولية	العبارة رقم (18) في وضعيتها النهائية
تعتبر أن التغذية الراجعة التي يقوم بها الأستاذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز	اعتبر أن تقديم الأستاذ تغذية راجعة لتلاميذه أثناء تنفيذ الدروس عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

- **تعديلات المحور الرابع:**

جدول رقم (11) يوضح تعديل العبارة رقم 34.

العبارة رقم (18) في وضعيتها الأولية	العبارة رقم (18) في وضعيتها النهائية
اعتبر ان منح التلاميذ فرص الحضور في الأيام الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.	اعتبر أن مشاركة التلاميذ في تنظيم أيام دراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

بعد التعديلات التي أجريناها على مستوى بنود الاستبيان التي كانت تحتاج إلى تعديل، تمت صياغة الاستبيان في صورته النهائية المكون من (40) بند(انظر الملحق رقم08) موزعة على أربع محاور موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (12) يوضح محاور الاستبيان وعدد العبارات في صورته النهائية

المحـــــــاور	ترتيب عبـــــارات الاستبيان
المحور الأول: العوامل المادية	يضم العبارات من (01) إلى العبارة رقم (10)
المحور الثاني:العوامل البيداغوجية	يضم العبارات من (11) إلى العبارة رقم (23)
المحور الثالث: العوامل العلائقية	يضم العبارات من (24) إلى العبارة رقم (33)
المحور الرابع: عوامل تتعلق بالأنشطة اللاصفية	يضم العبارات من (34) إلى العبارة رقم (40)

03- الشروط السيكومترية للاستبيان:

3-1- حساب ثبات الاستبيان:

تم حساب ثبات الاختبار في هذه الدراسة بالاعتماد على ثبات التجزئة النصفية، وقد اعتمدنا على تجزئة بنود الاختبار إلى نصفين، حيث تكون النصف الأول من البنود الفردية والنصف

الثاني من البنود الزوجية، ثم تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين النصفين وبعدها تصحيح الطول باستعمال معادلة سبيرمان، وسنوضح طريقة حساب ثبات الاستبيان كالتالي:

$$ر_{س ص} = \frac{ن\ (مج\ س \times ص) - مج\ س \times مج\ ص}{\sqrt{(ن \times مج\ س^2 - (مج\ س)^2)\ (ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2)}}$$ [1]

حيث أن:

ن: عدد الأفراد الذي طبق عليهم الاستبيان لحساب الثبات = 20

مج س: مجموع إجابات الأفراد على البنود الفردية = 352

مج ص:مجموع إجابات الأفراد على البنود الزوجية =360

مج س× ص: مجموع حاصل ضرب الدرجات س في الدرجات ص= 6416

مج $س^2$: مجموع مربعات القيم س= 6324

مج $ص^2$: مجموع مربعات القيم ص= 6544

وبتعويض القيم في المعادلة السابقة وجدنا معامل ارتباط بيرسون ر س ص =0.88

ولحساب الثبات الكلي للاستبيان طبقنا قانون سبيرمان

[1]– مروان أبو حويج، وآخران: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2002، ص179.

$$\text{ر ك} = \left(\frac{\text{ن ر}}{1+\text{ر}}\right).$$ [1]

وبتعويض القيم نجد ان ر ك= 0.93

نلاحظ أن معامل الارتباط قد ارتفع وهذا راجع إلى تصحيح الطول أي مهما زاد طول الاستبيان زاد الاتساق والثبات، وهذا ما يؤكد صلاحية تطبيق الأداة.

3-2- حساب صدق الاستبيان:

- **صدق المحكمين**

تم حساب صدق الاستبيان بالاعتماد على صدق المحكمين(انظر الملحق رقم 07)حيث تم حساب صدق كل بند بصفة منفردة، وفق المعادلة الإحصائية التي اقترحها **Lawsh** التي مفادها

$$\text{ن ص م} = \frac{\text{ع و} - (\text{ع}/2)}{(\text{ع}/2)}$$ [2]

حيث أن: ن ص م = صدق المفردة

ع و= عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس السلوك المراد قياسه.

ع = عدد المحكمين الإجمالي.

وبتجميع كل القيم المحصل عليها ثم قسمتها على عدد البنود تم الحصول على قيمة صدق المحتوى الإجمالي للاستبيان كما يلي:

---

[1]- سعد عبد الرحمن: القياس النفسي النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط3، 1998 ص129.

[2]- Muchinskey: psychology applied work an introduction to industrial and organization psychology, mining project, 1983, p178.

مج ن ص م = ن ص م1 + ن ص م2 +.....ن ص م 40

مج ن ص م = 0.76 ومنه يمكننا اعتبار أن الاستبيان صادق.

- **الصدق الذاتي**

كما تم حساب الصدق الذاتي للاستبيان بعد التأكد من ثباته

ثبات الاختبار الكلي: ر ك = 0.93

الصدق الذاتي هو الجذر التربيعي لثبات الاختبار الكلي و يساوي 0.96

نلاحظ ارتفاع درجة الصدق الذاتي مما يعني صدق مجموع العبارات واتساقها مع الخاصية المراد قياسها من موضوع الاستبيان

04-تطبيق الاستبيان:

لقد تم تطبيق الاستمارة النهائية في شهر أفريل 2019، حيث تم الاتصال بمديري مدارس ثانويات دائرة الونزة للحصول على الاستقصاء الوجيز لكل ثانوية لسنة (2019/2018) وقد تم توزيع استمارة الدراسة النهائية على كل أساتذة مؤسسات التعليم الثانوي لدائرة الونزة.

05- وصف وتحديد عينة الدراسة النهائيـــــة:

العينة في البحث العلمي هي جزء من مجتمع البحث، يتم اختياره ودراسته بهدف دراسة المجتمع ككل، وان استخدام العينات في البحث العلمي لا يتوقف فقط على صعوبة دراسة كل أفراد مجتمع البحث، بل إنه يوفر العديد من المزايا لعل أهمها قلة التكاليف وسرعة الانجاز

والتعمق في التطبيق والدقة في النتائج التي يتوصل إليها الباحث.[1] ولما كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على عوامل التكوين وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تكونت عينة دراستنا من عينة مقصودة حيث وقع اختيارنا على أساتذة مرحلة التعليم الثانوي دون غيرهم من أساتذة المراحل التعليمية الأخرى، كونها المرحلة التي سجل فيها اكبر نسب لرسوب أو تسرب التلاميذ مقارنة مع المراحل التعليمية الأخرى، ووقع الاختيار على أساتذة التعليم الثانوي لمدينة الونزة من خلال طريقة السحب من الإناء، ونظرا لكون مجتمع الدراسة صغير قمنا بمسح شامل لثانويات مدينة الونزة، وضمت عينة الدراسة كل أساتذة التعليم الثانوي لمدينة الونزة. وعرف محمد عبيدات العينة المقصودة بالعينة التي يتم انتقاء واختيار أفرادها بنحو مقصود من قبل الباحث، نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم."[2]

وقد بلغ العدد الكلي لمجتمع الدراسة النهائية (140) أستاذ بالتعليم الثانوي، وعند استبعاد الأفراد الذين طبقت عليهم الدراسة الاستطلاعية والذي كان عددهم (10) أستاذ، أصبح مجتمع الدراسة مكون من (130) أستاذا، بثانويات مدينة الونزة، وزعت عليهم استمارة الدراسة النهائية، وقد تم استرجاع كل الاستمارات الموزعة وبالتالي تحصلنا على عينة الدراسة النهائية مكونة من (130) أستاذ وسنوضح توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية في الجدول التالي:

[1]– هشام سيد عبد المجيد: البحث في الخدمة الاجتماعية الإكلينيكية، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، دط 2006، ص145.

[2]– محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، الأردن دط، 1999، ص169.

جدول رقم(13): يوضح عدد أفراد العينة النهائية للدراسة الأساسية.

مؤسسة التعليم الثانوي	ثانوية مخازنية مبروك	ثانوية بغاغة صالح	ثانوية سعد بن أبي وقاص	المجموع
العدد الكلي لمجتمع الدراسة	49	46	45	140
عينة الدراسة النهائية	46	42	42	130

06- الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث

اعتمدنا في هذا البحث على أسلوبين إحصائيين لمعالجة البيانات المتحصل عليها وهما النسب المئوية واختبار كاف تربيع.

6- 1- النسب المئوية:

يستخدم هذا الأسلوب لمعرفة نسبة أفراد العينة الذين اختاروا كل بديل من بدائل بنود الاستمارة ونوضح هذا الأسلوب في المعادلة التالية:

$$م = \frac{س \times 100}{ن}$$

حيث أن: م = النسبة.
س = تكرار العبارات.
ن= عدد أفراد العينة.

6- 2- اختبار كا²:

يعد اختبار كاف تربيع من بين الاختبارات الكثيرة الاستخدام في البحوث التربوية والنفسية بصفة عامة، حيث يستخدم لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين التكرار الملاحظ والتكرار المتوقع

لأفراد عينة الدراسة، كما له استخدامات أخرى وقد استخدم في هذه الدراسة للمقارنة بين استجابات أفراد عينة البحث وذلك لتلاؤمه مع هدفها، الذي يسعى إلى التعرف عوامل التكوين وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ويحسب كا² بناء على المعادلة التالية:

$$كا^2 = \frac{مج\ (ت\ و - ت\ م)^2}{ت\ م}$$ [1]حيث أن:

مج: المجموع.

ت و: التكرار الواقعي.

ت م: التكرار المتوقع.

وبما أن الاستبيان يحتوي على بديلين فإن التكرار المتوقع يحسب كالتالي:

$$ت\ م = \frac{ت1 + ت2}{2}$$ حيث أن:

ت1: تكرار الاختيار نعم

ت2: تكرار الاختيار لا

درجة الحرية = ن – 1 = 2 –1 = 1.

قيمة كا² الجدولية عند درجة حرية (01) ومستوى الدلالة 0.005 تساوي 3.84.

6-3- متوسط الاستجابات:

يمكننا حساب متوسط الاستجابات لحساب كا²كل لمحور من خلال المعادلة التالية:

[1]- صلاح الدين محمود علام: الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامتريةواللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1993، ص181.

مج س

م = _____ .[1] حيث أن: مج س= مجموع الاستجابات.

ن

م = متوسط الاستجابات.

ن= عدد البنـود.

[1]– هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: منهجية البحث (سند تكويني لفائدة المفتشين في مختلف الأطوار)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، دط، 2005، ص92.

الفصـــــل الســـادس:

تفسيـــــر نـتـائـــــج الدراسة الميدانية

تمهيد

01- عرض نتـائـج كل فرضيـــة والتعليـق عليهـا.

1-1- الفرضية الإجرائية الأولى.

1-2- الفرضية الإجرائية الثانية.

1-3- الفرضية الإجرائية الثالثة.

1-4- الفرضية الإجرائية الرابعة.

1-5- الفرضية العامة.

02- منـاقشـة النتائـج في ضـــوء فرضيات البحث.

03- التـعليـــق المعـــــام حـــــول الـنـتـائـــــج.

خـاتمـة.

تمهيد

بعد عرضنا للجانب النظري للبحث وتحديد الإجراءات المنهجية للدراسة، من منهج وأدوات جمع البيانات، وعينة الدراسة، وأساليب تحليل البيانات، ارتأينا في هذا الفصل دراسة الشواهد المجمعة من ميدان البحث، وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي كونها ستكشف تحقق أو رفض فرضيات البحث ومؤشراتها.

وسنحاول من خلال هذا الفصل عرض البيانات التي تحصلنا عليها من دراستنا الميدانية وكذلك التعليق عليها عن طريق استخدام أسلوبين هما:

التحليل الكمي المتمثل في عرض البيانات من خلال تفريغ الاستبيان وتبويبه في جداول والتحليل الكيفي المتمثل في التعليق على البيانات ومحاولة تفسيرها للوصول إلى نتائج عامة لهذه الدراسة.

01- عرض نتائج كل فرضية والتعليق عليها:

تعتمد هذه الدراسة في التعامل مع بياناتها على أسلوب إحصائي بسيط، يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة في شكلها ومحتواها، حيث تشمل التكرارات والنسب المئوية، إلى جانب كا^2 المحسوبة، وكا^2 الجدولية، وتم إجراء التحليلات الإحصائية وتفسير البيانات وفقا لهذه الأساليب الإحصائية، وكذا معالجة كل محور إحصائيا، من خلال حساب متوسط استجابات كل محور لاستخراج كا^2 لكل محور.

الفرضية العامة: تساهم عوامل التكوين في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

1-1- الفرضية الإجرائية الأولى:

- تساهم عوامل التكوين المادية في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

- **جدول رقم(14) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (01).**

01- اعتبر أن موقع المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
نعم	98	75.38	33.50	3.84
لا	32	24.61		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية (1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث أجاب 75.38 % من أفراد العينة بأن موقع المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، وهي نسبة أكبر بكثير من نسبة الأساتذة الذين لا يعتبرون أن موقع المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، والتي قدرت نسبتهم بـ24.61 % ، هذا يعني أن موقع المؤسسة التعليمية عامل مهم في دفع التلاميذ للإنجاز حسب عينة البحث، فقرب المؤسسات التعليمية من الأحياء التي يقطن بها التلاميذ، قد يعمل هذا على التقليل من احتمالية تأخر التلاميذ، أو تغيبهم عن الدراسة خاصة في الظروف المناخية القاسية، كما يضمن بعد موقع المؤسسات التعليمية عن المنشآت الصناعية والأسواق التجارية والطرق السريعة، سلامة التلاميذ من الأمراض وحوادث المرور والبعد عن الضوضاء، لأن تواجد المؤسسة التعليمية في مكان صحي وهادئ، لا غبار، لا دخان، ولا إزعاج فيه ولا ضوضاء تشغل الفكر وتشوشه بشكل يعيق عملية التعلم، يضمن تكوين العادات الصحية، وتربية النشء على النواحي المعيشية السليمة، وعليه فالبيئة الصحية التي يضمنها موقع المؤسسة التعليمية تساعد التلميذ على عملية التعلم، الأمر الذي يدفعه للإنجاز .

- **جدول رقم(15) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (02).**

02- اعتبر أن هيكلة مبنى المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	100	76.92	37.69	3.84
لا	30	23.07		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم(15) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث أجاب 76.92% من أفراد العينة بأن هيكلة مبنى المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، وهي نسبة اكبر بكثير من نسبة الأساتذة الذين لا يعتبرون أن هيكلة مبنى المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز والذين كانت نسبتهم 23.07 % ، وعليه فلمبنى المؤسسة التعليمية علاقة وثيقة بالجانب التربوي والتعليمي، إذ يعتبر هذا الأخير المنشط النفسي للتلميذ ولهيئة التدريس على حد سواء، فالبناء المتناسق للمؤسسة التعليمية يسهل حركة التلاميذ بين الحجرات الدراسية، و الورشات والمخابر والمكتبة وغيرها من الأماكن، كما له اثر نفسي جيد على نفسيات التلاميذ الذين يقضون ساعات طويلة فيه، لذا فهيكلة مبنى المؤسسة التعليمة من أهم أساسيات العملية التعلمية، وأحد عوامل نجاح العملية التعلمية ، فكلما كان المبنى المدرسي ملائما ومجهزا بكافة سبل ووسائل الراحة، كلما كان له الأثر الايجابي على دافعية التلاميذ للإنجاز.

- **جدول رقم(16) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (03).**

03-اعتبر أن اتساع الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	120	92.30	93.07	3.84
لا	10	7.69		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم(16) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، فنسبة الأساتذة اعتبروا أن اتساع الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ

للإنجاز قدرت بـ 92.30 %. وهي نسبة اكبر بكثير من نسبة الأساتذة الذين لا يعتبرون أن اتساع الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز والذين قدرت نسبتهم بـ7.69 %، تعتبر اتساع الحجرات الدراسية من العوامل التي تدفع التلاميذ للإنجاز، ذلك كون الحجرات الدراسية من أهم مكونات مبنى المؤسسة التعليمية، إذ يمضي فيها التلاميذ جزءا كبيرا من وقتهم، لذا فاتساع الحجرات الدراسية بما يسمح استيعابها لعدد التلاميذ يقلل من مشكلة الاكتظاظ المدرسي الذي يعيق عملية التعلم، وبالتالي فالحجرات الدراسية المتسعة والتي تحتوي على فراغات، تقضي على مشكلة الاكتظاظ في الأفواج المدرسية، وتسمح بسهولة حركة التلاميذ داخلها، وهذا يضمن راحتهم أثناء قيامهم بالنشاطات الدراسية ، وبالتالي السير الحسن للعملية التعليمية، الأمر الذي يكون له الأثر الايجابي على دافعيتهم للإنجاز.

- **جدول رقم(17) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(04).**

04-اعتبر أن الإضاءة المتوفرة في الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	115	88.46	76.92	3.84
لا	15	11.53		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم(17) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1) وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث أجاب 88.46 % من أفراد العينة بأن الإضاءة المتوفرة في الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للانجاز ، وهي نسبة اكبر بكثير من نسبة الأفراد الذين لا يعتبرون أن الإضاءة المتوفرة في الحجرات الدراسية عاملا يدفع

التلاميذ للإنجاز والذين قدروا بنسبة 11.53%. هذا يعني أن توفير الإضاءة في الحجرات الدراسية بنوعيها الطبيعية والاصطناعية، عامل مهم في دفع التلاميذ للإنجاز، فالحجرات الدراسية التي تتوفر على الإضاءة الجيدة طبقا لحدود الأمان المعمول بها، تساعد التلاميذ على الرؤية المريحة وتقيهم من إجهاد أعينهم، الأمر الذي يجعلهم يدرسون في بيئة مريحة مما يساعدهم ذلك على الإنجاز

- **جدول رقم(18) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(05).**

05-اعتبر أن التدفئة المتوفرة في الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	115	88.46	76.92	3.84
لا	15	11.53		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول(18) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1) حيث نجد الأساتذة الذين اعتبروا التدفئة المتوفرة في الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز قدرت نسبتهم بـ88.46 % وهي نسبة اكبر بكثير من نسبة الأساتذة الذين لا يعتبرون أن التدفئة المتوفرة في الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز والذي قدرت نسبتهم بـ 11.53 %، وعليه يمكننا اعتبار أن التدفئة احد العوامل المهمة في دفع التلاميذ للإنجاز، فالحجرات الدراسية التي تفتقر إلى التدفئة أو تكون أجهزة التدفئة بها معطلة، يعمل ذلك على عرقلة تمدرس التلاميذ الذين لا يمكنهم مزاولة الدراسة في قاعات باردة من جهة، ومن ثمة عرقلة سير عملية التعلم، الأمر الذي يؤثر سلبا على دافعية الإنجاز لدهم، وعليه فتوفر

التدفئة في الحجرات الدراسية يساعد على السير الحسن للعملية التعليمية مما ينعكس ذلك إيجابا على دافعيتهم للإنجاز

- **جدول رقم(19) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(06).**

06- اعتبر أن التهوية المتوفرة في الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	115	88.46	76.92	3.84
لا	15	11.53		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم(19) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1) وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 88.46 % من أفراد العينة بأن التهوية المتوفرة في الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين لا يعتبرون أن التهوية المتوفرة في الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز إذ قدرت نسبتهم بـ 11.53 %، وعليه يمكننا اعتبار أن تهوية الحجرات الدراسية احد عوامل دفع التلاميذ للإنجاز كون التهوية الجيدة في الحجرات الدراسية تساعد التلاميذ على الأداء الجيد، وتمكنهم من التركيز بشكل أفضل، وهذا له الأثر الايجابي على دافعيتهم نحو الإنجاز، على عكس الحجرات الدراسية التي تعاني من سوء التهوية، فهي تسبب الإعياء والصداع، وتحسس العيون والأنف والحنجرة، الأمر الذي يؤثر سلبا على دافعية الإنجاز لدى التلاميذ، لذا يمكننا اعتبار التهوية الجيدة في الفصل من بين المتطلبات الهامة جدا لصحة

التلاميذ ولمنع انتشار الأوبئة، كما أنها هامة لخلق مناخ جيد للدراسة وبالتالي سيكون له الأثر الايجابي في دفع التلاميذ نحو الإنجاز

- **جدول رقم(20) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(07).**

07- اعتبر أن نظافة الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	95	73.07	27.69	3.84
لا	35	26 .92		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (20) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية (1) وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 73.07 % من أفراد العينة أن نظافة الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز ، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأفراد الذين لا يعتبرون أن نظافة الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز والتي قدرت نسبتهم بـ 26.92 %، وعليه يمكننا اعتبار أن نظافة الحجرات الدراسية احد العوامل المهمة في دفع التلاميذ للإنجاز، كون النظافة في الحجرات الدراسية تقلل من انتشار الأمراض المعدية ومسببات الربو والتحسس، وهذا يقلل من احتمالية تغيب التلاميذ عن الدراسة، وبذلك فهي تضمن الأداء الجيد للتلاميذ والسير الحسن لعملية التعلم.

- **جدول رقم(21) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(08).**

08- اعتبر أن المساحات الخضراء المتوفرة في ساحة المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	83	63,84	09.96	3.84
لا	47	36.15		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (21) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1) وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 63.84% من أفراد العينة بأن المساحات الخضراء المتوفرة في ساحة المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي كانت نسبتهم 36.15 % وعليه يمكننا اعتبار أن المساحات الخضراء احد العوامل التي تدفع التلاميذ للإنجاز كما يراها أساتذة عينة البحث، حيث يبعث منظر ساحة المؤسسة التعليمية التي تتوفر فيها مساحات خضراء، الراحة في نفوس التلاميذ والأساتذة على حد سواء، مما يساعد على الإقبال الجيد على العملية التعليمية، فكلما كانت المؤسسة التعليمية تحظى باهتمام خاص من حيث الشكل الخارجي ومحاولة إضافة بعض الكماليات عليها سواء زرع، أو أماكن خاصة بالتلاميذ أصبحت أكثر الأماكن المحببة لدى روادها، ويساعد ذلك كل من الأستاذ والتلاميذ على أداء مهامهما بصورة أفضل، وتجدر الإشارة إلى أن تقبل الطلاب لمؤسساتهم التعليمية وتعلقهم بها مرهون بشكلها فالتلميذ المستجد الذي يلتحق بالصف الأول، سيسعد عندما يرى المساحات الخضراء

تغطي البعض من ساحة مدرسته، في المقابل سينفر من المدرسة التي تكون أرضها قاحلة لا حياة فيها، مع العلم أن إعطاء التلاميذ الدروس أحيانا في الهواء الطلق، وفي أجواء طبيعية جميلة له اثر ايجابي على فهمهم، ويعزز ذلك من دافعيتهم للإنجاز.

- **جدول رقم(22) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (09).**

09- اعتبر أن الهياكل البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	100	76.92	37.69	3.84
لا	30	23.07		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول(22) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1) وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 76.92% من أفراد العينة أن الهياكل البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي كانت نسبتهم 23.07 % وعليه يمكننا اعتبار أن توفر الهياكل البيداغوجية المناسبة احد العوامل التي تدفع التلاميذ للإنجاز، فتوفر التجهيزات ذات النوعية الجيدة كالسبورة والكراسي والطاولات وغيرها من التجهيزات البيداغوجية، هذا يضمن راحة التلميذ أثناء مزاولته للدراسة، مما يكون له اثر ايجابي على دافعية الإنجاز لديه.

- **جدول رقم(23) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(10).**

10- اعتبر أن تنوع الكتب في مكتبة المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	120	92.30	93.07	3.84
لا	10	7.69		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم(23) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1) وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 92.30 % من أفراد العينة أن تنوع الكتب في مكتبة المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأفراد الذين لا يعتبرون أن تنوع الكتب في مكتبة المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، وقد كانت نسبتهم 7.69%، وعليه يمكننا اعتبار أن تنوع الكتب في مكتبة المؤسسة التعليمية من العوامل التي تدفع التلاميذ للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذة عينة البحث، فالمكتبة المدرسية التي تحتوي على كتب تغطي حاجات التلاميذ من مختلف الشعب، ينمي ذلك حبهم للمطالعة والبحث مما يدفع التلاميذ إلى الإقبال على تحصيل المعارف التي هم بحاجة إليها.

1-1-1- المعالجة الإحصائية للمحور الأول:

- **الفرضية الإجرائية الأولى:** تساهم عوامل التكوين المادية في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

جدول رقم (24) يوضح إجابات أفراد العينة على بنود المحور الأول.

متوسط الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية %	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	106.1	81.61	51.97	3.84
لا	23.9	18.38		
المجموع	130	% 100		

يتضح من الجدول رقم (24) ومن خلال المعالجة الإحصائية للمحور الأول أن قيمة كا² المحسوبة (51.97) أكبر من قيمة كا² الجدولية (3.84) عند درجة حرية(1)، وبالتالي كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم حيث أجاب 81.61% أفراد العينة واعتبروا أن عوامل التكوين المادية تساهم في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، ومنه لعوامل التكوين المادية دور في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، وذلك من خلال إجابتهم على بنود المحور الأول وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا بلا عن بنود المحور الأول والذين لا يعتبرون انه لعوامل التكوين المادية دور في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، والتي كانت نسبتهم بـ18.38 %.

وعليه نجد أن اغلب المبحوثين أقروا بأن لعوامل التكوين المادية علاقة في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، وقد حدد أساتذة عينة البحث العوامل المادية التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز بـ موقع المؤسسة التعليمية، إذ يعتبر بعد مكان المؤسسة التعليمية عن المناطق الصناعية والتجارية من الشروط الواجب اتخاذها عند اختيار موقع لبناء مؤسسة تعليمية، حتى يتم ضمان سلامة التلاميذ من الأمراض الخطيرة، ومزاولتهم الدراسة في بيئة صحية، كما يضمن ذلك راحتهم من ضوضاء الشارع، وبالتالي ستتم العملية التعليمية في جو هادئ يسمح بزيادة تركيز التلاميذ، كما اعتبر أفراد عينة البحث أن هيكلة مبنى المؤسسة التعليمية من احد العوامل التي لها علاقة بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، فمرونة المبنى المدرسي يسهل حركة التلاميذ بين الحجرات الدراسية والورشات والمخابر والمكتبة وغيرها من الأماكن التي يحتويها مبنى المؤسسة التعليمية، كما يعتبر اتصاف المبنى المدرسي بمعايير الأمان، كخلوه من التصدعات والتشققات التي تهدد سلامة التلاميذ، يساعد التلاميذ على مزاولة دراستهم دون خوف، كذلك نجد اتساع الحجرات الدراسية تعمل على دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، فالحجرات الدراسية المتسعة تقلل من ظاهرة الاكتظاظ، وبالتالي يمارس التلاميذ نشاطاتهم الدراسية دون ضغط، واعتبرت عينة البحث أن توفر الظروف الفيزيقية المناسبة، من بين احد العوامل المادية المهمة في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، فتوفير المؤسسة التعليمية لكل من للإضاءة والتهوية والتدفئة المناسبة في الحجرات الدراسية، يضمن راحة التلاميذ أثناء عملية التعلم، ويعمل على دفع التلاميذ للإنجاز، أضف إلى ذلك حدد أساتذة عينة البحث، أن نظافة الحجرات الدراسية، وتخصيص مساحات خضراء في ساحة المؤسسة التعليمية، وتوفرها على هياكل البيداغوجية ذات جودة، وتنوع الكتب في مكتبة المؤسسة التعليمية كلها عوامل التكوين المادية لها علاقة في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز.

1-2- الفرضية الإجرائية الثانية:

- تساهم عوامل التكوين البيداغوجية في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

- **جدول رقم(25) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(11).**

11- اعتبر أن ارتباط المناهج التعليمية بالواقع عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	98	75.38	33.50	3.84
لا	32	24.61		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (25) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية (1) ، فنجد الأساتذة الذين اعتبروا أن ارتباط المناهج التعليمية بالواقع عاملا يدفع بتلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز كانت نسبتهم 75.38% ، وهي نسبة اكبر من نسبة الأساتذة الذين لا يعتبرون أن ارتباط المناهج التعليمية بالواقع عاملا يدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز والتي كانت نسبتهم 24.61 % وعليه يمكننا اعتبار أن ارتباط المناهج التعليمية بالواقع من بين العوامل التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز ، فالمناهج الدراسية التي تعكس ثقافة المجتمع بكل عناصرها من أنماط التفكير، والقيم، وأساليب التربية، والسلوك، المعتقدات الدينية، والعادات والتقاليد، تلبي الحاجات المعرفية والنفسية للتلاميذ التي ترتبط بحياتهم وطريقة عيشهم.

- **جدول رقم(26) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(12).**

12- اعتبر أن محتوى البرامج التعليمية التي تراعي الحاجات المختلفة للتلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	100	76.92	37.69	3.84
لا	30	23.07		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم(26) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية (1) ، فنجد الأساتذة الذين اعتبروا أن محتوى البرامج التعليمية التي تراعي الحاجات المختلفة للتلاميذ عاملا يدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز قدرت نسبتهم بـ 76.9 % وهي نسبة اكبر من نسبة الأساتذة الذين لا يعتبرون أن محتوى البرامج التعليمية التي تراعي الحاجات المختلفة لتلاميذ المرحلة الثانوية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، والتي كانت نسبتهم23.07 %. وعليه يمكننا اعتبار مراعاة البرامج التعليمية لحاجات التلاميذ المعرفية والنفسية وغيرها من الحاجات، من عوامل التكوين البيداغوجية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، خاصة ونحن في عصر التوسع اللامتناهي، وتجديد المعرفة، فمسايرة البرامج التعليمية للتطور التقني ومواكبتها للتكنولوجيا الحديثة، تعمل على إشباع حاجات التلاميذ التي تتوافق مع متطلبات العصر الذي يعيش فيه الأمر الذي يساهم في الإقبال على عملية التعلم ودفع التلاميذ نحو الإنجاز.

- **جدول رقم(27) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(13).**

13- اعتبر أن تنويع الأستاذ لاستراتيجيات التدريس بما يتلاءم مع مستوى التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	115	88.46	76.92	3.84
لا	15	11.53		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (27) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية (1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث أجاب88.46 % من أفراد العينة واعتبروا أن تنويع الأستاذ لاستراتيجيات التدريس بما يتلاءم مع مستوى التلاميذ عاملا يدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي كانت نسبتهم 11.53%. وعليه يمكننا اعتبار أن تنويع الأستاذ للاستراتيجيات التدريسية بما يتلائم مع مستوى التلاميذ، من عوامل التكوين البيداغوجية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم ، فتنويع الأستاذ لطرائق التدريس بما يتوافق مع طبيعة الدرس، ومستوى التلاميذ، يقضي على العمل الروتيني لعملية التعلم، كما يعمل على تحرير العمليات العقلية للمتعلم، واستخدامها بشكل كلي كالملاحظة والتحليل، التركيب والتطبيق والتقويم، ومنه يتم دفع التلاميذ نحو إعمال قدراتهم الخاصة للوصول إلى المعرفة.

- **جدول رقم(28) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(14).**

14- اعتبر أن استعمال الأستاذ للوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	120	92.30	93.07	3.84
لا	10	07.69		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (28) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية (1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 92.30% من أفراد العينة استعمال الأستاذ للوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، عاملا يدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي كانت نسبتهم07.69 %، وعليه يمكننا اعتبار أن توظيف الأستاذ للوسائل التعليمية أثناء عملية التعلم من عوامل التكوين البيداغوجية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذهم، كون توظيف الوسائل التعليمية يشد انتباه التلاميذ، ويسهل توضيح الحقائق أو الأفكار، كما يجعل توظيف الوسائل التعليمة الدرس، أكثر إثارة وأكثر تشويقا، وبالتالي خلق دافع الاستطلاع للتلميذ للبحث والعمل للوصول إلى المعرفة

- **جدول رقم(29) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(15).**

15- اعتبر أن تصميم الأستاذ لأنشطة تعليمية تلاءم مستوى التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	100	76.92	37.69	3.84
لا	30	23.07		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (29) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 76.92 % من أفراد العينة تصميم الأستاذ لأنشطة تعليمية تلائم مستوى التلاميذ، عاملا يدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للانجاز، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند، وكانت نسبتهم 23.0 %، وعليه يمكن اعتبار ملائمة الأنشطة التعليمية لمستوى التلاميذ من عوامل التكوين البيداغوجية التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، فالأنشطة التعليمية تعمل على ملء فراغ التلاميذ، وتعويدهم على تحمل المسؤولية والتعاون مع أعضاء آخرين يجمعهم الهدف والميول والاتجاه المشترك نحو انجاز أفضل.

- **جدول رقم(30) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(16).**

16- اعتبر أن مراعاة الأستاذ للفروق الفردية بين التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	120	92.30	93.07	3.84
لا	10	7.69		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول(30) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1) وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 84.76 % من أفراد العينة مراعاة الأستاذ للفروق الفردية بين التلاميذ عاملا يدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي كانت نسبتهم 7.69%، وعليه بمكن اعتبار أن مراعاة الأستاذ للفروق الفردية بين تلاميذه من عوامل التكوين البيداغوجية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، وعليه فتعامل الأستاذ مع كل تلميذ حسب خصائصه العقلية والنفسية، عامل مهم ليصل إلى تحقيق أهدافه التعليمية، وإلا سيفشل في أداء مهمته، إذ يترتب على إهمال مهارة التعامل مع الفروق الفردية أثار سلبية على تقدم التلاميذ، وعلى تفاعلهم، وقد يزيد ذلك من إحساس التلاميذ المتعثرين بالإحباط والسلبية، وقد ينخفض مستواهم التعليمي إلى أسوأ ما كان عليه.

- **جدول رقم(31) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(17).**

17-اعتبر أن مساعدة الأستاذ لتلاميذه على ربط المعلومات التي سبق تعلمها مع المعلومات الجديدة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	95	73.07	27.69	3.84
لا	35	26.92		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول(31) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1) وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 73.07 % من أفراد

العينة مساعدة الأستاذ لتلاميذه على ربط المعلومات التي سبق تعلمها، مع المعلومات الجديدة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز ، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي كانت نسبتهم26.92 %، وعليه نعتبر مساعدة الأستاذ لتلاميذه على ربط المعلومات التي سبق تعلمها مع المعلومات الجديدة من بين عوامل التكوين البيداغوجية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، فمساعدة التلميذ على ربط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك مع المعلومات الموجودة لديه فعلا في بنيته المعرفية، تسهل هذه العملية فهم وحفظ المعلومات للتلميذ، وكلما استطاع التلميذ تكوين روابط قوية ووثيقة بين المعلومات الجديدة والسابقة، كلما كان التعلم أكثر فاعلية، وكلما كان الإقبال على عملية التعلم بصورة أفضل، مما يكون له الأثر الايجابي في دفع التلاميذ للإنجاز

- **جدول رقم(32) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(18).**

18-اعتبر أن تقديم الأستاذ تغذية راجعة لتلاميذه أثناء تنفيذ الدروس عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	86	66.15	13.56	3.84
لا	44	33.84		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (32) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 66.15% من أفراد العينة أن تقديم الأستاذ تغذية راجعة لتلاميذه أثناء تنفيذ الدروس عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز

وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ33.84 %، وعليه يمكننا اعتبار أن تقديم الأستاذ تغذية راجعة لتلاميذه أثناء تنفيذ الدروس، من عوامل التكوين البيداغوجية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، حيث أن التغذية الراجعة تعمل على تسهيل عملية التعلم، فتزويد التلاميذ بمستوى أدائهم يدفعهم لإنجاز أفضل من خلال تصحيح أخطائهم.

جدول رقم(33) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(19).

19- اعتبر أن تقسيم الأستاذ لتلاميذه على مجموعات وفقا لاستعداداتهم المختلفة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	83	63.84	9.96	3.84
لا	47	36.15		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول(33) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 64.76 % من أفراد العينة أن تقسيم الأستاذ لتلاميذه إلى مجموعات وفقا لاستعداداتهم المختلفة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي كانت نسبتهم 36.15% ، وعليه نعتبر أن تقسيم الأستاذ لتلاميذه إلى مجموعات وفقا لاستعداداتهم المختلفة من عوامل التكوين البيداغوجية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب

وجهة نظر أساتذتهم، فالعمل الجماعي ينمي روح المسؤولية وروح التفاعل بين أفراد المجموعة، كما يخلق روح المنافسة بين المجموعات، الأمر الذي يدفع التلاميذ للإنجاز

- **جدول رقم(34) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(20).**

20-اعتبر أن استخدام الأستاذ لمثيرات متنوعة تراعي حواس التلاميذ المختلفة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	100	76.92	37.69	3.84
لا	30	23.07		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (34) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1) وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 76.92 % من أفراد العينة أن استخدام الأستاذ لمثيرات متنوعة تراعي حواس التلاميذ المختلفة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي كانت نسبتهم 23.07 % ، وعليه نعتبر أن استثارة حواس التلاميذ باستخدام الأستاذ لمثيرات متنوعة، من عوامل التكوين البيداغوجية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، إذ يعمل ذلك شدهم للموقف التعليمي ، فالتنويع الحركي والتنويع الصوتي للأستاذ يقضي على النمط سائد في عملية التدريس، ويجنب التلاميذ الملل أثناء الدروس، ويجعل الموقف التعليمي أكثر تشويقا، ويجعل التلاميذ أكثر انتباها، مما يحرك فضولهم للمعرفة، وبالتالي يدفعهم للإنجاز.

- **جدول رقم(35) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(21).**

21- اعتبر أن تنويع الأستاذ لأدوات تقويم التلاميذ بما يتناسب مع قدراتهم عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	105	80.76	49.23	3.84
لا	25	19.25		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم(35) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 80.76 % من أفراد العينة أن تنويع الأستاذ لأدوات تقويم التلاميذ بما يتناسب مع قدراتهم عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي كانت نسبتهم 19.25% ، وعليه يمكننا اعتبار أن التنويع الأستاذ لأدوات تقويم التلاميذ من عوامل التكوين البيداغوجية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، فمن خلال تنويع الأستاذ لأدوات التقويم، يستطيع أن يحدد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى تلاميذه، وبطبيعة الحال سيكتشف للتلميذ نقاط قوته، وجوانب ضعفه، مما يدفعه إلى العمل أكثر من اجل تداركه لنقاط ضعفه واكتشافه لمهاراته وميوله.

- **جدول رقم(36) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(22).**

22- اعتبر أن قيام الأستاذ باختبارات تشخيصية للتلاميذ قبل تقديم التعلمات الجديدة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	95	73.07	27.69	3.84
لا	35	26.92		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (36) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 73.07 % من أفراد العينة أن قيام الأستاذ باختبارات تشخيصية للتلاميذ قبل تقديم التعلمات الجديدة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز ، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ 26.92%. وعليه يمكننا اعتبار أن اختبارات التشخيصية التي يشخص من خلالها الأستاذ مستوى تلاميذه قبل تقديم التعلمات الجديدة من عوامل التكوين البيداغوجية التي تساهم في تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، فمعرفة الأستاذ لمدى تمثل التلاميذ للمعارف والمهارات التي تلقوها في مرحلة سابقة، سيساعد الأستاذ في تحديد الأساليب المناسبة لتطوير تعلمهم، كذلك اكتشاف التلميذ لنقاط ضعفه، و قد يزيد من انجازه لتدارك هذا الضعف.

- **جدول رقم(37) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(23).**

23- اعتبر أن إتاحة الأستاذ الفرصة للتلاميذ لتقديم تغذية راجعة لزملائهم عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	75	57.69	3.07	3.84
لا	55	42.30		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول(37) أن قيمة كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لأن كا² المحسوبة أقل من كا² الجدولية، فنجد الأساتذة الذين اعتبروا أن إتاحة الأستاذ الفرصة للتلاميذ لتقديم تغذية راجعة لزملائهم عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز ، قدرت نسبتهم بـ 57.69% وهي نسبة متقاربة مع نسبة الأساتذة الذين لا يعتبرون أن إتاحة الأستاذ الفرصة للتلاميذ لتقديم تغذية راجعة لزملائهم عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز وكانت نسبتهم 42.30 %. وعليه ربما ذلك يرجع لعدم وثوق الأساتذة في صحة المعلومات التي يمتلكها البعض من التلاميذ، كما يمكن إرجاع ذلك لعدم تقبل التلاميذ لتصحيح معارفهم من زملائهم كما يقبلونها من أستاذتهم.

1-2-1 المعالجة الإحصائية للمحور الثاني:

- **الفرضية الإجرائية الثانية:** تساهم عوامل التكوين البيداغوجية في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

- **جدول رقم(38) يوضح إجابات أفراد العينة على بنود المحور الثاني.**

متوسط الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	99.38	76.44	36.36	3.84
لا	30.61	23.55		
المجموع	130	% 100		

يتضح من الجدول رقم (38) ومن خلال المعالجة الإحصائية للمحور الثاني أن قيمة كا² المحسوبة (36.36) أكبر من قيمة كا² الجدولية (3.84) عند درجة حرية(1)، وبالتالي كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، حيث أجاب76.44 % من أفراد العينة بأن عوامل التكوين البيداغوجية تساهم في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك من خلال إجابتهم على بنود المحور الثاني وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا بلا عن بنود المحور الثاني ، والتي قدرت نسبتهم بـ 23.55 %.

وعليه فلعوامل التكوين البيداغوجية دور في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم ، حيث اعتبر اغلب أفراد عينة البحث أن ارتباط المناهج التعليمية بالواقع من العوامل التي تدفع التلاميذ للإنجاز، فالمناهج الدراسية التي تهتم بالقيم، والمعتقدات دينية والعادات وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ، تلبي الحاجات المعرفية والنفسية للتلاميذ التي ترتبط بحياتهم وطريقة عيشهم، كما اعتبرت عينة البحث أن البرامج التعليمية التي تراعي حاجات التلاميذ من بين العوامل التي تدفع التلاميذ للانجاز، كونها تشبع رغباتهم وميولهم وحاجاتهم المعرفية، أيضا اعتبرت عينة البحث أن كل من التنويع في استراتيجيات التدريس وتوظيف الوسائل التعليمية أثناء تقديم الدروس، وتصميم الأنشطة التعليمية التي تتلاءم مع مستوى

التلاميذ من عوامل التكوين البيداغوجية التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حب وجهة نظر أساتذتهم، أضف إلى ذلك مراعاة الأستاذ للفروق الفردية بين التلاميذ، ومساعدتهم على ربط المعلومات ببعضها البعض، وتقديم تغذية راجعة للتلاميذ أثناء تقديم الدروس، وتنويع الأستاذ للمثيرات سمعية كانت أو بصرية، وتنويع أدوات التقويم بما يتلاءم مع قدرات التلاميذ من عوامل التكوين البيداغوجية التي لها علاقة بدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب ما يراه أساتذتهم.

1-3- الفرضية الإجرائية الثالثة:

- تساهم عوامل التكوين العلائقية في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

- **جدول رقم(39) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(24).**

24- اعتبر أن القيم الأخلاقية التي يتحلى بها الأستاذ في تعامله مع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	120	92.30	93.07	3.84
لا	10	07.69		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (39) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 92.30% من أفراد

العينة أن القيم الأخلاقية التي يتحلى بها الأستاذ في تعامله مع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ07.69 %. وعليه يمكننا اعتبار أن القيم الأخلاقية التي يتحلى بها الأستاذ في تعامله مع تلاميذه من عوامل التكوين العلائقية التي لها علاقة في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حيث أن الأستاذ المتخلق في تعامله مع تلاميذه، تجعله هذه الأخلاق محبوبا لديهم، قدوة لهم مما يجعل طبيعة العلاقة التي تربط الأستاذ بتلاميذه علاقة تتسم بالمحبة والاحترام والتقدير وعليه فإن احترام وحب التلميذ للأستاذ سينعكس على المادة التعليمية المكلف بتدريسها، مما يدفع التلاميذ للإنجاز، نظرا لحبهم لأستاذهم وللمادة التي يدرسها.

- **جدول رقم(40) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(25).**

25- اعتبر أن تنويع الأستاذ لأساليب تشجيع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	115	88.46	76.92	3.84
لا	15	11.53		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (40) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 88.46% من أفراد العينة أن تنويع الأستاذ لأساليب تشجيع تلاميذه، عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز ، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ 11.53-%. وعليه يمكننا اعتبار أن تنويع الأستاذ لأساليب تشجيع تلاميذه من عوامل التكوين العلائقية التي تساهم في

دفع التلاميذ للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، فاختيار الأستاذ للأسلوب المناسب لتشجيع تلاميذه يترك ذلك أثرا طيبا في نفوسهم، ويوطد علاقتهم به، مما يشكل الأثر ايجابي على دافعيتهم للإنجاز.

- **جدول رقم(41) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(26).**

26- اعتبر أن استعمال الأستاذ للحوار الايجابي في تعامله مع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	95	73.07	27.69	3.84
لا	35	26.92		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (41) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 73.07 % من أفراد العينة أن استعمال الأستاذ للحوار الايجابي في تعامله مع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ26.92 %. وعليه يمكن اعتبار أن الحوار الايجابي للأستاذ في تعامله مع تلاميذه من عوامل التكوين العلائقية التي لها تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، حيث أن الحوار الايجابي للأستاذ مع تلاميذه، يعزز ثقة التلاميذ بأنفسهم وبقدراتهم مما يجعلهم يقبلون على الموقف التعليمي بكل إرادة عزيمة.

- **جدول رقم(42) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(27).**

27- اعتبر أن حرص الأستاذ على خلق جو المنافسة بين تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	125	96.15	110.76	3.84
لا	05	3.84		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (42) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 96.15% من أفراد العينة أن حرص الأستاذ على خلق جو المنافسة بين تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز ، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ 3.84%. وعليه يمكننا اعتبار أن خلق الأستاذ لجو المنافسة بين تلاميذه من عوامل التكوين العلائقية التي لها دور في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، فخلق روح المنافسة بين التلاميذ يوطد العلاقة بين الأستاذ وتلاميذه وبين تلاميذه، فيساهم ذلك تشكيل قوة تحرك التلاميذ وتدفعهم للحصول على التفوق والامتياز.

- **جدول رقم(43) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(28).**

28- اعتبر أن تهيئة الأستاذ لبيئة تعاونية بين التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	98	75.38	33.50	3.84
لا	32	24.61		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (43) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 75.38 % من أفراد العينة أن تهيئة الأستاذ لبيئة تعاونية بين التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز ، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ 24.61%. وعليه يمكننا اعتبار أن خلق الأستاذ لبيئة تعاونية بين التلاميذ من عوامل التكوين العلائقية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، حيث أن تمكين التلاميذ من تبادل المعلومات وإنجاز مهام بشكل جماعي، يجعل التلاميذ يشعرون بأنهم يحتاجون لبعضهم البعض، ويعتمد نجاح المجموعة على نجاح كل فرد فيها، الأمر الذي يدفع كل فرد من المجموعة السعي لتحقيق الهدف التعليمي المنشود.

- **جدول رقم(44) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(29).**

29- اعتبر أن بناء الأستاذ للثقة المتبادلة مع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	115	88.46	76.92	3.84
لا	15	11.54		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (44) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 88.46% من أفراد العينة أن بناء الأستاذ للثقة المتبادلة مع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز ، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم ب11.54-%. وعليه يمكننا اعتبار أن بناء الأستاذ للثقة المتبادلة مع تلاميذه من عوامل التكوين العلائقية التي تساهم في دفع التلاميذ للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، حيث أن العلاقة المتينة والسوية التي تربط الأستاذ بتلاميذه تجعل التلاميذ يعرفون واجباتهم بشكل جيد، وتجعل العملية التعلمية هي القاسم المشترك بينهم في هذه العلاقة، فالعلاقة التي تبنى على الثقة هي أساس للمحبة والمودة بين التلاميذ وأستاذهم، ويمكن اعتبارها من أهم العناصر التي تثير دافعية التلاميذ لتقبل المعارف من أستاذهم.

- **جدول رقم(45) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(30).**

30- اعتبر أن مساهمة الأستاذ في زرع الشعور بالانتماء لدى تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	98	75.38	33.50	3.84
لا	32	24.62		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (45) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 75.38 % من أفراد العينة أن مساهمة الأستاذ في زرع الشعور بالانتماء لدى تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ 24.62%. وعليه يمكننا اعتبار أن مساهمة الأستاذ في زرع شعور الانتماء لدى تلاميذه من عوامل التكوين العلائقية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، حيث يعتبر شعور التلميذ بالانتماء إلى مؤسسته التعليمية من الحاجات النفسية الهامة التي يحتاج التلاميذ إلى إشباعها، فمساعدة الأستاذ تلاميذه على إشباع هاته الحاجة يساهم في شعورهم بالتقبل والاستحسان والآمان والطمأنينة، فشعور التلميذ انه عضو داخل المجتمع المدرسي، يساعده في تكوين علاقات ايجابية مع أقرانه في المدرسة، مما يدفعه إلى تبادل الأفكار والمعارف مع زملائه ومنافستهم لتحقيق التميز.

- **جدول رقم(46) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(31).**

31- اعتبر أن خلق الأستاذ لجو التفاعل الايجابي لتلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	105	80.76	49.23	3.84
لا	25	19.23		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (46) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 80.76 % من أفراد العينة أن خلق الأستاذ لجو التفاعل الايجابي لتلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ 19.23%. وعليه يمكننا اعتبار أن خلق الأستاذ لجو التفاعل الايجابي لتلاميذه من عوامل التكوين العلائقية التي تساهم في دفع التلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، فتوفير البيئة التي تساعد التلاميذ على التفاعل فيما بينهم، يساعد على تعزيز العلاقة التي تربطهم وتهيؤهم ذهنيا ونفسيا للإقبال على الموقف التعليمي، ويتيح لهم ذلك فرصة التعرف على اتجاهاتهم وميولهم، وبناء شخصياتهم والتعبير عن أبنيتهم المعرفية، وعرضهم لأفكارهم مما يزيد ذلك في الموقف التعليمي النشاط والحيوية، عن طريق تحرير التلاميذ من حالة الصمت والسلبية، إلى حالة المناقشة وتبادل وجهات النظر، الأمر الذي يكون له الأثر الايجابي على دافعتيهم للإنجاز

- **جدول رقم(47) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(32).**

32- اعتبر أن عدالة الإدارة المدرسية في تطيق القوانين على جميع التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز .

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	80	61.53	06.92	3.84
لا	50	38.46		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (47) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 61.53 % من أفراد العينة أن عدالة الإدارة المدرسية في تطبيق القوانين على جميع التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز ، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ38.46 %. وعليه يمكننا اعتبار أن عدالة الإدارة المدرسية في تطبيق القوانين على جميع التلاميذ دون تحيز من عوامل التكوين العلائقية التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، إذ أن ووضوح القوانين المدرسية والممارسات النظامية التأديبية التي تضعها الإدارة المدرسية، وشعور التلاميذ أن تلك القواعد وان هذا النظام يتم تطبيقه بصورة عادلة على جميع التلاميذ دون تحيز، يجعل التلاميذ يؤمنون بهذه القواعد ويشعرون في نفس الوقت بالأمان والطمأنينة، لأن الإدارة المدرسية ستحفظ حقه، مما يجعله يقبل على الموقف التعليمي دون خوف، الأمر الذي سيكون له انعكاس ايجابي على مردوده التعليمي ودافعتيه للإنجاز.

- **جدول رقم(48) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(33).**

33- اعتبر أن الاتصال المباشر بين هيئة التدريس وأولياء التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	100	76.92	37.69	3.84
لا	30	23.07		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (48) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 76.92 % من أفراد العينة أن الاتصال المباشر بين هيئة التدريس وأولياء التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند، والتي قدرت نسبتهم بـ23.07%. وعليه يمكننا اعتبار أن تواصل هيئة التدريس مع أولياء أمور التلاميذ من بين عوامل التكوين العلائقية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، حيث إن اطلاع أولياء الأمور على مستوى أداء أبنائهم، ومعرفة سلوكاتهم، يجعلهم على دراية بنقاط قوتهم ونقاط ضعفهم وبالتالي سيتمكنون من تقديم الدعم المناسب لأبنائهم، كمساعدتهم في أداء واجباتهم المنزلية والمذاكرة، وانجاز المشاريع والتجارب ،الأمر الذي يعزز شعور التلاميذ بأهمية تعلمهم من خلال مشاركة ودعم أوليائهم مما ينعكس ذلك إيجابا على دافعيتهم للإنجاز.

1-3-1 المعالجة الإحصائية للمحور الثالث:

- **الفرضية الإجرائية الثالثة:** تساهم عوامل التكوين العلائقية في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم .

- **جدول رقم(49) يوضح إجابات أفراد العينة على بنود المحور الثالث.**

متوسط الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	105.10	80.84	49.47	3.84
لا	24.90	19.15		
المجموع	130	% 100		

يتضح من الجدول رقم (49) ومن خلال المعالجة الإحصائية للمحور الثالث أن قيمة كا² المحسوبة (49.47) أكبر من قيمة كا² الجدولية (3.84) عند درجة حرية(1)، وبالتالي كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، حيث أجاب 80.84%، من أفراد العينة بأن عوامل التكوين العلائقية تستثير دافعية الانجاز لدى التلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك من خلال إجابتهم على بنود المحور الثالث وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا بلا عن بنود المحور الثالث والتي قدرت نسبتهم بـ19.15 %.

وعليه نعتبر أن لعوامل التكوين العلائقية سواء تلك العلاقة التي تربط الأستاذ بتلاميذه، أو التي تربط التلاميذ بإدارة مؤسستهم التعليمية ، أو العلاقة التي تربط أولياء الأمور مع هيئة التدريس والتلاميذ لها دور في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، حيث اعتبر اغلب أفراد عينة البحث أن تحلي الأستاذ بالقيم الأخلاقية في تعامله مع تلاميذه من

بين العوامل التي تدفع التلاميذ للإنجاز، فعندما تبنى العلاقة بين الأستاذ وتلاميذه على أساس من الاحترام المتبادل، والمحبة تجعل الأستاذ قدوة حسنة لتلاميذه، مما ينعكس ذلك على المادة التعليمية المكلف بتدريسها، ويدفع التلاميذ للإنجاز نظرا لحبهم لأستاذهم وللمادة التي يدرسها. كما اعتبر اغلب أفراد عينة البحث أن تنويع الأستاذ لأساليب تشجيع التلاميذ، واستعماله للحوار الايجابي في التعامل معهم، يجعل علاقة التلاميذ بأستاذهم علاقة وطيدة، ويترك ذلك، الأثر الطيب في نفوس التلاميذ مما يعزز دافعيتهم للإنجاز.

كما اعتبر اغلب أفراد عينة البحث أن حرص الأستاذ على خلق روح المنافسة بين التلاميذ وجعلهم يدرسون في بيئة تعاونية، من بين عوامل التكوين العلائقية التي تدفع التلاميذ للإنجاز حيث تعمل المنافسة على خلق النشاط والحيوية بين التلاميذ، كما تسمح البيئة التعاونية في القسم بتبادل التلاميذ للأفكار والمعارف مما يشجع ذلك على إنجاز أفضل.

واعتبر أيضا اغلب أفراد عينة البحث أن بناء الأستاذ للثقة المتبادلة، وزرع شعور الانتماء لدى التلاميذ، من عوامل التكوين العلائقية التي تدفع التلاميذ للإنجاز، فالتلاميذ الذين يثقون في أستاذهم يثقون في المعلومات التي يقدمها لهم، والتلاميذ الذين يشعرون بالانتماء إلى مؤسستهم التعليمية، يشعرون بالتقبل والاستحسان والآمان والطمأنينة، وكلما شعر التلميذ انه عضو داخل المجتمع المدرسي، كلما ساعده ذلك على تكوين علاقات ايجابية مع أقرانه في المدرسة، ومكنه من تبادل المعارف والمعلومات مع زملائه، الأمر الذي سينعكس إيجابا على دافعيتهم للإنجاز.

كما اعتبر اغلب أفراد عينة البحث أن عدالة الإدارة المدرسية في تطبيق القوانين على جميع التلاميذ من العوامل التي تدفع التلاميذ للإنجاز، كون تطبيق القوانين بصورة عادلة على جميع التلاميذ دون تحيز، يجعل التلاميذ يؤمنون بهذه القواعد ويشعرون بالأمان في ضمان حقهم مما

يجعلهم يقبل على الموقف التعليمي دون خوف، الأمر الذي سينعكس إيجابا على مردودهم التعليمي ودافعيتهم للإنجاز.

واعتبر أفراد عينة البحث أن الاتصال المباشر بين هيئة التدريس وأولياء التلاميذ من العوامل التي تدفع التلاميذ للإنجاز، فإطلاع أولياء الأمور على مستوى أداء أبنائهم، وسلوكاتهم يجعلهمعلى دراية بنقاط ضعفهم، وبالتالي سيتمكنون من تقديم الدعم المناسب لهم، كما يعمل ذلك على تعزيز شعور التلاميذ باهتمام كل من حولهم، مما يكون له الأثر الايجابي على دافعيتهم للإنجاز.

1-4- الفرضية الإجرائية الرابعة:

- تساهم عوامل التكوين المتمثلة في الأنشطة اللاصفية في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

- **جدول رقم(50) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(34).**

34- اعتبر أن مشاركة التلاميذ في تنظيم أيام دراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	100	76.92	37.69	3.84
لا	30	23.07		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (50) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر76.92 % من أفراد

العينة أن مشاركة التلاميذ في تنظيم أيام دراسية من عوامل التكوين التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز ، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ23.07%. وعليه يمكننا اعتبار أن مشاركة التلاميذ في تنظيم أيام دراسية من عوامل التكوين التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، كون السماح للتلاميذ بتنظيم أيام دراسية يعزز شعور التلاميذ بالمسؤولية وتكوين علاقات طيبة مع زملائهم ومدرسيهم، كما يعزز شعورهم بالانتماء للمؤسسة التعليمية التي يدرسون بها، الأمر الذي يجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية، واكتساب كل ما تقدمه المدرسة لهم برغبة وشغف.

- **جدول رقم(51) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(35).**

35- اعتبر أن مشاركة التلاميذ في المسابقات الفكرية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	120	92.30	93.07	3.84
لا	10	07.69		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (51) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر92.30% من أفراد العينة أن مشاركة التلاميذ في المسابقات الفكرية من عوامل التكوين التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ 07.69 %. وعليه يمكننا اعتبار أن مشاركة التلاميذ في

المسابقات الفكرية من عوامل التكوين التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، حيث أن المسابقات الفكرية تخلق جو التحدي والمنافسة بين التلاميذ للحصول على التفوق والامتياز، الأمر الذي يعزز من دافعيتهم للإنجاز

- **جدول رقم(52) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(36).**

36- اعتبر أن مشاركة التلاميذ في المسابقات الرياضية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	120	92.30	93.07	3.84
لا	10	07.69		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (52) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر92.30% من أفراد العينة أن مشاركة التلاميذ في المسابقات الرياضية من عوامل التكوين التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ 07.69 %. وعليه يمكننا اعتبار أن مشاركة التلاميذ في المسابقات الرياضية من عوامل التكوين التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، فالاهتمام برغبات وميولات التلاميذ الرياضية، يحقق ذلك إشباع حاجاتهم في جو من المنافسة والتحدي، الأمر الذي يدفعهم للعمل بأقصى طاقاتهم لتحقيق الفوز.

- **جدول رقم(53) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(37).**

37- اعتبر أن طرح الأفكار الجديدة للتلاميذ في إذاعة مؤسستهم التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز .

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	90	69.23	19.23	3.84
لا	40	30.76		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (53) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 69.23% من أفراد العينة أن طرح الأفكار الجديدة للتلاميذ في إذاعة مؤسستهم التعليمية من عوامل التكوين التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية التي تدفع التلاميذ للإنجاز، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ 30.76 %. وعليه يمكننا اعتبار أن طرح الأفكار الجديدة للتلاميذ في إذاعة مؤسستهم التعليمية احد عوامل التكوين التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، حيث أن اهتمام هيئة التدريس بالأفكار التي تطرح من طرف تلاميذهم، وأخذها بعين الاعتبار والسماح لهم بإذاعتها في الإذاعة المدرسية، يعمل هذا على تزويد ثقتهم بأنفسهم وبأفكارهم، الأمر الذي يدفعهم إلى طرح المزيد من الأفكار.

- **جدول رقم(54) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(38).**

38- اعتبر أن منح التلاميذ فرصة تنظيم رحلات علمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	85	65.38	12.30	3.84
لا	45	34.61		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (54) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 65.38% من أفراد العينة أن منح التلاميذ فرصة تنظيم رحلات علمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ 34.61 %. وعليه يمكننا اعتبار أن منح التلاميذ فرصة تنظيم رحلات علمية احد عوامل التكوين التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، ذلك لان الرحلات والزيارات العلمية تعمل على إثراء خبرات التلاميذ، كما تقضي على النمطية في عملية التدريس، فيكتشف التلاميذ التعلمات من الواقع من خلال الملاحظة والتجربة، مما يؤدي ذلك إلى زيادة الرغبة في البحث والاستفسار للحصول على المعرفة.

- **جدول رقم(55) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(39).**

39- اعتبر أن مشاركة التلاميذ في تنظيم المناسبات الوطنية التي تحييها مؤسستهم التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	79	60.76	06.03	3.84
لا	51	39.23		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (55) أن قيمة كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم"، حيث اعتبر 60.76% من أفراد العينة أن مشاركة التلاميذ في تنظيم المناسبات الوطنية التي تحييها مؤسستهم التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز وهي نسبة كبيرة نوعا ما مقارنة بالأفراد الذين أجابوا بلا على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ 39.23 %. وعليه يمكننا اعتبار أن مشاركة التلاميذ في تنظيم المناسبات الوطنية التي تحييها مؤسساتهم التعليمية، من عوامل التكوين التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، حسب وجهة نظر أساتذتهم، كون تنظيم المناسبات الوطنية داخل المؤسسات التعليمية وإشراك التلاميذ فيها، من خلال إعداد بطاقات كتابية وتعبيرية وتصويرية وغيرها من الأنشطة عن مضامين وجوانب الاحتفاليات، يعمل على ترسيخ القيم وغرس الروح الوطنية في أنفسهم، كذلك يحملهم جزء من المسؤولية ويعزز فيهم حب العمل الجماعي، مما يدفعهم ذلك على التنافس لإبراز إبداعاتهم ومواهبهم.

- **جدول رقم(56) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم(40).**

40- اعتبر أن مشاركة التلاميذ في إحياء التظاهرات الثقافية التي تحييها مؤسستهم التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	60	46.15	0.76	3.84
لا	70	53.84		
المجموع	130	%100		

يتضح من الجدول رقم (56) أن قيمة كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية(1)، حيث ان قيمة كا² المحسوبة (0.76) اقل من قيمة كا² الجدولية (3.84) وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا"، حيث لا تعتبر نسبة 53.84% من أفراد العينة أن مشاركة التلاميذ في إحياء التظاهرات الثقافية التي تحييها مؤسستهم التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز وهي نسبة متقاربة مع نسبة الأفراد الذين أجابوا بنعم على هذا البند والتي قدرت نسبتهم بـ 46.15 %. وعليه فإشراك التلاميذ في تنظيم التظاهرات الثقافية التي تحييها مؤسساتهم التعليمية ينمي روح المسؤولية لديهم وحب العمل الجماعي كما يوطد علاقتهم بكل القائمين على تنظيم هذه التظاهرات.

1-4-1 المعالجة الإحصائية للمحور الرابع:

- **الفرضية الإجرائية الرابعة:** تساهم عوامل التكوين المتمثلة في الأنشطة اللاصفية في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

- **جدول رقم(57) يوضح إجابات أفراد العينة على بنود المحور الرابع.**

متوسط الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية%	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	93.42	71.86	24.85	3.84
لا	36.57	28.13		
المجموع	130	% 100		

يتضح من الجدول رقم (57) ومن خلال المعالجة الإحصائية للمحور الرابع أن قيمة كا² المحسوبة (24.85) أكبر من كا² الجدولية (3.84) عند درجة حرية(1)، وبالتالي كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، حيث أجابت نسبة 71.86 % من أفراد العينة بأن عوامل التكوين التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية تساهم في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وذلك من خلال إجابتهم على بنود المحور الرابع وهي نسبة كبيرة مقارنة مع نسبة الأفراد الذين أجابوا بلا عن بنود المحور الرابع والتي قدرت نسبتهم بـ 28.13 %.

وعليه نعتبر أن لعوامل التكوين المتعلقة بالأنشطة اللاصفية مساهمة في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، حيث اعتبر اغلب أفراد عينة البحث أن إشراك التلاميذ في تنظيم كل من الأيام الدراسية، والرحلات العلمية، والمناسبات الوطنية التي تحييها مؤسساتهم التعليمية، من عوامل التكوين التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، حيث يعمل هذا على تعزيز روح المسؤولية لديهم، ويفسح لهم المجال لتفجير طاقاتهم الابداعية، كذلك اعتبر اغلب أفراد عينة البحث أن إشراك التلاميذ في المسابقات الفكرية والرياضية وطرح أفكارهم الجديدة في الإذاعة المدرسية، من العوامل التي تدفع التلاميذ للإنجاز فالمسابقات الفكرية أو الرياضية، تنمي بداخلهم روح المنافسة والتحدي وتدفعهم لبلوغ

التفوق والتميز، كذلك الاهتمام بالأفكار الجديدة للتلاميذ وعدم إهمالها، وطرحها في الإذاعة المدرسية، يعمل على تعزيز ثقتهم بأنفسهم وبأفكارهم مما يجعلهم يطرحون المزيد من الأفكار.

1-5- الفرضية العامة:

تساهم عوامل التكوين في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

- **جدول رقم(58) يوضح إجابات أفراد العينة على بنود الاستبيان.**

متوسط الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية %	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	101.45	78.03	40.88	3.84
لا	28.55	21.96		
المجموع	130	% 100		

يتضح من الجدول رقم (58) ومن خلال المعالجة الإحصائية لبنود الاستبيان أن قيمة كا² المحسوبة (40.88) أكبر من قيمة كا² الجدولية (3.84) عند درجة حرية(1)، وبالتالي كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم حيث أجاب أفراد عينة البحث بنعم بنسبة 78.03 % على بنود الاستبيان، واعتبروا أن لعوامل التكوين المتمثلة، في كل من العوامل المادية والعوامل البيداغوجية والعوامل العلائقية والعوامل التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية تساهم في استثارة دافعية تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، مما يعني أن لعوامل التكوين المحددة في المحاور الأربعة السابقة الذكر لها تأثير واضح على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذة عينة البحث، وذلك من خلال

إجابتهم على بنود الاستبيان، وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا بلا عن بنود الاستبيان والتي كانت نسبتهم بـ 21.96 %.

ومنه نقبل الفرضية العامة التي ترى أن عوامل التكوين تساهم في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم.

وقد حدد أساتذة عينة البحث عوامل التكوين التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز بالعوامل المادية والمتمثلة في موقع المؤسسة التعليمية ومرونة هيكلتها، واتساع الحجرات الدراسية، مع توفرها على الظروف الفيزيقية المناسبة، ونظافة الحجرات الدراسية وتخصيص مساحات خضراء في ساحة المؤسسة التعليمية، مع وجودة الهياكل البيداغوجية وتنوع الكتب في مكتبة المؤسسة التعليمية، إما بالنسبة لعوامل التكوين البيداغوجية التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز فقد حددها أساتذة عينة البحث بارتباط المناهج التعليمية بالواقع الذي يعيشه التلميذ، ومراعاة البرامج التعليمية لحاجات التلاميذ المختلفة، كذلك تنويع الأستاذ في استراتيجيات التدريس، وتوظيفه للوسائل التعليمية أثناء تقديم الدروس، مع تصميم أنشطة تعليمية تتلاءم مع مستوى التلاميذ، بالإضافة إلى مراعاة الأستاذ للفروق الفردية بين التلاميذ ومساعدتهم على ربط المعلومات ببعضها البعض، وتقديم الأستاذ لتغذية راجعة للتلاميذ أثناء تقديم الدروس، واعتبرت عينة البحث أن تنويع الأستاذ للمثيرات سمعية، كانت أو بصرية وتنويع أدوات التقويم بما يتلاءم مع قدرات التلاميذ كلها عوامل بيداغوجية تستثير دافعية تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، كذلك حدد أساتذة عينة البحث العوامل العلائقية كأحد عوامل التكوين التي تساهم في استثارة بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وتمثلت في تحلي الأستاذ بالقيم الأخلاقية في تعامله مع تلاميذه.

وحرص الأستاذ على خلق روح المنافسة بين التلاميذ، وجعلهم يدرسون في بيئة تعاونية و السماح لهم بفرص لتبادل الأفكار والمعارف، بالإضافة إلى بناء الأستاذ للثقة المتبادلة بينه وبين تلاميذه، وزرع شعور الانتماء لدى التلاميذ، كما اعتبر اغلب أفراد عينة البحث أن عدالة الإدارة المدرسية في تطبيق القوانين على جميع التلاميذ دون تحيز، من بين عوامل التكوين العلائقية تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز. أضف إلى ذلك الاتصال المباشر بين هيئة التدريس وأولياء التلاميذ، أما بالنسبة للعوامل التكوين المتعلقة بالأنشطة اللاصفية والتي تساهم علاقة في استثارة دافعية تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، حددها أساتذة عينة البحث بإشراك التلاميذ في تنظيم الأيام الدراسية، والرحلات العلمية، والمناسبات الوطنية التي تحييها مؤسساتهم التعليمية، وإشراك التلاميذ في المسابقات الفكرية والرياضية، وطرح أفكارهم الجديدة في الإذاعة المدرسية.

02- مناقشة وتفسير النتائج في ضوء فرضيات البحث:

لقد أسفرت مناقشة الفرضيات الإجرائية للدراسة على وجود مجموعة من النتائج والتحليلات المتعلقة بعوامل التكوين ومساهمتها في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذتهم.

وفي ما يلي تحليل هذه النتائج على ضوء كل فرضية من فرضيات البحث وبالنظر لما ورد في الدراسات السابقة والجانب النظري للبحث.

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

تعكس المؤشرات الإحصائية لهذه الفرضية جملة من الملاحظات والتحليلات نشير لها في

ما يلي:

لقد تبين من المعالجة الإحصائية للمحور الأول أن قيمة كا² المحسوبة (51.97) أكبر من كا² الجدولية (3.84) عند درجة حرية(1)، وبالتالي كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا ما يثبت ان عوامل التكوين المادية تساهم في استثارة دافعية تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، حيث أجمعت إجابات اغلب المبحوثين على بنود المحور الأول الذي يخدم الفرضية الأولى بنعم بنسبة 81.61 %، وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الإجرائية الأولى، حيث أكدت مؤشرات المحور الأول على أن العوامل المادية تستثير دافعية تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم ، وتمثلت هذه العوامل في ملائمة موقع المؤسسة التعليمة لعملية التدريس ومرونة هيكلتها، واتساع الحجرات الدراسية وتوفر كل من الإضاءة والتدفئة والتهوية المناسبة، أضف إلى ذلك نظافة الحجرات الدراسية، وتوفر المساحات الخضراء في ساحة المؤسسة التعليمية، كذلك توفر الهياكل البيداغوجية الملائمة، وتنوع الكتب في مكتبة المؤسسة التعليمية كلها عوامل مادية تلعب دورا واضحا في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم.

وان النتائج التي توصلت إليها دراستنا الحالية، تتفق مع نتائج دراسة ماكيلاند(1976) الذي توصل فيها إلى أن التحصيل الدراسي للتلاميذ يتأثر بالحاجة للإنجاز، خاصة عندما تكون هذه الحاجة في ظروف مادية مناسبة تسمح لها بالتوجه نحو الإنجاز، وعليه ترتبط دافعية الإنجاز لدى التلاميذ بتوفر الظروف المادية المناسبة لعملية التعلم.

فقرب المؤسسة التعليمية من الأحياء التي يسكن فيها التلاميذ يسهل عليهم الوصول اليها، ويقلل من عناء التنقل، وان بعدها في نفس الوقت عن مصادر الضوضاء والتلوث يضمن مزاولة

التلاميذ دراستهم في بيئة صحية آمنة، مما يسهم ذلك في دفعهم للانجاز. كذلك يعتبر اتصاف المبنى المدرسي بمعايير الأمان، كخلوه من التصدعات والتشققات التي تهدد سلامة التلاميذ يساعدهم ذلك على مزاولة الدراسة دون خوف مما ينعكس إيجابا على دافعيتهم للإنجاز. كما يعد اتساع الحجرات الدراسية من أهم مقومات البيئة التعليمية التي تدفع التلاميذ للإنجاز، حيث أن اتساع الحجرات الدراسية بما يسمح استيعابها لجميع تلاميذ الفصل الدراسي، يجعل الصف الدراسي أكثر تنظيما واقل اكتظاظا مما يساعدهم ذلك على للإنجاز.

كما يساهم توفير الظروف الفيزيقية المناسبة لعملية التعلم في دفع التلاميذ للإنجاز حيث يعتبر توفير الإضاءة المناسبة بنوعيها الطبيعية والاصطناعية، والتدفئة، والتهوية المناسبة من بين المتطلبات الهامة جدا لصحة التلاميذ، فتدريس التلاميذ في بيئة صحية يخلق مناخ جيد للدراسة الأمر الذي يساهم في دفعهم للإنجاز.

كذلك توفر مساحات خضراء في ساحة المؤسسة التعليمية يضفي جمالا على البيئة التعليمية مما يجعل التلاميذ يحبون المكان الذي يدرسون فيه، ويزيدهم ذلك تعلقا بهم، إذ يساعد ذلك كل من الأستاذ والتلميذ على أداء مهامهما بصورة أفضل.

كذلك توفر هياكل بيداغوجية ملائمة يساهم في دفع التلاميذ للإنجاز فجلوس التلاميذ على كراسي مريحة وطاولات مناسبة يجعلهم أكثر راحة في مزاولة دراستهم، أيضا نجد أن تنوع الكتب في مكتبة المؤسسة التعليمية يخلق رغبة الاطلاع في نفوس التلاميذ، مما جعلها احد العوامل التي تدفع التلاميذ للإنجاز.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثانية:

إن ما يمكن الخلاص له من ملاحظات وتحليلات ومن خلال المؤشرات الإحصائية للمحور الثاني والمتعلق بالفرضية الإجرائية الثانية التي نشير لها في مايلي.

لقد تبين من المعالجة الإحصائية للمحور الثاني أن قيمة كا² المحسوبة (36.36) أكبر من كا² الجدولية (3.84) عند درجة حرية(1) ومستوى الدلالة، وبالتالي كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا ما يثبت ان عوامل التكوين البيداغوجية تساهم في استثارة دافعية تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم.

حيث أجمعت إجابات أفراد عينة البحث على بنود المحور الثاني التي تخدم الفرضية الثانية بنعم بنسبة 99.38% وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الإجرائية الثانية، حيث أكدت مؤشرات المحور الثاني على أن لعوامل التكوين البيداغوجية تستثير دافعية تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، وتمثلت هذه العوامل في ارتباط المناهج التعليمية بالواقع، فمراعاة المناهج التعليمية للفكر السائد في المجتمع، واحترامها لثقافته وقيمه الدينية والأخلاقية، يجعلها قريبة من الحياة التي يعيشها التلميذ، هذا ما يدفعه للإنجاز، كذلك مراعاة البرامج التعليمية لحاجات التلاميذ المختلفة تدفع التلاميذ للإنجاز من خلال إشباع رغباتهم المعرفية والنفسية وغيرها، كما يعتبر تنويع الأستاذ لإستراتيجيات التدريس بما يتلاءم مع مستوى تلاميذه، وتوظيفه للوسائل التعليمية المناسبة، وتصميمه لأنشطة تعليمية تلاءم مستوى التلاميذ، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، ومساعدتهم في ربط المعلومات التي سبق تعلمها مع المعلومات الجديدة، وتقديم التغذية الراجعة أثناء عرض الدروس، وشد انتباههم من خلال تنويع في المثيرات الحسية،

بالإضافة إلى التنويع في أدوات التقويم بما يتناسب مع قدراتهم، كلها عوامل التكوين البيداغوجية التي تستثير دافعية تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم.

وان هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تتفق مع دراسة كل من وونج (1994) الذي يرى أن مدى استعداد وتحضير الأستاذ، واهتمامه بحاجات التلاميذ من أكثر العوامل مساهمة في خلق دافعية الإنجاز لدى الطلاب، وفي المرحلة الابتدائية أكثر الأسباب وراء فشل التلاميذ كانت النمطية في طريقة التدريس، وغياب الانسجام، أما في المرحلة الثانوية فقد كانت أكثر الأسباب تكرارا هي عدم استعداد الأستاذ وتحضيره الجيد للدرس.

كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه ديف (1997) في دراسته التي توصل فيها إلى أن توفير المثيرات التي تخلق نوعا من التحدي للمتعلم، وتقييم عمل التلميذ، من بين الأساليب أن تعزز الدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حتى مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أو إعاقات في التعلم، وفيما يتعلق بطبيعة الأهداف المقدمة للتلميذ فإن الأستاذ الذي يزود التلميذ بمجموعة من الأهداف التي تتحدى قدراته، إنما يحسن من نمو المهارات ويدعم تحقيق الأهداف الإتقانية، وذلك على العكس الأساليب التقليدية مثل المقارنة بين التلاميذ والسيطرة الصارمة على الفصل، التي بدورها تنمي وتدعم الأهداف الأدائية فقط.

2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

تعكس المؤشرات الإحصائية للفرضية الإجرائية الثالثة جملة من الملاحظات والتحليلات نشير لها في ما يلي:

إذ تبين من المعالجة الإحصائية للمحور الثالث أن قيمة كا² المحسوبة (49.47) أكبر من قيمة كا² الجدولية (3.84) عند درجة حرية(1)، وبالتالي كا² المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا ما يثبت أن عوامل التكوين العلائقية تساهم في استثارة دافعية تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، من وجهة نظر أساتذتهم.

حيث أجمعت إجابات أفراد عينة البحث على بنود المحور الثالث التي تخدم الفرضية الثالثة بنعم بنسبة 80.84%، من أفراد عينة البحث، وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الإجرائية الثالثة، حيث أكدت مؤشرات المحور الثالث على أن عوامل التكوين العلائقية تستثير دافعية تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، وتمثلت هذه العوامل في تحلي الأستاذ بالقيم الأخلاقية في تعامله مع تلاميذه ، فعندما تبنى العلاقة بين الأستاذ وتلاميذه على أساس من الاحترام المتبادل والمحبة، تجعل الأستاذ قدوة حسنة لتلاميذه مما يجعل التلاميذ يعملون بنصائحه، وإرشاداته ويدفعهم ذلك للإنجاز نظرا لحبهم لأستاذهم وللمادة التي يدرسها، كذلك نجد أن تنويع الأستاذ لأساليب تشجيع التلاميذ، بما يتناسب مع الموقف التعليمي، واستعماله للحوار الايجابي في التعامل مع تلاميذه، يزيد ذلك من تعلق التلاميذ بأستاذهم، ويترك أثرا طيبا في نفوسهم مما يجعلهم يقبلون على الموقف التعليمي برغبة وحب

كما يعتبر خلق روح المنافسة بين التلاميذ وجعلهم يدرسون في بيئة تعاونية من بين عوامل التكوين العلائقية التي توطد علاقة التلاميذ ببعضهم البعض، حيث تعمل المنافسة على خلق النشاط والحيوية بين التلاميذ، والاندفاع لتحقيق التميز، كما تسمح البيئة التعاونية في القسم بتبادل التلاميذ للأفكار والمعارف مما يدفعهم ذلك للإنجاز .

كما تعد الثقة المتبادلة بين الأستاذ وتلاميذه من بين العوامل العلائقية التي تساهم في دفع التلاميذ للإنجاز، فثقة التلاميذ في أستاذهم، تجعلهم يثقون في المعلومات التي يقدمها، ويتقبلها التلاميذ دون تردد، كذلك شعور التلاميذ بالانتماء لمؤسستهم التعليمية من بين عوامل التكوين العلائقية التي تدفع التلاميذ للإنجاز، فالتلاميذ الذين يشعرون بالانتماء إلى مؤسستهم التعليمية، يشعرون بالتقبل والاستحسان والآمان والطمأنينة، وكلما شعر التلميذ انه عضو داخل المجتمع المدرسي كلما ساعدهم ذلك على تكوين علاقات ايجابية مع أقرانهم في المدرسة، ومكنهم من تبادل المعارف والمعلومات، الأمر الذي سينعكس إيجابا على دافعيتهم للإنجاز.

كما تعتبر عدالة الإدارة المدرسية في تطبيق القوانين على جميع التلاميذ من بين العوامل العلائقية التي تدفع التلاميذ للإنجاز، كون تطبيق القوانين بصورة عادلة على جميع التلاميذ دون تحيز، يجعل التلميذ يؤمن بهذه القواعد ويشعر بالأمان في ضمان حقه، مما يجعله يقبل على الموقف التعليمي دون خوف، الأمر الذي سينعكس إيجابا على مردوده التعليمي ودافعيته للإنجاز

كذلك يعتبر الاتصال المباشر بين هيئة التدريس وأولياء التلاميذ من عوامل التكوين العلائقية التي تدفع التلاميذ للإنجاز، فإطلاع أولياء الأمور على مستوى أداء أبنائهم وسلوكاتهم يجعلهم على دراية بنقاط ضعفهم، وبالتالي سيتمكنون من تقديم الدعم المناسب لهم، كما يعمل ذلك على تعزيز شعور التلاميذ باهتمام كل من حولهم، مما يكون له الأثر الايجابي على دافعيتهم للإنجاز.

وان هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تتفق مع دراسة شو (1967) التي توصل فيها إلى أن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ تتأثر بعدة عوامل منها الاتجاه الايجابي نحو الدراسة

(الطموح العالي، المثابرة، الثقة بالنفس)، والحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي (ملاحظات الأساتذة التفاعل مع النشاط المدرسي)، دافع تجنب الفشل وحب الاستطلاع والتكيف مع مطالب الآباء أو الأساتذة أو ضغوط الأقران.

كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ديف (1997) التي توصلت إلى أن مشاركة التلميذ في العملية التعليمية، والاستجابة الإيجابية لتساؤلاته، والثناء والمدح، وتشجيع التعلم المتقن، وتوفير المثيرات التي تخلق نوعا من التحدي للمتعلم، وتقييم عمل التلميذ، جميعها أساليب من شأنها أن تعزز الدافعية للإنجاز.

كما تتفق الدراسة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مردوك الذي توصل إلى وجود علاقة تربط الأجواء الصفية بدافعية الانجاز لدى الطلبة، فدعم الأساتذة للطلاب يعد من بين الأسباب التي تخلق الثقة المتبادلة وترفع من دافعية الإنجاز لديهم.

2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة:

تعكس المؤشرات الإحصائية للفرضية الإجرائية الرابعة جملة من الملاحظات والتحليلات نشير لها في ما يلي:

إذ تبين من المعالجة الإحصائية للمحور الرابع أن قيمة كا^2 المحسوبة (24.85) أكبر من كا^2 الجدولية (3.84) عند درجة حرية(1)، وبالتالي كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا ما يثبت أن عوامل التكوين التي تتعلق بالأنشطة اللاصفية تساهم في استثارة دافعية تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم.

حيث أجمعت إجابات اغلب أفراد عينة البحث على بنود المحور الرابع التي تخدم الفرضية الرابعة بنعم بنسبة 71.86%، من أفراد عينة البحث، وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الإجرائية

الرابعة، حيث أكدت مؤشرات المحور الرابع على أن الأنشطة اللاصفية من عوامل التكوين التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، وتمثلت هذه العوامل في منح المؤسسة التعليمية للتلاميذ فرص تنظيم كل من الأيام الدراسية، والرحلات العلمية والمناسبات الوطنية حيث يعمل إشراك التلميذ في الأنشطة اللاصفية، تنمية روح المسؤولية لديهم، ويفسح لهم المجال لتفجير طاقاتهم الإبداعية، كذلك يعد منح التلاميذ فرصة المشاركة في المسابقات الفكرية والرياضية، وطرح أفكارهم الجديدة في الإذاعة المدرسية، من العوامل التي تدفع التلاميذ للإنجاز فالمسابقات الفكرية أو الرياضية، تنمي بداخلهم روح المنافسة والتحدي وتدفعهم لبلوغ التفوق والإمتياز، كذلك الاهتمام بالأفكار الجديدة للتلاميذ وعدم إهمالها وطرحها في الإذاعة المدرسية يعمل على تعزيز ثقتهم بأنفسهم وبأفكارهم مما يجعلهم يطرحون المزيد من الأفكار.

تتفق النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع دراسة واكلود(1969) التي بينت أن الطلبة مرتفعي الإنجاز يعتبرون أكثر تنظيما وواقعية وتعاونا وامتثالا للعرف، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما جاء في نظرية موراي الذي يرى أن استثارة الحاجة للإنجاز من الداخل يكون بواسطة العمليات الحشوية الداخلية ومن الخارج بواسطة ما يقع على الفرد من تأثيرات موقفية مباشرة. كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما جاءت به نظرية ماكيلاند حيث أن الحاجة للإنجاز تتكون من عدة عوامل اذ يرى أن الأفراد الذين يتميزون بدافعية عالية للإنجاز يتصفون بعدة خصائص ، كالميل إلى المواقف التي تعطى لهم فيها المسؤولية الشخصية لحل المشاكل، والميل إلى المخاطرة المتوسطة، والرغبة في التغذية العكسية لإنجازاتهم.

03- التعليق العام حول النتائج:

إن النتائج التي توصلت لها الدراسة حول عوامل التكوين وعلاقتها بدافعية الإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، ما هي إلا نتائج لدراسة فردية متواضعة من الصعب تعميمها على جل الآراء في كامل مؤسسات التعليم الثانوي، نظرا لتباين وجهات النظر والآراء بين الأساتذة.

وإن أهم النتائج العامة للدراسة مستمدة من الرؤية النظرية والشواهد الإمبريقية التي توصلت إليها الدراسة الحالية وهي كالتالي:

– هناك عوامل عديدة تساهم في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذتهم.

فمنها ما هو مادي يتعلق بالبيئة التعليمية التي يزاول فيها التلاميذ دراستهم وما توفره من شروط الراحة والأمن والسلامة للتلاميذ، كقرب المؤسسة التعليمية من المناطق التي يقطن بها التلاميذ ليخفف ذلك عليهم عناء التنقل، ووجودها في مكان امن، في نفس الوقت ما يضمن سلامتهم من الأمراض وحوادث المرور، واتصاف مبنى المؤسسة التعليمية بالمرونة حيث يسهل للتلاميذ التنقل بين أرجائه، كذلك اتساع قاعاته بما يضمن الدراسة في هدوء دون اكتظاظ، مع توفر الشروط الفيزيقية المناسبة من إضاءة وتدفئة وتهوية، دون أن ننسي نظافة القاعات الدراسية حتى نضمن مزاولة التلاميذ دروسهم في بيئة صحية وسلامتهم من الأمراض كضعف البصر والأمراض التي قد تنتج عن سوء التهوية، كالربو والحساسية وغيرها من الأمراض ، كذلك من العوامل المادية التي لابد من توفرها هي توفر المساحات الخضراء في ساحة المدرسة، الأمر الذي يزيد المكان جمالا ويزيد التلاميذ تعلقهم به، و رغبة انتمائهم له، كذلك لابد من توفر الهياكل البيداغوجية المناسبة كالمقاعد المريحة والطاولات والسبورة، وغيرها من التجهيزات،

أضف إلى ذلك تنوع الكتب في مكتبة المؤسسة التعليمية لإشباع حاجات التلاميذ المعرفية، ومساعدتهم على البحث والاطلاع.

ومنها ما هو بيداغوجي، يتعلق بمحتوى المناهج والبرامج التعليمية ، وبكفاءة الأستاذ المهنية فترجمة المناهج التعليمية للواقع الذي يعيشه التلميذ في مجتمعه، كالفكر السائد والثقافة والقيم الدينية والاخلاقية من عوامل التكوين البيداغوجية التي تدفع التلاميذ للإنجاز، ذلك أنها تجعله على صلة بالحياة التي يعيشها، كذلك مراعاة البرامج التعليمية للحاجات التلاميذ يعمل على إشباع حاجاتهم المعرفية، والنفسية وغيرها، مما يدفعهم للإقبال على الموقف التعليمي بشغف للحصول على المزيد من المعرفة التي يرغبون الحصول عليها، كذلك من بين العوامل البيداغوجية التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز، نذكر دور الأستاذ في العملية التعلمية فالتنويع في استراتيجيات التدريس، بما يتلائم مع حاجة الدرس ومستوى التلاميذ، يجعل عملية التدريس تتجدد مع كل درس وبذلك لا يشعر التلاميذ بالملل من نمطية تنفيذ الدروس، كذلك توظيف الوسائل التعليمية المناسبة يشد انتباه التلاميذ للموقف التعليمي، ويزيدهم ذلك الفضول لمعرفة المزيد، و إن تصميم الأستاذ لأنشطة تناسب مستوى جميع التلاميذ يراعي من خلالها الفروق الفردية بينهم، ومساعدتهم على ربط المعلومات مع بعضها البعض، حتى يسهل فهمها وحفظها، وتقديم تغذية راجعة أثناء تنفيذ الدرس، ومساعدتهم على تبادل الخبرات من خلال تقسيمهم إلى مجموعات وفقا لاستعداداتهم مما يسمح لهم بتبادل الأفكار، وفسح مجال للمناقشة والحوار، كذلك استخدامه لمثيرات متنوعة من اجل جذب انتباه التلاميذ وشدهم للموقف التعليمي وتنويع أدوات التقويم بما يناسب مستواهم الدراسي، كلها عوامل بيداغوجية لها علاقة في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم.

ومنها ما هو علائقي، ينحصر في علاقة الأستاذ بتلاميذه، وعلاقة التلاميذ مع بعضهم البعض، وعلاقة التلاميذ مع الإدارة المدرسية، وأخيرا علاقة أولياء التلاميذ مع هيئة التدريس.

حيث اعتبر الأساتذة أن من أهم عوامل التكوين العلائقية التي تدفع التلاميذ للإنجاز هو حب التلاميذ لأستاذهم وتعلقهم به، فتحلي الأستاذ بالقيم الأخلاقية في تعامله مع تلاميذه، يجعله قدوة في نظرهم، ويجعل التلاميذ أكثر ارتباطا به، الأمر الذي يؤدي بهم إلى الإقبال على الموقف التعليمي برغبة قوية وحب، كذلك يرى الأساتذة أن التنويع في أساليب التشجيع واستعمال الحوار الايجابي من بين عوامل التكوين العلائقية التي تدفع التلاميذ للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم فالتلميذ الذي ينال الاستحسان من أستاذه في هذه المرة، سيترك ذلك أثرا طيبا في نفسه، مما يدفعه لبذل جهد اكبر لنيل الاستحسان في المرة الأخرى ، وان تغيير الأستاذ لأسلوب التشجيع في كل مرة، يزيد من رغبة التلميذ في معرفة نوع التشجيع الذي سيمنح له من طرف أستاذه مما يدفعه ذلك لبذل مجهودات اكبر في كل مرة

كما اعتبر الأساتذة أن الثقة المتبادلة بين الأستاذ وتلاميذه يجعل التلاميذ يدرسون في راحة واطمئنان، بحيث يثقون في المعلومات التي يقدمها لهم أستاذهم ، كذلك خلق الأستاذ لبيئة تعاونية بين التلاميذ يسمح لهم ذلك بالحوار والمناقشة وتبادل الأفكار مع أستاذهم، وفيما بينهم مما يدفعهم ذلك للإنجاز.

كذلك اعتبر الأساتذة أن حرص الأستاذ على خلق جو المنافسة بين التلاميذ من العوامل التي تدفع التلاميذ للإنجاز، حيث أن منافسة التلاميذ لبعضهم بعض يوطد العلاقة بينهم مما يسمح لهم ذلك بتبادل الأفكار ويجعلهم يندفعون لتحقيق التفوق والامتياز.

كذلك من بين العوامل العلائقية التي تدفع التلاميذ للإنجاز حسب أساتذة التعليم الثانوي، هو مساعدة التلميذ على الانتماء لمؤسسته التعليمية، وعدالة الإدارة المدرسية في تطبيق القوانين على جميع التلاميذ دون تحيز لجهة معينة، أيضا اتصال أولياء الأمور مع هيئة التدريس، حتى يتمكن الأساتذة من إعلام أولياء الأمور بمستوى تلاميذهم، ونقاط قوتهم ونقاط ضعفهم من اجل دعم الأولياء لأبنائهم.

كما تعتبر عوامل التكوين المتعلقة الأنشطة اللاصفية من بين العوامل التي تساهم في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذتهم، حيث أن منح المؤسسة التعليمية فرصا للتلاميذ لإبراز قدراتهم وطاقاتهم، وإبداعاتهم من خلال إشراكهم في النشاطات التي تقوم بها المؤسسة التعليمية، كتنظيم الأيام الدراسية والرحلات العلمية والمسابقات الفكرية والرياضية وإحياء المناسبات الوطنية، والاهتمام بأفكار التلاميذ الجديدة وطرحها في الإذاعة المدرسية، يعمل ذلك على تشجيع وتحفيز تلك الطاقات، ومحاولة تفجيرها وإبرازها، حيث أن الأنشطة اللاصفية تفسح المجال للتلاميذ للتعبير عن كل ما لديهم من مواهب.

من خلال الدراسة الحالية والنتائج التي توصلت إليها، تبين لنا أن هناك عوامل عديدة تساهم في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذتهم، وتتمثل هذه العوامل في عوامل التكوين، فمنها عوامل مادية، وعوامل بيداغوجية، وعوامل علائقية وعامل الأنشطة اللاصفية، وقد تحقق ذلك في ضوء الفرضية العامة والفرضيات الجزئية المنبثقة منها.

04- التوصيات والاقتراحات:

بعد اتضاح الرؤية بنتائج الدراسة ومناقشة محاورها يمكن تقديم المقترحات والتوصيات التالية:

– إجراء دراسات أخرى تبحث عن عوامل أخرى تساهم في دفع التلاميذ للإنجاز.

– نقترح على الهيئات المسؤولة دراسة الموقع المناسب للمؤسسة التربوية قبل الشروع في عملية البناء، بحيث يجب أن تكون قريبة من المناطق العمرانية للمدينة وفي نفس الوقت بعيدة عن مصادر التلوث والضوضاء.

– نقترح على الهيئات المسؤولة قبل الشروع في بناء المدارس دراسة وضعية تصميم كل من الإضاءة الطبيعية وموضع التدفئة ومنافذ التهوية المناسبة في الحجرات الدراسية، من اجل ضمان سلامة التلاميذ من الأمراض.

– نقترح على الهيئات المسؤولة مراعاة شروط السلامة والآمان عند بناء المبنى المدرسي لضمان سلامة التلاميذ من الوقوع في الحوادث.

– نقترح على الهيئات المسؤولة إعادة ترميم المؤسسات التربوية القديمة المهددة بالسقوط لضمان سلامة التلاميذ من الوقوع في الحوادث

– نوصي الطاقم التربوي للمؤسسات التربوية بضرورة الممارسة الفعلية لركن النادي الأخضر بالتعاون مع التلاميذ ضمن ممارستهم للأنشطة اللاصفية، لجعل المؤسسة التربوية أكثر استقطابا وجاذبية للتلاميذ والأساتذة على حد سواء، ولما لها من اثر في تعزيز انتماء التلاميذ لمؤسستهم التربوية من خلال مساهمتهم في تجميل محيطهم المدرسي والحفاظ عليه.

– نقترح على الهيئات المسؤولة توفير هياكل بيداغوجية ملائمة، من اجل ضمان راحة كل من الأساتذة والتلاميذ أثناء عملية التعلم.

– نقترح على الهيئات المسؤولة تفعيل دور الإرشاد المدرسي، لما له من اثر كبير في فهم حاجات ومشكلات التلاميذ والعمل على حلها.

– نوصي الأساتذة بضرورة توظيف الوسائل التعليمية لتسهيل عملية بناء التعلمات للتلاميذ، وجذب انتباههم للموقف التعليمي.

– نوصي الأساتذة بضرورة الاعتماد على طرق التقويم الحديثة، والتركيز على التحليل والتفسير في بناء أسئلة الامتحانات والابتعاد أسئلة الامتحانات التي تتضمن الإجابة عليها الحفظ والاسترجاع، وذلك حتى يتمكن التلاميذ من بذل طاقتهم الكامنة، للتحقيق تحصيل دراسي جيد.

– نوصي الأساتذة بضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في بناء مواضيع الامتحانات من خلال درجة الصعوبة والسهولة.

– نوصي الأساتذة بضرورة مراعاة دوافع التلاميذ المختلفة، والعمل على إشباعها وتقديم الخبرات التي تساعدهم على تحقيق النجاح.

– نوصي الأساتذة بضرورة إعداد الأنشطة المدرسية التنافسية المخططة، والهادفة لتحفيز التلاميذ على بذل مجهوات اكبر.

– نوصي الأساتذة بتشجيع تلاميذهم على التوجه نحو التعلم الذاتي وموازاة التعلم الحضوري بالتعلم الرقمي، كالاستعانة بمنصات التعلم عن بعد، ذلك لما له من مزايا تتعلق بممارسة التلاميذ للتكنولوجيا الحديثة والفضاء الرقمي في عملية التعلم.

– نوصي الأساتذة بتشجيع التلاميذ حول ما يبدونه من انجاز، ومنحهم فرص أكثر لإبراز طاقاتهم وإبداعاتهم.

– نوصي الأساتذة بضرورة إدخال مهارات محببة لدى التلاميذ، كاستخدام الوسائل التعليمية المعينة كالأجهزة السمعية والبصرية، لما لها من أهمية خاصة فيما تقدمه للتلاميذ من مساعدة على الفهم والتصور والإدراك، وجعل المادة التعليمية أكثر حيوية.

– نوصي الأساتذة بضرورة الأخذ بالأساليب المستحدثة في التدريس، وربط الدرس بالواقع وبالحياة العملية لأجل تبسيطها ويتسنى للتلاميذ فهمها.

– نوصي الطاقم الإداري للمؤسسات التربوية بتفعيل دور مجالس أولياء التلاميذ، وتعزيز العلاقة بين أولياء التلاميذ والمؤسسة التربوية وذلك بفتح المجال التواصل وتبصير أولياء التلاميذ بمشكلات أبنائهم المدرسية وأيضا فهم الأساتذة للحالة الاجتماعية التي يمر بها تلاميذهم .

– نوصي الطاقم التربوي بضرورة منح التلاميذ فرص للمشاركة في الأنشطة التربوية التي تنظمها مؤسساتهم التعليمية لتشجيعهم على إبداء أفكارهم، إثبات قدراتهم في مجال ممارسة الأنشطة التربوية وتعزيز انتمائهم لمؤسستهم التربوية .

– نوصي الطاقم التربوي بضرورة وضع لائحة واضحة لقوانين المؤسسة التعليمية، مع تطبيق هاته القوانين على جميع التلاميذ دون تحيز ودون تمييز بين التلاميذ.

خاتمـة:

تعتبر دراسة موضوع عوامل التكوين في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذتهم، أمرا ضروريا لتحديد عن هاته العوامل والتعرف على دورها أو مساهمتها في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب وجهة نظر أساتذتهم، بغية الوصول إلى تحقيق تعلم أفضل لأبنائنا التلاميذ، خاصة في الوقت الذي أصبحت فيه أهمية التعلم اليوم تتضاءل بين التلاميذ، وما يحدث في العالم من تغيرات.

فنجاح العملية التربوية يرتبط بمتغيرات عديدة من شأنها أن تسهم في تحقيق النجاح المنشود، إذ يقتصر هذا على ما يجب أن توفره الدولة الممثلة في وزارة التربية والتعليم وقطاعات التعليم الأخرى، من هياكل مادية وبيداغوجية للمدرسة الجزائرية ، كذلك يرتبط ذلك بما يمتلكه الأساتذة من كفاءات تدريسية، كما نؤكد على طبيعة العلاقات التي تربط كل من هيئة التدريس والتلاميذ، وما تقدمه المدرسة من مستلزمات، سواء كان على المستوى الأكاديمي، أو على المستوى الإداري، كل ذلك ينصب في عوامل التكوين التي لها علاقة في رفع الروح المعنوية للتلاميذ، ودفعهم للإنجاز مما يزيد ذلك عطائهم ويرفع من إنتاجهم حسب ما جاءت به نتائج الدراسة.

وكون مخرج التعليم هو الهدف النهائي من العملية التربوية التعليمية، والذي يساهم بشكل أو بآخر في النشاط العلمي والاقتصادي والاجتماعي من خلال دخوله لسوق العمل، ولما لذلك من انعكاسات على المجتمع، فما توفره الدولة من ظروف مناسبة لإنجاح عملية التعلم سينعكس ذلك حتما على المردود الدراسي للتلاميذ، وبذلك يمكننا أن نستثمر في الرأس مال البشري، الذي يمكن من خلاله تحقيق تنمية مستدامة للمجتمع.

وعليه فاستثارة دافعية الإنجاز لتحقيق مستوى دراسي ذو جودة عالية لأبنائنا التلاميذ، يقتصر على ما توفره الدولة لتطوير هذا القطاع والرقي به إلى أعلى المستويات من مخصصات التعليم مادية كانت أو تربوية ومع ذلك نجد أن الواقع لا يتوافق دائما مع التنظير، أو التخطيط والتطلعات والآمال، لأنه تبقى مشكلة تدني دافعية الإنجاز تواجه بعض التلاميذ في ميدان التربية، وإن كانت المؤسسات التعليمية التي تمت فيها دراستنا تحتوي على شيء بسيط من مقومات التطور الدراسي، فهذا لا يعني أن جميع المؤسسات التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي تحتوي على نفس هذه المقومات، فقد نجد مؤسسات تعليمية أخرى تفتقد لأدنى شروط التمدرس، لذا يجب على الهيئات المسؤولة الاهتمام أكثر بهذا القطاع، كونه احد القطاعات الحساسة والهامة، ذلك لأجل تحقيق التقدم العلمي والتكنولوجي ، وتحقيق التنمية المستدامة التي تسمح بمنافسة الدول المتقدمة من حيث التعليم.وإذا كانت دراستنا تكتسي أهميتها من تحديد عوامل التكوين التي تستثير دافعية الإنجاز لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذتهم، فإنه قد تبين من خلال الاستبيان المعد خصوصا لهذا الموضوع أن هناك العديد من عوامل التكوين التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية إلى الإنجاز، إن تمكنا من توفيرها، فمنها ما هو مادي ومنها ما هو بيداغوجي ومنها ما يتعلق بطبيعة العلاقات بين التلاميذ وكل العاملين في المؤسسة التعليمية، كما يعتبر عامل الأنشطة اللاصفية من بين العوامل التي تساهم في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، وذلك يتحقق بمنح التلاميذ فرص المشاركة في النشاطات التي تنظمها المؤسسات التعليمية التي يدرسون بها.

قائمـــــــة المراجـــــع

قائمــة المراجــع:

- ***قائمة المراجع باللغة العربية:***

أ/ قائمة الكتب:

01- إبراهيم قشقوش: *دافعية الانجاز وقياسها*، مكتبة الأنجلو المصرية، دط،1979.

02- إبراهيم مجدي يزيد: *التدريس الإبداعي وتعلم التفكير سلسلة التفكير والتعليم والتعلم*، عالم الكتب، القاهرة ط1، 2005.

03- إبراهيم وجيه محمود: *التعلم وأسسه ونظرياته وتطبيقاته*، دار المعرفة الجامعية، زاريطة، مصر،دس.

04- أبو النجا محمد العمري: *أسس البحث في الخدمة الاجتماعية*، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، مصر، دط، 1999.

05- أبوبكر بن بوزيد: *إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات*، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2009

06- إحسان محمد الحسن: *علم اجتماع العائلة*، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الاردن،ط1، 2005 .

07- أحمد النجدي وآخرون: المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، دط، 1999.

08- أحمد شبشوب: *علوم التربية*، الدار التونسية للنشر، دط، 1991.

09- أحمد عادل راشد: *مذكرات في إدارة الأفراد*، دار النهضة العربية، 1981.

10- أحمد عبد الخالق وعبد الفتاح دويدار: *علم النفس ومبادئه*، دار المعرفة، مصر، 1999.

11- احمد عبد الخالق: *الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط*، دار النهضة العربية، القاهرة، 1991.

12- احمد عبد الخالق: *الدافع للانجاز لدى اللبنانيين*، من بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس، مصر، 1991 .

13- احمد عبد اللطيف، أبو سعد، سامي محسن الختاتنة: *سيكولوجية المشكلات الأسرية*، دار الميسرة للنشر التوزيع،عمان الأردن، ط1، 2011.

14- أحمد عزت راجح: *أصول علم النفس*، دار المعارف، القاهرة، ط11، 1999.

15- احمد عطية احمد: *منهج البحث في التربية وعلم النفس*، الدار المصرية اللبنانية، بيروت، لبنان، دط 1999.

16- أحمد ماهر: *إدارة الموارد البشرية*،الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط5، 2001.

17- احمد محمد عوض بني احمد: *الاحتراق النفسي المناخ التنظيمي في المدارس*، دار حامد للنشر والتوزيع الأردن، ط1، 2007.

18- احمد ورداج الخطيب: *اتجاهات حديثة في التدريب*، د ن، الرياض، 1986.

19- ادوارد مواري ت احمد عبد العزيز سلامة: *الدافعية والانفعال*، دار الشروق، القاهرة، 1988.

20- الشيخ كامل محمد عويضة: *مشكلات الطفولة، سلسلة علم النفس*، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1996،

21- أكيلة محمد محمود، تقديم توفيق أحمد مرعي: *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والواقع*، دار الميسرة للنشر، الأردن ط5، 2007.

22- أمل الأحمد: بحوث ودراسات في علم النفس، الرسالة للطباعة و النشر،بيروت، ط1، 2001.

23- الخطيب رداح الخطيب أحمد: *التدريب الفعال*، عالم المكتب الحديث، إربد، الأردن، دط، 2006.

24- الخطيب وآخرون: *الإدارة الإبداعية للجامعات*، جدار للكتاب العالمي، الأردن ، عمان، ط1، 2008.

25- الشيباني عمر التير: *التربية وتنمية المجتمع العربي*، الدار العربية للكتاب، تونس،1985.

26- القريوتي ومحمد زويلف: *مبادئ الإدارة- النظريات والوظائف*، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط1، 1989.

27- أورلسلان رشيد: *التسير البيداغوجي في مؤسسات التعليم*، قصر الكتاب، البليدة، دط، 2000.

28- باربرا انجلز، ت فهد بن عبد الله الدليم: مدخل إلى نظريات الشخصية ، دار الحارثي، دب،1991،

29- برو محمد: *اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية*، دار الأمل، الجزائر، دط، 2010

30- ب، دمرجي: *الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثانوي*، دون دار نشر، دط، دس

31- بشير صالح الرشدي: *مباحث البحث التربوي*، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2000.

32- بشير معمرية: *سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز*، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2012.

33- بوعبد الله لحسن: *تقييم العملية التكوينية بالجامعة*، كتاب الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة 1993.

34- بوعبد الله لحسن واخرون: *تقويم العملية التكوينية في الجامعة، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1998.

35- تركي، رابح: *أصول التربية والتعليم*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1990.

36- توفيق حداد، محمد سلامة أدم: *التربية العامة*، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط1، 1977.

37- تيسير مفلح كوافحة: *علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية*، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان ، ط4، 2004.

38- جمال الدين المرسي: *الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية*، الدار الجامعية، مصر، 2003.

39- جودت بني جابر: *علم النفس الاجتماعي*، مكتبة دار الثقافة، عمان الأردن، ط1، 2004.

40- حريم حسين: *السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد في المنظمات*، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1997.

41- حسن إبراهيم احمد: *العنف من الطبيعة الى الثقافة*، النايا للدراسات، دمشق سوريا، ط1، 2009.

42- حسن أبو رياش وآخرون: *الدافعية و الذكاء العاطفي*، دار الفكر، دب، دس، دط، ص1995،

43- حسن شحاتة: *المناهج الدراسية*، مكتبة الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2001،

44- حسين فايد: *علم النفس العام*، مؤسسة علم النفس العام، القاهرة، مصر، دط، 2004،

45- خير الله، سيد محمد وآخرون: *سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق*، دار النهظة العربية، دب، 1983.

46- خيري خليل الجميلي:*التنمية الإدارية*، المكتب الجامعي الحديث مصر، 1998.

47- درة عبد الباري، الصباغ زهير: ادارة القوى البشرية ،دار الندوة للنشر و التوزيع، عمان، 1986.

48- رشاد أحمد عبد اللطيف: *إدارة وتنمية المؤسسات الاجتماعية*، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 2000.

49- رشاد عبد العزيز مرسي: *العجز النفسي*، دار النهضة العربية، *القاهرة*، مصر، 1989.

50- زايد نبيل محمد: الدافعية والتعلم، دار النهضة العربية، القاهرة، 2003.

51- زرهوني الطاهر: *تنظيم وتسيب مؤسسة التربية والتعليم*، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1993

52- زين الدين مصمودي: *التكوين الجامعي بين المستقبل المشروع والعوائق الموضوعية*، بهاء الدين للنشر والتوزيع، ط1 ، 2011.

53- سامي محمد ملحم: *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، دار الميسرة للنشر ولتوزيع، عمان الأردن، ط4، 2006.

54- سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطيوي: *التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية أساليبه الفنية تطبيقاته العلمية*، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، 2004.

55- سهير كامل احمد: *أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق*، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2003، دط،.

56- سهيلة محمد عباس، علي حسن على: *إدارة الموارد البشرية*، دار وائل عمان، ط1، 1999.

57- سيد محمد جاد الرب: *إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي تعظيم القدرات التنافسية*، دار نشر، دب، 2009.

58- شاويش، مصطفى نجيب: *الإدارة الحديثة مفاهيم ووظائف وتطبيقات*، دار الفرقان، اربد، الاردن، 1993.

59- صالح احمد زكي: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية، القاهرة، دط، 1972

60- صالح محمد علي أبو جادو: *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1988،1،

61- صلاح الدين شروخ: *علم النفس التربوي للكبار*، دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة، الجزائر، دط، دس،.

62- صلاح الدين عبد الباقي: *إدارة الموارد البشرية من الناحية العلمية والعملية*، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية مصر، 2000.

63- صالح بن حمد العساف: *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1995.

64- طعيمة، رشدي احمد والبندري، سليمان: *التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير*، دار الفكر العربي، ط1، 2004.

65- عبد الله قلي، فضيلة حناش:*التربية العامة(سند للتكوين المتخصص)*، المعهد الوطني لتكوين لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009.

66- عبد الرحمن العيسوي:*الكفاءة الإدارية*، الدار الجامعية، مصر، 1998.

67- عبد الرحمن العيسوي: *تطوير التعليم الجامعي العربي*، دار النهضة العربية، د ب، دط، 1984.

68- عبد الرحمان الفرابي وآخرون: *كيف ندرس بواسطة الأهداف التربوية*، دار الخطابي للطباعة، الرباط،1989.

69- عبد الرحمن بن سالم: *المرجع في التشريع المدرسي الجزائري للمعلمين وأساتذة وطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية والمراكز الجهوية لتكوين الإطارات التربوية*، دن، ط2، 1994

70- عبد الفتاح غزال: *المشكلات السلوكية*، مؤسسة حورس للنشر و التوزيع، الإسكندرية مصر، 2001، ط1،

71- عبد الغفار حنفي: *السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد*، جامعة بيروت، 1991.

72- عبد الغفار حنفي:*السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية*، الدار الجامعية الجديدة للنشر، مصر،2002

73- عبد الكريم بوحفص: *التكوين الإستراتيجي لتنمية الموارد البشرية*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.

74- عبد اللطيف خليفة: *دافعية الانجاز*، دار غريب القاهرة، 2000

75- عبد اللطيف خليفة: *الدافعية والتعلم*، دار غريب للطباعة، القاهرة، ط1،2001.

76- عدس عبد الرحمن وتوق، محي الدين: *أساسيات علم النفس* ، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان، دس.

77- عماد الطيب كشرود: *علم النفس الصناعي و التنظيمي الحديث، مفاهيم ومناهج*، المجلد2، قان يونس، ليبيا، ط1، 1998.

78- عمار بوحوش، محمد محمود: *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث*، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط2، 1999

79- عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقلة المحاميد: *سيكولوجية التدريس الصفي*، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، ط1، 2007.

80- عطا الله فؤاد الخالدي، دلال سعد الدين العلمي: *الإرشاد الزواجي*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

81- علي السلمي: إدارة الأفراد والكفاءات الإنتاجية، مكتبة غريب، مصر، دس.

82- علي راشد: *خصائص المعلم العصري وأدواره- الإشراف عليه، تدريبه*، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002.

83- علي محمد عبد الوهاب: *إدارة الأفراد*، مكتبة عين شمس، 1990.

84- عوض، عباس محمود: *الأسس النفسية و الفسيولوجية للسلوك*، علم الكتب للنشر و التوزيع، 1980.

85- غانم الشريف، حنان عيسى سلطان: *الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية*، دار العلوم، الرياض، دط، 1982.

86- غياث بوفلجة: مبادئ التسيير البشري، دار الغرب، الجزائر، دس.

87- غياث بوفلجة: *الأسس النفسية للتكوين ومناهجه*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1986.

88- غياث بو فلجة: *الانعكاسات النفسية لطرق التدريس، قراءات في طرائق التدريس*، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، 1994.

89- فاروق عبده فلية: *في اقتصاديات التعليم*، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، دط ،2007

90- فريد عادل: *مرجعية عامة للمناهج الجديدة*، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، 2003

91- فايز الزغبي، محمد إبراهيم عبيدات: *أساسيات الإدارة الحديثة*، دار المستقبل، عمان، ط1، 1997.

92- كامل محمد مغربي: *السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم*، دار الفكر عمان،2004.

93- كامل محمد المغربي: *السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس السلوك الفرد والجماعة في التنظيم*، دار الفكر، عمان، الأردن، 1994.

94- كاميليا عبد الفتاح: *مستوى الطموح و الشخصية*، دار النهضة العربية، القاهرة مصر، ط2، 1984.

95- كمبجيرولد، ت احمد خيري كاظم: *تصميم البرامج التعليمية*، دار النهضة لعربية، دط، 1987.

96- ماكيلاند دافيد: *مجتمع الإنجاز ، الدوافع الإنسانية للتنشئة الاقتصادية*، فرانكلين للطباعة و النشر،1975.

97- محمد الأصمعي، محروس سليم: *الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق*، دار الفجر، القاهرة، دط، 2005.

98- محمد الصالح الحثروبي: *الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية*، دار الهدى، عين مليلة، دط، دس.

99- محمد الفالوقي، رمضان القذافي: *التعليم الثانوي في البلاد العربية*، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط2، 1997.

100- محمد بن حمودة: *علم الإدارة المدرسية نظريات وتطبيقات في النظام التربوي الجزائري*، دار العلوم للنشر، عنابة الجزائر، دط، 2006.

101- محمد حسن رسمي: *أساسيات الإدارة التربوية*، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية مصر، ط1، 2004.

102- محمد حسن محمد حمادات: *السلوك التنظيمي و التحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية*، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، 2008.

103- محمد جاسم محمد: *سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وأفاق التطور العام*، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004.

104- محمد جمال الدين الكفافي: *الاستثمار في الموارد البشرية للمنافسة العالمية*، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، 2005.

105- محمد زيان عمر: *البحث العلمي منهجه وتقنياته*، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،دط ، 1977.

106- محمد شفيق: *العلوم السلوكية*، دار الهناء المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2002.

107- محمد شفيق:*البحث العلمي، الخطوات المنهجية لإعداد البحث العلمي*، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ط1، 1985

108- محمد عثمان حمدي مصطفى المعاذ: *المدخل الحديث في إدارة الأفراد*، دار النهضة العربية، القاهرة، دس

109- محمد على محمد: *علم الاجتماع والمنهج العلمي*، دار المعرفة الجامعية، ط1، مصر، 1980،

110- محمد قاسم القريوتي: *دراسة السلوك الإنساني الفردي و الجماعي في المنظمات الإدارية*، دار الشروق، عمان، ط1، 1993.

111- محمد فتحي فرج الزليتي: *أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية*، مجلس الثقافة العام، ليبيا، ط1، 2008.

112- محمد محمود بن يونس: *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات*، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2009

113- محمد مصطفى زيدان: *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1985،.

114- محمد منير مرسي: *البحث التربوي وكيف نفهمه*، دار علاء الكتاب، القاهرة مصر، ط1، 1996

115- محمود فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: *أساسيات علم النفس التربوي النظرية و التطبيق*، دار حامد للنشر و التوزيع، الأردن، عمان، دس.

116- محمود رجاء ابو علام: *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، دار النشر للجامعات المصرية، ط3، 2001.

117- محي الدين مختار إعداد مجموعة من الأساتذة، تحت إشراف فضيل دليو: *دراسات في المنهجية*، ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000

118- مراد بن اشنهو، ت عايدة بامية: *نحو الجامعة الجزائرية تأملات حول مخطط جامعي*، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1981.

119- مروان أبو حويج: *المدخل إلى علم النفس التربوي*، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2002.

120- مصطفى فهمي: الدوافع النفسية، مكتبة القاهرة، مصر، دس.

121- مصطفى ناصف: *نظريات التعلم دراسة مقارنة*، سلسلة كتب عالم المعرفة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1983.

122- معتز عبد الله،عبد الحليم السيد، وآخرون: *الدافعية في علم النفس العام*، مكتب غريب، القاهرة مصر، 1990.

123- معن احمد العياصرة: *الإشراف التربوي والقيادة التربوية ولاقتها بالاحتراق النفسي*، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008.

124- منال طلعت محمود: *أساسيات في علم الإدارة*، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2003.

125- موقف الحمداني وحدماني الكربولي: *علم النفس التربوي*، جامعة بغداد، دب، 1997.

126- لازوروس ريتشارد، ترجمة سيد محمد غنيم ومحمد غاندي: الشخصية، دار الشروق، القاهرة، 1971.

127- نادية حسن أبو سكينة، منال عبد الرحمن حضر: *العلاقات و المشكلات الأسرية*، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2011.

128- نبيل النجار، وحسين راغب ومدحت مصطفى: *إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية*، الشركة العربية للنشر والتوزيع، 1992.

129- نبيل محمد زايد: *الدافعية للتعلم*، مكتبة النهضة المصرية للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2003.

130- نعيمة الشماع: *الشخصية النظرية التقييم مناهج البحث*، جامعة الدول العربية، دب، ط1، 1977.

131- ولد خليفة محمد العربي: *المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية*، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1986.

132- ياسين طه حسين، يحي علي خان اميمة:*علم النفس العام*، كلية التربية للبنات ،دس.

ب/ قائمة المعاجم والقواميس:

133- ابن منظور: *لسان العرب*، دار الصادر بيروت، مجلد 14، الطبعة الثالثة، 1994.

134- فؤاد افرام البستاني: منجد الطلاب، دار المشرق، بيروت، ط 31، 1986.

135- جابر عبد الحميد وعلاء كفافي: *معجم علم النفس و الطب النفسي*، الجزء الخامس، النهضة العربية، القاهرة مصر، 1992.

ج/قائمة المجلات والدوريات والملتقيات والوثائق والمناشير:

136- إبراهيم الباعمراني: *التكوين والتكوين المستمر، مسار تجربة ورهانات الإصلاح*، جريدة الاتحاد الاشتراكي، الملف التربوي، العدد 9440، 1 ابريل 2010.

137- تيغزي أمحمد: *هل لتوظيف الأهداف التعليمية كإستراتيجية تدريسية علاقة بالتحصيل، دراسة الأهداف والعلاقة، قراءات في الأهداف التربوية*، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، 1994

138- جابر عبد الحميد: *دراسة المتغيرات المرتبطة بمفهوم الذات لدى عينتين من طلاب مدارس قطر في المرحلة الإعدادية*، مركز البحوث التربوية، المجلد الثامن عشر، قطر، 1988.

139- رشاد عبد العزيز موسى: *الدافعية للانجاز في ضوء بعض مستويات الذكورة المختلفة*، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990.

140- عبد الغني جباري، وزعيمي رمزي:*إستراتيجية الجامعة الجزائرية في تنمية الموارد البشرية لمسايرة التوجهات الاقتصادية المعاصرة*، الملتقى الوطني الأول، دور تنمية الموارد البشرية في تفعيل الطاقات الجامعية، جامعة خنشلة2012

141- عبد الكريم قريشي: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، مجلة الرواسي، باتنة العدد 13، 1996.

142- علي محمد الديب: *الإقامة بالأقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق الشخصي الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي للطلاب بالكليات المتوسطة للمعلمين في سلطنة عمان*، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، العدد 14.

143- قاسم بوسعدة: *تكوين المعلمين وإشكاليته*، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني، جوان 2011.

144- لويزة فرشان: *البيئة المدرسية وسلوكات التلميذ العنيفة*، مجلة العلوم الإنسانية، بسكرة، الجزائر، أكتوبر، العدد15، 2008.

145- نوال زغينة: *العوامل المؤثرة في تدني مستوى التحصيل الدراسي في الجزائر*، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة باتنة، العدد 20، جوان 2009،

146- كمال عبد الله، عبد الله قلي: *مدخل الى علوم التربية*، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، الإرسال الأول

147- موعدك التربوي – *التكوين الذاتي*– الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 02، جانفي 1998، 1985.

148- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية: *العوامل المؤثرة في تدني مستوى التعليم في الريف الأردني*، إعداد مكتب التربية الدولي، عمان، 1985.

149- التعليمة رقم 45، ت*حدد كيفيات تنظيم برامج التكوين قبل الترقية في بعض رتب الأسلاك المشتركة*.المؤرخة في2008/12/01.

150- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: *ملف إصلاح التعليم العالي*،2004،

151- قرار وزاري رقم 50 المتضمن *تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجيا* المؤرخ في 10 ماي 2005.

152- الميثاق الوطني: *حزب جبهة التحرير الوطني*، الجزائر، 1986.

153- وحدة النظام التربوي في الجزائر: *مستندات تكوينية لفائدة مديري مؤسسة التعليم الثانوي*، دط، 2003.

د/قائمة الدراسات الأكاديمية:

154- حسيبة بن عمار: *تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية –دراسة حالة تكوين المكونين في ولاية قسنطينة*، مذكرة ماجستير،2009.

155- حميد حملاوي: *التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط التربوي*، مذكرة ماجيستير، جامعة 08 ماي1945، قالمة.

156- زهرة فضلون : *دور ادارة الموارد البشرية في تحسين نوعية التكوين الجامعي بالجزائر من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية والطلبة*، أطروحة دكتوراه، جامعة أم البواقي، 2015.

157- دلال جغبوب ، إدارة الوقت وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لدى مديري الثانويات، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2008-2009

158- دليلة معارشة: *دور المتغيرات السيكو بيداغوجية في تحديد نوعية التكوين الجامعي*، مذكرة ماجستير، جامعة سطيف، 2007.

159- سامي مقلاتي: *التصورات الاجتماعية للطلبة حول عوامل التكوين وفقا لنظام ل م د*، مذكرة ماجستير، ام البواقي، 2009.

160- سامية كواشي: *العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية*، دراسة ميدانية في ضوء النسق المفتوح، مذكرة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2005.

161- سليمة حفيظي: *التكوين الجامعي واحتياجات الوظيفة*، مذكرة ماجستير، جامعة بسكرة، 2005.

162- عبد العزيز بن سعيد أحمد الأسمري: *نحو بناء برنامج تدريبي لتطوير المهارات الإستراتيجية للقادة الأمنيين* أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2009.

163- على أحمد بو معزة: *تمثلات الطلبة لواقع التكوين المتدرج في الجامعة الجزائرية*، مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2010.

164- مريم صالح بوشارب: التكوين الجامعي بين الأهداف والواقع، مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2001.

165- منى خرموش: علاقة التدريب على مشروع المؤسسة بتحسين الأداء الإداري لمديري التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2009.

166- فروجة بلحاج: *التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي*، مذكرة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2011.

167- نور الدين بوعلي: *اثر الفروق الفردية في تصميم العمل*، اطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة سطيف، 2007.

168- يسمينة خدنة: *واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية، دراسة حالة*، مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2008.

- *قائمة* المراجع باللغة الأجنبية:

Ouvrages, Revues :

169- **Abdelkrim Benarab : *Les indicateur du Système Educatif Algérien* ,Bahaeddine Edition Diffusion, Constantine, Algérie, 2007 .**

170- **Alain Fabien Tieury: *La Motivation a L école*, Edition Dunad, Paris,1997.**

171- **Berbaum. J, *Etude de Systémique des Action de Formation* PUF, Paris, 1982,**

172- **Boutefnouchet M : *Adéquation Entre La Formation Universitaire et l'emploi Situation Acttuelle et Perspective*, Université d'Alger, Diffusion Algérie , 1988**

173- **Brown, Patricia, C: *Involving Parents In The Education Of Children*, Eric Digests, Ed,1989**

174- **David, A .Klod, Irwin, M Rubin,James *: Organizational Psychology, an Experiential Approach*, Library of Catoliging in Publication dutaprinted in the USA, 1974.**

175- **Dev,P,C: *Intrinsic Motivation and Academic Achievement , What does their relationship imply for the classroom teacher*? Remedial and Special Education, 1997.**

176- **Grolnick, W &Rauan, R*: Parent Styles Associated With Children's Self, Regulation & Competency In School*, Journal of Educational Psychology, Vol 81, 1989.**

177- **Hermans,H.J: *A Questionnaire Masure of Achèvement Motivation*, Journal of Applied Psychologie ,1970.**

178- **Hoy,w.k&Miskel,C.G*: Educational administration, theory, research ,and practice* .new York McGaw-Hill, 1991**

179- **John Alkinson& Normgn J:*FeuthenAtheom of Achievement Motivation*, Roben Ekziegew Publishing, 1970.**

180- **Jung. J. Undestanding *Human Motivation, A cognitive A ooroach*, New York; 1978.**

181- **Judie, Ta, Atal : *The job, Satisfaction-Job Relation Ship a Qualitative& Quantitativ* Review Psychological Bulletin,2001.**

182- **Michell, J,V ,*analysis factorial dimension of achievement construct of education psychology*, 1969.**

183- **Muchinskey*: psychology appliced work an introduction to industrial and organization psychology*, mining project, 1983.**

184- **Murdock, T. M :*The Social context of Risk, Status and Motivational Predictors of Alienation in Middle School*, Journal of Educational Psychology, 1999.**

185- O,Csse, Pierre, ***La Formation Performante***, Alger. O.P.U . 1994.

186- Pluri- dictionnaire, ***Librairie Larousse***, Paris, 1977.

187- Sekion Blondin Fabi; ***Gestion des Ressources Humaines***, 2 édition de book Université Montreal,2001.

188- Powell, B. M: ***Achievement goals and Student Motivation in the Middle School Years, Teachers' use of Motivational Strategies with High and Low Performing Students***, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago,March,1997).

189- Sekion lakhdar, ***Gestion du personnel les éditions d'organisation***, paris 1986.

190- Shavelson, R, Hubner, J.& Stanton, G.***Self-cocept, Validation of Construct Interpretations***, Review of Educational Research, 46, No 3, 1976.

191- Uma skaran:***Organisation bihaviour-test and cases***, secand, tata McGraw-hill ,2004.

192- Wong, L. Y. S ***: Learning from one another, Motivating and demotivating learners in the classroom***, Paper presented at the Annual conference of the Educational Research Association (Singapore, November 24-26, 1994).

شبكة الانترنيت:

193- عويد سلطان المشعان: دافع الانجاز وعلاقته بالقلق و الاكتئاب و الثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين في القطاع الحكومي،2007.منقول عن موقع الانترنيتwww.owaiyed.com

194- سعد ناصر الدين: الدافعية، 2007. منقول عن الموقعwww.4uarab.com

195- www.eshamel.net/vb/printthread.php?t=17345 (08/10/2013 , 19:18)

196- التعليم_في _الجزائر(15:25 , 08/10/2013 (ar.wikipidia.org/wiki

197- www.echoroukonline.com (15/10/2020 ,14: 15)

198- https://worldpopulationreview.com/country-rankings/education-rankings-by-country 21/12/2021, 14 :14)

(10: 15 02/1/2022) https://rcqe.org/education-quality-indicators **-199**

https://www.arabstates.undp.org/content/rbas/ar/home/sustainable-development- **-200**

(14: 15 20/10/2021)goals.html

قـائمـــــــة الملاحـــــــق

ملحق رقم (04)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليـم العالي والبحـث العلمي
جامعـة العربي بن مهيدي بأم البواقي
كليـة العـلوم الاجتماعيـة والإنسانيـة
قســـــم العلـــــوم الاجتماعيـــة

استبـــان الدراسة الاستطلاعية

أستاذي الفاضل...

أستاذتي الفاضلة...

في إطار إجراء بحوث خاصة بأطروحة الدكتوراه حول موضوع عوامل التكوين في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، تم تصميم هذا الاستبيان لغرض الكشف عن هذه العوامل والتعرف على علاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ.

والمطلوب من حضرتكم بعد قراءة السؤال المطروح الرجاء أن تأخذ دقائق من وقتك للإجابة عليه مع العلم لن يتاح لأحد الوصول إلى المعلومات المقدمة، من طرفكم لأنها لن تستخدم إلا في غرض البحث العلمي وأخيرا أشكرك جزيل الشكر على تعاونك، وأقدر بعمق المساعدة التي قدمتها لنا لإنهاء هذا العمل البحثي

إعداد الطالبة: بن مني ابتسام تحت إشراف الأستاذ الدكتور

زين الدين مصمودي

.2017/2016

– من وجهة نظرك كيف تحدد عوامل التكوين التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز؟ وفي حالة ووجود عوائق موضوعية أو ذاتية، كيف ترى عملية التقليل من تأثيرها؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ملحق رقم (5)

جدول يوضح إجابات الأساتذة وتكرارها على سؤال الدراسة الاستطلاعية

الإجابات	التكرارات
01- توفير الإضاءة المناسبة في الحجرات الدراسية يساعد التلاميذ على الإنجاز	06
02- تساعد التهوية اللازمة في الحجرات الدراسية التلاميذ على الإنجاز	04
03- توفير التدفئة اللازمة في الحجرات الدراسية يساعد التلاميذ على الإنجاز	08
04- تنوع الكتب في مكتبة المدرسة يساعد التلاميذ على الإنجاز	08
05- تخصيص ملعب مجهز يساعد التلاميذ على الانجاز	02
06- مراعاة البرامج التربوية لحاجات التلاميذ يساعدهم على الإنجاز	05
07- استغلال الوسائل التكنولوجية فمثل اللوحات الرقمية، الداتاشو،الحاسب الآلي يدفع التلاميذ نحو الإنجاز	09
08- نجنب النمطية في التدريس وتنويع طرائق التدريس يدفع التلميذ نحو الإنجاز	08
09- التعزيز الايجابي لإجابات التلاميذ يدفعهم نحو الإنجاز	06
10- احترام هيئة التدريس لآراء التلاميذ يدفعهم نحو الإنجاز	05
11- منح الفرصة للتلاميذ للمشاركة في احياء المناسبات الوطنية التي تنظمها المدرسة يدفعهم نحو الإنجاز	09
12- تنظيم خرجات ميدانية مدرسية يدفع التلاميذ نحو الإنجاز	05
13- منح فرص لمشاركة التلاميذ في المسابقات الفكرية والرياضية والفنية يدفعهم نحو الإنجاز	08

ملحق رقم(6)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليـم العالي والبحـث العلمي

جامعـة العربي بن مهيدي بأم البواقي

كليـة العـلوم الاجتماعيـة والإنسانيـة

قسـم العلـوم الاجتماعيـة

الصورة الأولية

الاستبيـــــــــــــان

أستاذي الفاضل...

أستاذتي الفاضلة...

في إطار إجراء بحوث خاصة بأطروحة الدكتوراه حول موضوع **عوامل التكوين في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة،** قد تم تصميم هذا الاستبيان لغرض الكشف عن هذه العوامل والتعرف على علاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ.

والمطلوب من حضرتكم بعد قراءة مفردات الاستبيان الذي بين أيديكم الرجاء أن تأخذ دقائق من وقتك لتحكيم هذا الاستبيان

وأخيرا أشكرك جزيل الشكر على تعاونك، وأقدر بعمق المساعدة التي قدمتها لنا لإنهاء هذا العمل البحثي.

إعداد الطالبة: بن مني ابتسام تحت إشراف الأستاذ الدكتور

زين الدين مصمودي

2019 /2018

رقم البند	البنـــــود	تقيس	لا تقيس
	أ/ العوامل المادية		
01	تعتبر أن موقع المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
02	تعتبر أن هيكلة مبنى المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
03	تعتبر ان اتساع الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
04	تعتبر أن الإضاءة المتوفرة في الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
05	تعتبر أن التدفئة المتوفرة في الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
06	تعتبر أن التهوية المتوفرة الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
07	تعتبر أن نظافة الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
08	تعتبر المساحات الخضراء في فناء المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
09	تعتبر أن الهياكل البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
10	تعتبر أن تنوع الكتب في مكتبة المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
	ب/ العوامل البيداغوجية		
11	تعتبر أن ارتباط المناهج التعليمية بالواقع عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
12	تعتبر البرامج التعليمية التي تراعي حاجات التلاميذ العلمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
13	تعتبر أن تنويع الأستاذ لاستراتيجيات التدريس بما يتلائم مع مستوى التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
14	تعتبر توظيف الوسائل التعليمية في عملية التدريس عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.		
15	تعتبر أن تصميم الأستاذ لأنشطة تعليمية تلائم مستوى التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
16	تعتبر أن مراعاة الأستاذ للفروق الفردية بين التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
17	تعتبر تمكن الأستاذ من ربط المعلومات ببعضها البعض عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز.		
18	تعتبر أن التغذية الراجعة التي يقوم بها الأستاذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
19	تعتبر أن تقسيم الأستاذ لتلاميذه إلى مجموعات وفقا لاستعداداتهم المختلفة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
20	تعتبر أن استخدام الأستاذ لمثيرات متنوعة تراعي حواس التلاميذ المختلفة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
21	تعتبر أن تنويع الأستاذ لأدوات تقويم التلاميذ بما يتناسب مع قدراتهم عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
22	تعتبر أن قيام الأستاذ باختبارات تشخيصية للتلاميذ قبل تقديم التعلمات الجديدة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
23	تعتبر أن إتاحة الأستاذ الفرصة للتلاميذ لتقديم تغذية راجعة لزملائهم عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز يدفع التلاميذ للإنجاز		
	ج/ العوامل العلائقية		
24	تعتبر أن القيم الأخلاقية التي يتحلى بها الأستاذ في تعامله مع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
25	تعتبر أن تنويع الأستاذ لأساليب تشجيع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
26	تعتبر أن استعمال الأستاذ للحوار الايجابي في تعامله مع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
27	تعتبر أن حرص الأستاذ على خلق جو المنافسة بين التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
28	تعتبر أن تهيئة الأستاذ لبيئة تعاونية بين التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
29	تعتبر أن بناء الأستاذ للثقة المتبادلة مع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
30	تعتبر أن مساهمة الأستاذ في زرع الشعور بالانتماء لدى تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
31	تعتبر أن خلق الأستاذ لجو التفاعل الإيجابي للتلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
32	تعتبر أن عدالة الإدارة المدرسية في تطبيق القوانين على جميع التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		

33	تعتبر أن الاتصال المباشر بين هيئة التدريس وأولياء التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
	د/ عامل الانشطة اللاصفية		
34	تعتبر أن منح التلاميذ فرص الحضور في الأيام الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
35	تعتبر أن مشاركة التلاميذ في تنظيم الأيام دراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
36	تعتبر أن مشاركة التلاميذ في المسابقات الفكرية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
37	تعتبر أن طرح الأفكار الجديدة للتلاميذ في إذاعة مؤسستهم التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
38	تعتبر أن منح التلاميذ فرصة تنظيم رحلات علمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
39	تعتبر أن منح التلاميذ فرص المشاركة في تنظيم المناسبات الوطنية التي تحييها مؤسستهم التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
40	تعتبر أن منح التلاميذ فرص المشاركة في تنظيم التظاهرات الثقافية التي تحييها مؤسستهم التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		

ملحق رقم(07)

قائمة أسماء الأساتذة المحكمين

الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة
د. بورنان سامية	أستاذ محاضر	جامعة باتنة
د. سلطاني الويزة	أستاذ محاضر	جامعة باتنة
د. نوال زغينة	أستاذ محاضر	جامعة باتنة
د. قارح سماح	أستاذ محاضر	جامعة باتنة
د. عمار شوشان	أستاذ محاضر	جامعة باتنة
د. حديدان خضرة	أستاذ محاضر	جامعة تبسة
د. كمال بوطورة	أستاذ محاضر	جامعة تبسة

ملحق رقم(08)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليـم العالي والبحــث العلمي

جامعـة العربي بن مهيدي بأم البواقي

كليـة العـلوم الاجتماعيـة والإنسانيـــة

قســـــــم العلـــــــوم الاجتماعيـــــة

الصورة النـهائية

الاستبيـــــــــــــــــان

أستاذي الفاضل...

أستاذتي الفاضلة...

في إطار إجراء بحوث خاصة بأطروحة الدكتوراه حول موضوع عوامل التكوين في استثارة دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، تم تصميم هذا الاستبيان لغرض الكشف عن هذه العوامل والتعرف مساهمة هذه العوامل في استثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ.

والمطلوب من حضرتكم بعد قراءة مفردات الاستبيان الذي بين أيديكم الرجاء أن تأخذ دقائق من وقتك للإجابة على كل البنود، وذلك **بوضع إشارة (×) أمام الاختيار المناسب.**

مع العلم لن يتاح لأحد الوصول إلى المعلومات المقدمة، من طرفكم لأنها لن تستخدم إلا في غرض البحث العلمي وأخيرا أشكركم جزيل الشكر على تعاونكم، وأقدر بعمق المساعدة التي قدمتموها لنا لإنهاء هذا العمل البحثي

إعداد الطالبة: بن مني ابتسام تحت إشراف الأستاذ الدكتور

زين الدين مصمودي

2019 /2018

رقم البند	البنـــــود	نعم	لا
	أ/ العوامل المادية		
01	اعتبر أن موقع المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
02	اعتبر أن هيكلة مبنى المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
03	اعتبر أن اتساع الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
04	اعتبر أن الإضاءة المتوفرة في الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
05	اعتبر أن التدفئة المتوفرة في الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
06	اعتبر أن التهوية المتوفرة الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
07	اعتبر أن نظافة الحجرات الدراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
08	اعتبر أن المساحات الخضراء المتوفرة في ساحة المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
09	اعتبر أن الهياكل البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
10	اعتبر أن تنوع الكتب في مكتبة المؤسسة التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
	ب/ العوامل البيداغوجية		
11	اعتبر أن ارتباط المناهج التعليمية بالواقع عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
12	اعتبر أن محتوى البرامج التعليمية التي تراعي الحاجات المختلفة للتلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
13	اعتبر أن تنويع الأستاذ لاستراتيجيات التدريس بما يتلائم مع مستوى التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
14	اعتبر أن استعمال الأستاذ للوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
15	اعتبر أن تصميم الأستاذ لأنشطة تعليمية تلائم مستوى التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
16	اعتبر أن مراعاة الأستاذ للفروق الفردية بين التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
17	اعتبر أن مساعدة الأستاذ لتلاميذه على ربط المعلومات التي سبق تعلمها مع المعلومات الجديدة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
18	اعتبر أن ربط الأستاذ للتعلمات المقدمة للتلميذ بالحياة العملية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
19	اعتبر أن تقسيم الأستاذ لتلاميذه إلى مجموعات وفقا لاستعداداتهم المختلفة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
20	اعتبر أن استخدام الأستاذ لمثيرات متنوعة تراعي حواس التلاميذ المختلفة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
21	أعتبر أن تنويع الأستاذ لأدوات تقويم التلاميذ بما يتناسب مع قدراتهم عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
22	اعتبر أن قيام الأستاذ باختبارات تشخيصية للتلاميذ قبل تقديم التعلمات الجديدة عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
23	اعتبر أن إتاحة الأستاذ الفرصة للتلاميذ لتقديم تغذية راجعة لزملائهم عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز يدفع التلاميذ للإنجاز		
	ج/ العوامل العلائقية		
24	اعتبر أن القيم الأخلاقية التي يتحلى بها الأستاذ في تعامله مع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
25	اعتبر أن تنويع الأستاذ لأساليب تشجيع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
26	اعتبر أن استعمال الأستاذ للحوار الايجابي في تعامله مع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
27	اعتبر أن حرص الأستاذ على خلق جو المنافسة بين التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
28	اعتبر أن تهيئة الأستاذ لبيئة تعاونية بين التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
29	اعتبر أن بناء الأستاذ للثقة المتبادلة مع تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
30	اعتبر أن مساهمة الأستاذ في زرع الشعور بالانتماء لدى تلاميذه عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
31	اعتبر أن الاتصال المباشر بين هيئة التدريس وأولياء التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
32	اعتبر أن خلق الأستاذ لجو التفاعل الإيجابي للتلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		

33	اعتبر أن عدالة الإدارة المدرسية في تطبيق القوانين على جميع التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
34	اعتبر أن الاتصال المباشر بين هيئة التدريس وأولياء التلاميذ عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
	د/ عامل الأنشطة اللاصفية		
35	اعتبر أن مشاركة التلاميذ في تنظيم أيام دراسية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
36	اعتبر أن مشاركة التلاميذ في المسابقات الفكرية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
37	اعتبر أن طرح الأفكار الجديدة للتلاميذ في إذاعة مؤسستهم التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
38	اعتبر أن منح التلاميذ فرصة تنظيم رحلات علمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
39	اعتبر أن منح التلاميذ فرص المشاركة في تنظيم المناسبات الوطنية التي تحييها مؤسستهم التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		
40	اعتبر أن منح التلاميذ فرص المشاركة في تنظيم التظاهرات الثقافية التي تحييها مؤسستهم التعليمية عاملا يدفع التلاميذ للإنجاز		

ملحق رقم (9)

جدول يوضح نتائج التحكيم لبنود الاستبيان.

رقم المفردة	ع و	ن ص م	رقم المفردة	ع و	ن ص م	رقم المفردة	ع و	ن ص م
01	07	01	15	07	01	29	07	01
02	07	01	16	06	0.71	30	06	0.71
03	07	01	17	07	01	31	06	0.71
04	07	01	18	07	01	32	05	0.42
05	07	01	19	07	01	33	04	0.14
06	07	01	20	07	01	34	05	0.42
07	07	01	21	06	0.71	35	05	0.42
08	07	01	22	07	01	36	04	0.14
09	07	01	23	07	01	37	04	0.14
10	05	0.42	24	06	0.71	38	04	0.14
11	07	01	25	07	01	39	04	0.14
12	07	01	26	07	01	40	04	0.14
13	07	01	27	07	01			
14	07	01	28	06	0.71			

ملحق رقم (10)

عرض عام لنتائج الدراسة النهائية من خلال استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان.

جدول يوضح نتائج الدراسة النهائية

العبارة	الاختيار نعم	نسبة نعم%	الاختيار لا	نسبة لا%	مج أفراد العينة
01	98	75.38	32	24.61	130
02	100	76.92	30	23.07	130
03	120	92.30	10	7.69	130
04	115	88.46	15	11.53	130
05	115	88.46	15	11.53	130
06	115	88.46	15	11.53	130
07	95	73.07	35	26.92	130
08	83	63.84	47	36.15	130
09	100	76.92	30	23.07	130
10	120	92.30	10	07.69	130
11	98	75.38	32	24.61	130
12	100	76.92	30	23.07	130
13	115	88.46	15	11.53	130
14	120	92.30	10	07.69	130
15	100	76.92	30	23.07	130
16	120	92.30	10	07.69	130
17	95	73.07	35	26.92	130
18	86	66.15	44	33.84	130
19	83	63.84	47	36.15	130
20	100	76.92	30	23.07	130
21	105	80.76	25	19.23	130
22	95	73.07	35	26.92	130
23	75	57.69	55	42.30	130
24	120	92.30	10	07.69	130
25	115	88.46	15	11.53	130
26	95	73.07	35	26.92	130
27	125	96.15	05	03.84	130
28	98	75.38	32	24.61	130
29	115	88.46	15	11.54	130
30	98	75.38	32	24.62	130
31	105	80.76	25	19.23	130
32	80	61.53	50	38.46	130
33	100	76.92	30	23.07	130
34	100	76.92	30	23.07	130
35	120	92.30	10	07.69	130
36	120	92.30	10	07.69	130
37	90	69.23	40	30.76	130
38	85	65.38	45	34.61	130
39	79	60.76	51	39.23	130
40	60	46.15	70	53.84	130

ملحق رقم(11)

جدول يوضح درجات الأفراد على البنود الفردية والبنود الزوجية لحساب ثبات الاستبيان

الأفراد	س	ص	س × ص	س²	ص²
01	09	11	99	81	121
02	19	19	361	361	361
03	18	18	324	324	324
04	18	18	324	324	324
05	15	18	270	225	324
06	19	19	361	361	361
07	19	19	361	361	361
08	20	19	380	400	361
09	17	19	323	289	361
10	15	18	270	225	324
11	20	19	380	400	361
12	16	16	256	256	256
13	19	19	361	361	361
14	15	17	255	225	289
15	19	18	342	361	324
16	18	19	342	324	361
17	19	18	342	361	324
18	18	18	324	324	324
19	20	19	380	400	361
20	19	19	361	361	361
المجموع	352	360	6416	6324	6544

ملخص:

يعتبر هذا البحث الموسوم بـ عوامل التكوين في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة، مساهمة في تحديد بعض عوامل التكوين، التي تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز من وجهة نظر أساتذتهم، ولتحقيق هذا الهدف قمنا بدراسة ميدانية اعتمدنا فيها على المنهج الوصفي واستعملنا الاستبيان كأداة للبحث تم تطبيقها على عينة تكونت من (130) أستاذ التعليم الثانوي لمدينة الونزة، وقد أسفرت نتائج البحث أن لعوامل التكوين علاقة في دفع تلاميذ المرحلة الثانوية للإنجاز حسب وجهة نظر أساتذتهم، وتحددت هذه العوامل بعوامل التكوين المادية والبيداغوجية والعلائقية وعوامل التكوين المتعلقة بالأنشطة اللاصفية.

الكلمات المفتاحية: عوامل التكوين، استثارة دافعية الإنجاز، أساتذة التعليم الثانوي.

Abstract:

This essay is considered as a contribution to identify the factors of education those push the pupils of the secondary school to achievement, in teachers view, and to achieve this objective, we did a field study using the descriptive method and the questionnaire as a research tool that has been applied on a group of (130) teachers of the secondary school in Ouenza city. In the end the result showed that the factors of education has a connection with the achievement motivation according to the view of the teachers. These factors have been identified as material, pedagogical and relational factors and education factors related to extra-curricular activities.

Keywords: The factors of education, The Achievement Motivation, Teachers of the secondary school.

Résumé:

Cette recherche, étiquetée avec les facteurs de formation pour susciter la motivation à réussir chez les élèves du secondaire du point de vue des enseignants, est une contribution à l'identification de certains des facteurs de formation qui poussent les élèves du secondaire à réussir du point de vue de leurs enseignants, la recherche a été appliquée à un échantillon de (130) enseignants du secondaire de la ville d'Ouenza, les résultats de la recherche ont révélé que les facteurs de formation ont une relation pour pousser les élèves du secondaire à réussir selon le point de vue de leurs enseignants, et ces facteurs ont été déterminés par les facteurs de formation physiques, pédagogiques et relationnels et les facteurs de formation liés à activités extra -scolaires.

Les mots clés : Facteurs de formation, Motivation à la réussite, Enseignants du secondaire.