



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي -



كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم تخصص علم اجتماع- مؤسسات مجتمعية

إشراف الدكتور:
محمد الصالح بوطوطن

إعداد الطالب:
زديرة خمار

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د صالح بن نوار	أستاذ	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي	رئيسا
د. محمد الصالح بوطوطن	أستاذ محاضر أ	جامعة باجي مختار عنابة	مشرفا ومقررا
أ.د فتيحة بن زروال	أستاذ	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي	عضوا مناقشا
أ.د. بشير لعريط	أستاذ	جامعة باجي مختار عنابة	عضوا مناقشا
د. كوكب الزمان بليردوح	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي	عضوا مناقشا
د. لخضر بن ساهل	أستاذ محاضر أ	جامعة الحاج لخضر باتنة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2018/2017

شكر وتقدير

﴿... رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ

وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾. (النمل 19)

الحمد والشكر لله عز وجل الذي أمدنا بالإرادة والعزيمة والصبر ووفقنا إلى إتمام هذا العمل.

نتقدم بالشكر والامتنان لمشرفي الفاضل الدكتور محمد الصالح بوطوطن الذي لم نجد منه إلا طيب التعامل ورحابة الصدر على ما قدم لنا من نصح وتوجيه وإرشاد، وما منحنا من وقته وجهده وتوجيهاته، حتى استوت هذه الأطروحة وبرزت، فجزاه الله خير الجزاء.

نتقدم بالشكر إلى الوالد وإلى صاحبة أكبر فضل علي بعد الله عز وجل الأم الحبيبة وعلى كل مجهوداتهما المبذولة.

نتقدم بالشكر للزوجة الصالحة على كل نصائحها ومساعدتها لنا.

كما نتوجه بالشكر لجميع الإخوة والأخوات وعلى وقوفهم معنا من أجل إتمام هذا العمل.

كما لا يفوتنا بتقديم جزيل الشكر إلى السادة الأفاضل الأساتذة المحكمين ونخص بالذكر أ.د. فتيحة بن زروال وأ.د. صالح بن نوار والدكتور عادل قادري والدكتور لطفي دنبري والدكتور فريد شعيرة.

نتقدم أيضا بالشكر إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة وعلى قبولهم وتحملهم المشقة من أجل مناقشة أطروحتنا ونخص بالذكر أ.د. صالح بن نوار وأ.د. فتيحة بن زروال وأ.د. بشير لعريط، ود. كوكب الزمان بليردوح ود. لخضر بن ساهل.

كما نتوجه بالشكر إلى موظفي جامعة أم البواقي، وبالخصوص كل من زين الدين بن عياد، عبد الحليم بلغول، أمينة صاحبي، يوسف خوجة رقية، التيطري كريم، مراد محمد الشريف وباقي الموظفون على مساعدتهم الكبيرة لنا.

نتقدم بالشكر الجزيل إلى موظفي مكتبة جامعة أم البواقي.

نتقدم بخالص شكرنا لكل من تعلمت على أيديهم واستفدنا من آرائهم وتوجيهاتهم ونصائحهم.

نتقدم بالشكر المقرون بالمحبة والتقدير والعرفان لأهل الفضل، وإلى كل من ساعدنا من قريب ومن بعيد في انجاز هذا العمل.

الباحث

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
07	المقدمة.....
الجانب النظري	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة وإجراءاتها المنهجية.	
13	1. الإشكالية.....
22	2. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.....
22	1.2 الدراسة الاستطلاعية.....
22	1.1.2 أهداف الدراسة الاستطلاعية.....
22	2.1.2 إجراءات الدراسة الاستطلاعية.....
24	3.1.2 عينة الدراسة الاستطلاعية.....
24	4.1.2 الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية.....
26	2.2 مجالات (حدود) الدراسة الميدانية
26	1.2.2 المجال المكاني.....
27	2.2.2 المجال الزمني.....
28	3.2.2 المجال البشري.....
30	3.2 منهج الدراسة.....
30	4.2 العينة.....
35	5.2 أدوات جمع البيانات المستخدمة.....
36	1.5.2 الاستثمار.....
37	2.5.2 المقابلة الحرة.....
38	6.2 اختبارات الصدق والثبات.....
38	1.6.2 اختبارات الصدق.....
38	1.1.6.2 الصدق الظاهري (صدق المحتوى).....
40	2.1.6.2 الصدق الذاتي
40	3.1.6.2 الصدق البنائي.....
40	2.6.2 اختبارات الثبات.....
40	1.2.6.2 طريقة الثبات الداخلي.....

41	1. طريقة الفا كرونباخ <i>Alpha Cronbach's</i>
43	2. طريقة التجزئة النصفية (<i>Split-Half</i>)
50	2.2.6.2 طريقة الثبات الخارجي (طريقة الاختبار وإعادة الاختبار) (<i>Test-Retest</i>)
53	3 منهجية (طريقة) التهميش المعتمدة
53	4 الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات
الفصل الثاني: أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي؛ مفهومها، أهميتها ونظرياتها.	
56	تمهيد
56	1. مفهوم الأخلاق
60	2. أخلاقيات المهنة
61	1.2 أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي
61	2.2 تعريف المهنة
62	3. تعريف أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي
64	1.3 المسؤولية المهنية: <i>Professional Responsibility</i>
65	2.3 المسؤولية الاجتماعية: <i>Social Responsibility</i>
66	3.3 المسؤولية الأخلاقية: <i>Moral Responsibility</i>
67	4. النظريات الأخلاقية (الأخلاق)
67	1.4 النظرية الحدسية
68	2.4 النظرية الانفعالية (العاطفية)
69	3.4 النظرية الإرشادية
70	4.4 النظرية الطبيعية: (المذهب الطبيعي)
70	5.4 نظرية المنفعة
71	6.4 الأخلاق في الإسلام
73	5. مفهوم الأستاذ الجامعي
73	1.5 تعريف الأستاذ الجامعي
74	2.5 أخلاقيات البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس والمعايير المهنية
76	6. أهمية الأستاذ الجامعي ووظائفه
78	7. خصائص الأستاذ الجامعي الكفاء
86	8. بعض معوقات تحقيق الخصائص الأخلاقية لمهنة التدريس

86	9. تعريف الطالب.....
86	10. خصائص الطالب ومتطلباته.....
87	خلاصة.....
الفصل الثالث: دافعية الإنجاز؛ مفهوما، مؤشرات ونظرياتها.	
90	تمهيد
90	1. مفهوم الدافعية.....
90	1.1 تعريف الدافعية
91	2.1 المفاهيم المتصلة بالدافعية والدافع.....
95	2. التحصيل الدراسي.....
101	3. مفهوم دافعية الإنجاز
106	1.3 مؤشرات دافعية الانجاز.....
106	2.3 أنواع دافعية الانجاز.....
109	4. أهمية دافعية الانجاز.....
110	5. بعض مقاييس دافعية الانجاز لدى الطالب.....
113	6. نظريات دافعية الانجاز.....
114	1.6 نظرية توجهات أهداف الإنجاز: <i>Achievement Goals Orientation Theory</i>
116	2.6 نظرية التوقع-القيمة: <i>Expectation Value Theory</i>
118	3.6 نظرية العزو <i>Attribution Theory</i>
120	4.6 نظرية التوجه المستقبلي <i>Future Orientation</i>
122	5.6 نظرية دافع الإنجاز: <i>Achievement</i> لـ"دافيد ماكيلاند"(<i>McClelland David</i>)
126	6.6 نظرية التحديد الذاتي: (<i>Self-Determination Theory</i>)
130	7. خصائص الطالب ذو الدافع الى الانجاز المرتفع
131	8. دور الأستاذ في رفع مستوى دافعية الانجاز لدى الطالب
137	9. بعض الاستراتيجيات القائمة على الأبحاث لتحفيز الطلاب على التعلم.....
139	خلاصة.....

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الانجاز

142	1. المسؤولية المهنية.....
160	2. دافعية الانجاز.....
177	1. اختبار الفرضية الصفرية.....
179	2. نتيجة اختبار الفرضية الفرعية الأولى.....

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز

189	3. المسؤولية الاجتماعية.....
201	4. اختبار الفرضية الصفرية.....
203	5. نتيجة اختبار الفرضية الفرعية الثانية.....

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الانجاز

214	1. المسؤولية الأخلاقية.....
230	6. اختبار الفرضية الصفرية.....
232	7. نتيجة اختبار الفرضية الفرعية الثالثة.....
243	النتائج.....
267	الخاتمة.....
272	قائمة المراجع.....
280	الملاحق.....
312	ملخص الدراسة.....

المقدمة

المقدمة:

تعد الجامعة وهي في قمة السلم التعليمي من أهم المؤسسات التربوية في المجتمع التي يمكنها أن تقود حركة التقدم والتنمية. ورسالة الجامعة في عالمنا المعاصر في حقيقتها هي رسالة الإنسان التي كلفه الله بها ليكون خليفته على هذه الأرض. يسعى وراء العلم والمعرفة ويستكشف أسرار الكون والطبيعة، ويقوم باستثمار الطاقات التي سخرها الله له. فالجامعة تتميز بأن وظيفتها نشر الأخلاق الحميدة ورسالتها البناء الخلقي للشباب؛ على الأقل هذا جزء من رسالتها. وبالتالي فإن تعاملنا مع أخلاقيات المهنة يكتسب أولاً مذاقاً خاصاً وثانياً أهمية مضاعفة.

ويعد التعليم رسالة الأنبياء، لذا فإن مهنة التعليم من أشرف المهن وأسمى الرسالات. وأي مهنة لا بد لها من أخلاقيات لتنظيم السلوك العام لأعضاء المهنة بعضهم مع بعض، ومع غيرهم من العاملين في مجالات المهن الأخرى، وكما أن هناك أخلاقيات لكل مهنة فهناك أيضاً أخلاقيات خاصة بمهنة التعليم. وهذه الأخيرة لقيت اهتماماً كبيراً من الجميع. فنجد أكثر الجامعات تدرس مادة في أخلاقيات العمل والإرادة. ويعد الدافع إلى الانجاز من الدوافع المهمة في سلوك الطلبة ومظهرها أساسياً من مظاهر الصحة النفسية، والدافع إلى الانجاز هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح الدراسي في كافة المراحل التعليمية بدءاً من المرحلة الابتدائية ومروراً بالمرحلة الثانوية وانتهاءً بالمرحلة الجامعية.

إن هذا البحث يبرز معنى إسلامياً راسخاً ألا وهو آثار أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي على دافعية الانجاز لدى الطالب وأداءه، وما يترتب على ذلك من نتائج على محيط العمل ومحيط الجماعة ومحيط المجتمع ككل.

من هذا المنطلق كله أراد الباحث القيام ببحوث علمية تهدف إلى التعرف على واقع دافعية انجاز الطلبة الجزائريين. وعلى هذا الأساس تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين

أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي ودافعية الانجاز لدى الطالب. وقام الباحث بإجراء دراسته الميدانية بإحدى الجامعات الجزائرية ألا وهي جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي.

وقد تم تقسيم البحث إلى قسمين جانب نظري وجانب تطبيقي:

الجانب النظري يتكون من ثلاثة فصول:

ففي الفصل الأول تمت الإشارة فيه إلى إشكالية الدراسة وإلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

أما الفصل الثاني تناول فيه الباحث المتغير الأول أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي؛ تعريفها، أهميتها، أهدافها ونظرياتها.

والفصل الثالث تطرق فيه إلى المتغير الثاني دافعية الانجاز من خلال: تعريفها، العوامل المرتبطة بها ثم طرق قياسها ومؤشراتها ونظرياتها.

أما الجانب التطبيقي يتكون أيضا من ثلاثة فصول:

وتطرق الباحث في الفصل الرابع إلى عرض بيانات الفرضية الجزئية الأولى (المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب) وتحليلها وتفسيرها.

أما الفصل الخامس والمعنون المسؤولية الاجتماعية ودافعية الانجاز، فعرض فيه الباحث بيانات الفرضية الجزئية الثانية ثم القيام بتحليلها وتفسيرها.

والفصل السادس تم فيه عرض بيانات الفرضية الجزئية الثالثة (المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب) وتحليلها وتفسيرها.

وختم البحث بالتعرض إلى:

نتائج الدراسة وإلى خاتمة البحث ومن خلالها عرض الباحث بعض الصعوبات التي اعترضته خلال مجريات البحث، وكذلك تم تقديم بعض الاقتراحات التي قد يتم الخروج بها من خلال المعاينات الميدانية لمجال الدراسة والتي يمكن الاستفادة منها مستقبلا في مجالات العمل المختلفة.

بالإضافة إلى قائمة المراجع التي تم الاستعانة بها في مختلف فقرات البحث والملاحق التي تضم الجداول والأشكال والأدوات التي تم استعمالها في البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة وإجراءاتها المنهجية

1. الإشكالية.

2. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

1.2 الدراسة الاستطلاعية.

1.1.2 أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2.1.2 إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

3.1.2 عينة الدراسة الاستطلاعية.

4.1.2 الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية.

2.2 مجالات (حدود) الدراسة الميدانية.

3.2 منهج الدراسة.

4.2 العينة.

5.2 أدوات جمع البيانات المستخدمة.

6.2 اختبارات الصدق والثبات.

1.6.2 اختبارات الصدق.

1.1.6.2 الصدق الظاهري (صدق المحتوى).

2.1.6.2 الصدق الذاتي.

3.1.6.2 الصدق البنائي.

2.6.2 اختبارات الثبات.

1.2.6.2 طريقة الثبات الداخلي. *Split-Half*, *Cronbach's Alpha*

2.2.6.2 طريقة الثبات الخارجي (طريقة الاختبار وإعادة الاختبار) (*Test- Retest*)

3 منهجية (طريقة) التهميش المعتمدة.

4 الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات.

1. الإشكالية:

تشير الدراسات والبحوث الحالية والسابقة أن سلوك الأفراد يكون مدفوعا وموجها بالعديد من الدوافع المختلفة لإشباع حاجاتهم البيولوجية مثل الجوع والعطش وتجنب الألم، وإشباع حاجاتهم الاجتماعية مثل الحب والتطبيع والتقبل. وقد جرى تحديد اتجاه الإنجاز كعامل رئيس في منهجيات التعلم لدى الطلبة حسب ما أكدته (Murray) إذ يوصف الدافع على الإنجاز بأنه الرغبة للحصول على تقديرات عالية حتى وإن كانت المهمة المراد إتمامها لا تثير الاهتمام، وأن هذا الحافز يسهل المنافسة التي تزود الطلبة بفرصة لزيادة احترامهم لذاتهم (عدي، 2011، ص.76).

ويذكر "موسن وزملائه" (Mussen., et al, 1969) أن السلوك الكامن وراء دافع الإنجاز قد يحقق الإشباع لدوافع أخرى، فالحصول على درجات مدرسية جيدة- وهو أحد أهداف الثقافة المدرسية المعاصرة- قد يحقق للطلاب الاحترام من قبل زملائه مما يساعد على إشباع حاجته لتحقيق منزلة اجتماعية مقبولة وإظهار حب وتعاطف الوالدين، وقد يشبع التلميذ دافع العدوان تجاه زميل له بالتفوق عليه دراسيا (مصطفى الجلاي، 2011، ص.220).

ويكون الدافع إلى الإنجاز خلال السنوات الدراسية الأولى واحدا من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الطالب نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق الدراسي. وتأسيسا على هذا يصبح الدافع إلى الإنجاز عاملا قويا مسيطرا في حياة الطالب الدراسية. حيث أن قبول الأساتذة يعتمد أساسا على استمرارهم في تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز.

لقد ركزت نظرية توجهات الأهداف على موضوع الهدف الذي يعني في هذه النظرية الاعتقادات المتعلقة بالغرض أو المعنى من العمل الأكاديمي والإنجاز والنجاح فيه (Urdan & Maehr, 1995, p.213). أو إلى الطرق المختلفة في مواجهة مواقف الإنجاز والاندماج فيها والاستجابة لها. في حين يرى "ديسي ورايان" (Deci & Ryan, 1990) أن إثارة الدافعية لدى الطلبة تجعل عملية تعلمهم أكثر فاعلية، وعملية تفاعلهم المدرسي والصفوي أكثر إيجابية، وتزيد من حماسهم للاشتراك في مواقف التعلم الصفية. والدافعية للتعلم الصفوي (داخل القسم) لها أهمية في زيادة انتباه الطالب، وزيادة وقت اندماجه (Time Engagement) في الأنشطة التعليمية وتركيز عزوه في نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل

المؤثرة في انجاز مهمة التعلم، ويسهم ذلك في زيادة جهده وسيطرته على خبرات التعلم ويزيد دافعيته (فلاح العلون والعطيات، 2010، ص.685).

حيث تختلف أهداف الإنجاز بهذا المعنى عن الغايات النوعية للأداء أو الغايات التي تناولتها بعض نظريات الدافعية، فغايات الأداء النوعية تركز على ما يحاول الفرد الوصول إليه أو تحقيقه بعد الانتهاء من المهمة، بينما أهداف الإنجاز تهتم بالسبب المدرك وراء محاولة الوصول إلى هذا الشيء أو بمعنى آخر السبب وراء سلوك الإنجاز. فمثلا عندما يقوم طالبان بنفس العمل ربما يقوم أحدهما بالعمل بناء على رغبة داخلية واهتمام بموضوع العمل، وربما يقوم الآخر بالعمل تحت ضغط من الأستاذ أو خوفا من فقدان درجة هذا العمل، وربما يقوم كلا منهما بالعمل بنفس القدر من الدافعية ولكن السبب وراء هذه الدافعية مختلف. والمهم من وجهة نظر اتجاه توجهات أهداف الإنجاز هو السبب وراء الدافعية أو السبب وراء القيام بالعمل. (Deci & Ryan, 2000, p.227)

ومن هنا تعد مشكلة تدني الدافعية للتعلم لدى الطلبة من المشكلات التربوية التي تواجه المنظرين التربويين وعلماء النفس المعنيين بقضايا التعلم، حيث يرى كل من (McCombs and Pope, 1994) أنها شكلت تحدياً للمعنيين بالتعلم الصفّي لدى الطلبة، وقد رد ذلك إلى انعدام الحيوية والفاعلية، والشعور بانخفاض قيمة النتائج التعليمية الصفية (فلاح العلون والعطيات، 2010، ص.684). مما يستدعي الالتفات إلى هذه القضية والعناية بها؛ إذ أن استفحال هذه الظاهرة وتعمقها وانتشارها بين الطلبة قد تترك آثارا سلبية على أبناء الأمة ومستقبلهم، ويضعف تحقيق أهداف المؤسسة التربوية. لذلك اهتم التربويون بعمليات التعلم والدافعية وجودة التعليم اهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة، سواء على مستوى البحوث النظرية أو على مستوى الممارسات التعليمية، حيث أصبح الاهتمام بالدافعية وعمليات التعلم نفسها وخصائص المتعلمين (الطلبة) من أهم الأولويات في عملية التعلم (فلاح العلون والعطيات، 2010، ص.684-685).

إذ يشكو العديد من الأساتذة بشكل متكرر من غياب الدافع لدى الطالب ويتساءلون عما يمكنهم فعله لتصحيح ذلك، الأمر الذي لامسه الباحث أيضا من خلال تفاعله وتواصله الدائم مع طلبته وهذا من خلال رؤيته لنقص الانضباط لدى الطالب (كالتأخر، الغياب المتكرر، عدم إنجاز الواجبات سواء داخل القسم أو خارجه، وكذلك العديد من الطلبة يحضر للقسم بدون كراريس وحتى بدون أقلام). وكذلك أيضا من خلال النتائج غير المرضية للطلبة سواء في الأعمال

الموجهة أو في الاختبارات. وأيضا من خلال معاشته اليومية لزملائه الطلبة باعتبار الباحث لا يزال طالب أيضا في قسم اللغة الانجليزية سنة ثالثة ل.م.د للسنة الدراسية (2018/2017). أين رأى العديد من زملائه الطلبة يستعملون دائما وسائل التواصل الاجتماعي ك: (Facebook) داخل القسم، وهناك فئة كبيرة خاصة من البنات من تضع سماعات الأذن (Headphones) لسماع الغناء أثناء شرح الأستاذ للدرس. وفي حقيقة الأمر، وقبل أن نشير إلى هذه المسألة، فإنه من الضرورة بمكان التحقق من أي جوانب الدافع لدى الطالب الذي يكون بحاجة للإشارة إليه، فإن معظم الأساتذة قد يجمعوا على أن الغياب التام للدافع من أي نوع (الإحباط) هو أمر غير مرغوب تماما. علاوة على ذلك؛ بالرغم من توفر العديد من الظروف الايجابية التي يمكن أن تساعد الطالب الجامعي في دراسته ك: مجانية التعليم، توفر المبيت ووسائل النقل، وكذلك توفر المراجع الحديثة سواء المكتوبة أو الالكترونية، وتوفر الأنترنت عند فئة كبيرة من الطلبة، وكذلك تزايد عدد المنح الدراسية الممنوحة من طرف الوزارة من أجل الدراسة بالخارج في السنوات الأخيرة. مقارنة بالعقود السابقة التي كان كل شيء فيها شبه معدوم. لكن يبقى هناك غياب أو نقص في دافعية الانجاز لدى الطالب. وعليه فإن هذه الاسئلة الأساسية المولية ستمثل موضوع المناقشة في الدراسة الحالية. أولا، لماذا دافعية الانجاز لدى الطالب الجزائري منخفضة؟ ثانيا، ماهي مسببات تدني دافعية الإنجاز لدى الطالب؟ وثالثا؛ كيف يمكن أن نتجنب الإحباط لدى الطالب؟ بالنسبة لبعض الطلبة فإن هذا قد يكون أبعد من المستحيل طالما أنهم ربما دخلوا الجامعة بهدف وحيد ألا وهو الاستمتاع بالحياة الاجتماعية، ولكن هنالك أيضا العديد من السلوكات المتخذة من طرف الأساتذة يمكن أن تكون دليلا على أن ما يفعل مع الطلبة في الجامعة يمكن أن يؤدي بهم إلى أن يكونوا محبطين، وقد أثبتت دراسة متخصصة أن هنالك عوامل مؤكدة خلال عملية التعليم تؤدي بالطالب إلى فقدان دوافعه وإن واحدا من هذه العوامل وأكثرها أهمية هو الاسترداد المقدم سواء بصيغة الدرجة الممنوحة أو الاسترداد المكتوب (عدي، 2011، ص.82). على سبيل المثال القول المتفق عليه تقريبا بأن درجات النقاط الممنوحة في الاختبارات غير مرضية وأن الطلبة شعروا أنه لا توجد علاقة في الغالب بين مقدار الجهد الذي بذلوه في الدراسة وفي تحضير الاختبارات والدرجة التي حصلوا عليها، وأن ذلك يأخذ منهم جزءا غير متكافئ من الجهد لتحقيق زيادة بنسب مئوية ضئيلة. كذلك فإنهم كانوا ينتقدون وبشدة ما اعتبروه سقفا زاجيا وهي قاعدة غير مكتوبة - وفي بعض الأحيان تكون مكتوبة في ما يتعلق تحديد سقف نقاط مذكرات

الماستر - تميل إلى منع الطلبة من الحصول على درجات أعلى من المتوسط، وطالما أنهم وجدوا أنه من السهل نسبيا تقديم جهد أو عمل معين ينالون به درجة النجاح أو أعلى منها بقليل فقد كان هنالك حافز ضئيل لبذل جهد إضافي على فرض وجود السقف الزجاجي.

مما سبق؛ يعتقد الباحث أن الحياة الجامعية تعتمد اعتمادا كبيرا على العلاقة بين الأستاذ والطالب، تلك العلاقة التي ينبغي أن تكون علاقة ايجابية يسودها الود والعطف والاحترام المتبادل والثقة، فالحياة الجامعية ليست مجرد كتاب وتحصيل، وإنما هي عبارة عن تفاعل ايجابي بين الأساتذة وطلابهم من ناحية، وبين الطلبة في ما بينهم من ناحية أخرى... فيرى "ويتاكر" (2005) أن الأساتذة هم أول نقطة اتصال وربما أهمها في حياة الطالب. على الرغم من الإصلاحات التي لا تعد ولا تحصى والحركات التعليمية والبرامج التي تم تنفيذها لتحسين التعليم، لا يمكن لأي عنصر آخر أن يكون مهما (عميقا) مثل العنصر البشري (Whitaker, 2005). ولقد تكتسي العلاقة بين الطالب والأستاذ - والتي تتأثر بتوقعات كل طرف عن الآخر أو فكرة الأستاذ وفكرة الأستاذ عن الطالب - أهمية بالغة تمتد بتأثيرها إلى المستوى المعرفي والنشاط العقلي لدى الطالب (زروالي، 2013، ص.290).

ولقد حظي موضوع الأخلاق المهنية بأهمية كبيرة من قبل الباحثين والمختصين في مجالات عدة، كالإدارة، والسلوك التنظيمي وعلم النفس المهني وعلم الاجتماع التنظيمي (Liu, et al, 2016, p.57). قد لا نختلف كثيرا حول موضوع الأخلاق كقيمة إنسانية وكمعايير تحكم الممارسات وتؤطرها وتؤسس لنتائج تعود بطابعها العام بالفائدة على كل المجتمع، فترسم تقدمه وتعد سببا لبقاء واستمرار الأمم (أحمد رشوان، 2006، ص.118). فارتباط الأخلاق بالممارسة هي مقارنة واضحة المعالم، فالمجتمع مجموعة مؤسسات لكل منها طابعها الأخلاقي الذي تقوم عليه، والذي يكيف تبعا لذلك مجموعة من الوظائف تميز كل مؤسسة عن الأخرى، وتظهر في النهاية أدوار تميز الأفراد بعضهم عن بعض والكل داخل ذلك الإطار الأخلاقي والذي يفرض جملة من الواجبات والالتزامات ويشكل جملة من الحقوق والتطلعات أيضا.

والجامعة باعتبارها ساحة للفكر وحجر الأساس في عملية البناء والتنمية لأنها تنتج النخب القادرة على بعث مجتمعاتها نحو الرقي والازدهار. وهذا ما يلخص فعلا وظيفة الجامعة من خلال أدوار الأفراد المنتمين إليها والذين ينفذون برامجها ويسعون إلى تحقيق أهدافها، فالمنتظرات كثيرة والمهام جسيمة وهذا ما يجعل دورها غاية في الحساسية والأهمية، فمهمة التدريس الجامعي تختلف عن باقي المهن الأخرى، ذلك أنها تتعلق ببناء الفرد الذي يكلف لاحقا بالقيام بالمهن

الأخرى، ولذلك ينبغي أن يمتلك الأستاذ الجامعي مجموعة من الصفات الأخلاقية للنجاح في أعماله المختلفة؛ كالأخلاقيات المهنية المرتبطة بالتدريس واحترام الوقت، وكذلك التحضير الجيد والعدالة بين الطالبة، والأخلاقيات المرتبطة بالبحث العلمي التي يستحسن أن يتحلى بها.

فعلى الرغم من أن التفكير في ضرورة الاهتمام بأخلاقيات الأستاذ الجامعي قد بدا مبكرا، ويكون قد ظهر جليا في إنشاء مجلس آداب وأخلاقيات المهنة الجامعية؛ الهيئة التي أنشئت بموجب القانون التوجيهي للتعليم العالي 99-05 المؤرخ في 4 أبريل 1999، المعدل والمتمم والمكرس بالمرسوم التنفيذي 04-180 المؤرخ في 13 جوان 2004. وما تولد عنها (ميلاد) ميثاق أخلاقيات المهنة الجامعية الذي صدر في سنة 2010. (ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية، ماي 2010)، إلا أن الاهتمام الفعلي لم يبدأ إلا في الآونة الأخيرة. فقد اشرف الأستاذ "محمد مبارك" وزير التعليم العالي والبحث العلمي السابق يوم الأحد 26 أبريل 2015 بمقر الوزارة على تنصيب التشكيلة الجديدة "لمجلس آداب وأخلاقيات المهنة الجامعية". وأوضح بأنه رغم توسع الشبكة الجامعية سواء من حيث التوظيف المستمر للعامل البشري وتطور ديناميكية الإنتاج البيداغوجي والعلمي لكن رافقه بروز اختلالات تضاف إلى تلك التي ترافق تطور المجتمع". وبعد أن ذكر بمهام هذه الهيئة، أبرز الوزير ضرورة سهرها على التطبيق "الصارم" للقواعد التي تحكم الأخلاقيات والآداب الجامعية لكون الجامعة "تشكل المثال والدليل في مجال الاستقامة في الجهد".

(<http://www.ar.dknews-dz.com/index.php/nation?start=2772,12/05/2015,11h23>)

فوجد أيضا أن جامعة أم البواقي مشت على نفس الدرب وأنشأت "مجلس آداب أخلاقيات المهنة للجامعة" في يوم 23 نوفمبر 2015. هذا المجلس الذي كان يتكون من 15 عضوا في بداية تأسيسه، وحاليا في شهر أبريل 2018 يتكون من 10 أعضاء دائمين. كما أشرف أيضا وزير التعليم العالي والبحث العلمي الأستاذ "طاهر حجار" يوم الأحد 18 سبتمبر 2016 على الافتتاح الرسمي السنة الجامعية 2016-2017 بجامعة بسكرة. ولأول مرة، تعتمد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تقنية البث المباشر لفعاليات الافتتاح الموحد عبر كل مؤسساتها بالوطن. وقدم يومئذ درس شرفي حول "أخلاقيات العمل الجامعي والأمانة العلمية".

(<http://univ-biskra.dz/index.php/actualites/1211-2016-2017>, 23/11/2016. 12H11)

وما أكد ذلك مؤخرا؛ صدور القرار رقم 933 المؤرخ في 28 جويلية 2016 والذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها. وأيضا صدور قبله القرار رقم 329 مؤرخ في 05

ماي 2014، يعدل القرار رقم 191 المؤرخ في 16 جويلية 2012 الذي يحدد تنظيم التكوين في طور الثالث من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه. وما انبثقت عنه "ميثاق الأطروحة".

إنه على الرغم من أخلاقيات مهنة التعليم تعتبر شرطا ومعيارا أساسيا من معايير المهنة ولا يمكن تجاهلها، إلا أن العديد من الأساتذة يجهلون أخلاقيات المهنة التي تحكم ممارسات عملهم اليومي داخل وخارج الجامعة (كالمسؤولية المهنية، المسؤولية الاجتماعية والمسؤولية الأخلاقية). ومما يدل على ذلك ظهور العديد من المشكلات التي تؤكد على التدني في أخلاقيات المهنة مثل: مخالفة الضمير المهني؛ كعدم القيام بالعمل على الوجه الأكمل، افشاء سرية الامتحانات، الجمود المهني، ضعف العلاقات الانسانية بين الأساتذة والطلبة وبين زملائهم أيضا، أعمال العنف المنتشرة مؤخرا بين الأستاذ والطلبة وما نراه كل يوم في صفحات التواصل الاجتماعي (علي حامد، د.س، ص.68).

وانطلاقا من الإطار الأخلاقي الذي يؤسس لمهنة الأستاذ الجامعي وتصادمات الواقع خاصة في ما يتعلق بمشكل دافعية الإنجاز لدى الطلبة، والذي يعتقد الباحث أن سبب ذلك؛ مرده إلى عدم مسايرة الأستاذ لأخلاقيات مهنة التدريس. أولا من خلال الاعتقاد بغياب المسؤولية المهنية لدى الأستاذ وهذا من خلال عدم التمكن من مهنة التدريس (كعدم التحكم في طرائق التدريس، ضعف التنمية المهنية لديه، وعدم التحكم في اللغة). كذلك غياب الالتزام التنظيمي لدى الأستاذ من خلال: (عدم الانضباط الوظيفي والاستعداد المهني)، وكذلك إلى نقص التواصل الفعال بين الأستاذ والطالب. ثانيا، مرده أيضا إلى إمكانية غياب المسؤولية الاجتماعية عند الأستاذ من خلال نقص مساعدة الطلبة سواء (أكاديميا أو اجتماعيا) وإلى غياب تطبيق العدالة بين الطلبة ك: (العدالة في معاملة الطلبة، العدالة في قضايا الثواب والعقاب بين الطلبة والعدالة في توزيع الواجبات). وثالثا، الاعتقاد من طرف الباحث إلى غياب أيضا للمسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي من خلال ذهاب المصداقية لدى الأستاذ الجامعي ك: (عدم الاعتراف بالخطأ وانعدام الصدق والاخلاص لديه)، كذلك إلى عدم الالتزام الخلفي من طرف العديد من الأساتذة (كعدم التمسك بالقيم وعدم تحقيق الضوابط الأخلاقية)، وكذلك غياب لعنصر حسن المعاملة (البشاشة والترحيب، الاهتمام بأمور الطلبة وعدم احراج وإهانة الطلبة). ويرى الباحث أن النقص أو الانخفاض في دافعية الإنجاز لدى الطلبة يعد مشكلا كبيرا يواجه الطلبة في أغلب الجامعات الجزائرية. وعليه أراد الباحث الوصول إلى بعض أسبابه الحقيقية في إحدى الجامعات الجزائرية ألا وهي جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي.

وعليه طرحت الدراسة تساؤلاً رئيساً مؤداه: هل لأخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي دور في دافعية الإنجاز لدى الطالب؟

ومن أجل التوصل إلى الإجابة على هذا التساؤل تم تبني الفرضيات الآتية:
الفرضية الرئيسية للدراسة:

لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات المهنة علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.
الفرضيات الفرعية:

1. لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية المهنية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

2. لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات المهنة من حيث المسؤولية الاجتماعية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

3. لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات المهنة من حيث المسؤولية الأخلاقية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

الفرضيات الإجرائية:

1. هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الذاتي للإنجاز.

2. هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الخارجي للإنجاز.

3. هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) لمستوى الإحباط.

4. هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الذاتي للإنجاز.

5. هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الخارجي للإنجاز .

6. هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) لمستوى الإحباط .

7. هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الذاتي للإنجاز.

8. هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الخارجي للإنجاز .

9. هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) مستوى الإحباط.

وتتجلى أهمية دراسة موضوع أخلاقيات المهنة في تعزيز الممارسات الأخلاقية التي ينبغي أن تنعكس بشكل أكثر إيجابية في منهجية التدريس، وفي العلاقات التربوية بين مختلف مكونات الوسط الجامعي، وأن تكون لدى الأستاذ الجامعي اتجاهات إيجابية نحو المهنة، إذ تبصره بالتزاماته الأخلاقية وتوعيه بأبعاد الرسالة التعليمية التي يتحملها تجاه الفرد والمجتمع. كما تنظم علاقته الإدارية الاجتماعية، وتدريبه على أساليب التعامل اللائق مع مختلف مكونات المجتمع المحلي والوطني، هذا فضلا عن تعرفه على قواعد الانضباط الأخلاقية، والقوة الحسنة، والتحلي بالضمير المهني من أجل تحقيق الوعي بأهمية البعد القيمي الأخلاقي في مجال التربية والتكوين (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.35).

وتبرز أيضا أهمية هذه الدراسة بالتركيز على الطالب باعتباره الرأسمال الحقيقي في أي دولة، وانشغال الباحثين بهذا الأمر، وما تثيره المواثيق الدولية من أمور لها علاقة بالطلبة وضرورة احترام حاجاتهم وخصوصياتهم. فضلا إلى توعية هيئة التدريس بأبعاد الرسالة التربوية والتعليمية تجاه الفرد والمجتمع بغية استظهار سلوك أخلاقي ينهض فيه الضمير المهني بدور فعال وإيجابي.

كذلك تبرز أهمية الموضوع في ما كتب مؤخرا في العديد من الكتب والدوريات والمجلات وما أثير من مسائل في وسائل الإعلام والصحف حول أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وما لها من أهمية بالغة. وما لها علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب، هذه الأخيرة التي تعد من أكثر الدوافع النفسية التي حظيت بالبحث والدراسة وذلك لأهميتها وإسهامها في جميع أشكال السلوك، فلا بد والواضح أن الطالب الذي لا يتمتع بالدافعية للإنجاز في الجامعة لا شك سيكون له دور سلبي على مردوده وأدائه (أحمد رشوان، 2006، ص.118).

ومما دفع الباحث إلى هذه الدراسة الأسباب الآتية:

- بروز ظواهر سلوكية سلبية في جامعة أم البواقي متمثلة في كثرة شكاوي الطلبة والطالبات من سلوكات بعض الأساتذة. على سبيل المثال في كيفية منح النقاط والتحرشات بأنواعها المختلفة والتحيز بين الطلبة والطالبات وكذلك من عدم الانضباط من طرف بعض الأساتذة. الأمر الذي لامسه الباحث أيضا من خلال الاحتكاك اليومي ببعض الطلبة في المؤسسة الإدارية (جامعة أم البواقي) التي يعمل بها؛

- أهمية الموضوع سابق الذكر؛

- لعلاقة الموضوع بالمهنة التي يمارسها الباحث؛

- أن الموضوع يمثل ظاهرة اجتماعية مرضية تتطلب الدراسة؛

- مشاركة الباحث في ملتقى وطني في إحدى الجامعات الجزائرية متعلق بأخلاقيات المهنة للأستاذ الجامعي. (أنظر الملحق رقم 11، ص. 309)؛

- كذلك من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث والتي بدورها خرجت بنتيجتين: أولا وهي نقص دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، وثانيا هي إمكانية تأثير كل من سلوك الأستاذ الجامعي وكفاءته المهنية على دافعية الإنجاز لدى الطالب.

وتسعى الدراسة الحالية إلى بلوغ الأهداف التالية:

✓ إلقاء الضوء على أبرز المهام المرتبطة بالأداء المهني لعضو هيئة التدريس الجامعي؛

✓ التعرف على طبيعة العلاقة بين أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي ودافعية الإنجاز لدى الطالب في إحدى الجامعات الجزائرية- جامعة أم البواقي-؛

✓ معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة في جامعة أم البواقي وذلك من خلال قياس دافعية الإنجاز لدى الطلبة من خلال قياس كل من: الدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز ومستوى الإحباط لدى الطلبة؛

✓ محاولة التعرف على دور المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي من حيث الإيجابية أو السلبية بدافعية الإنجاز لدى الطالب في جامعة أم البواقي؛

✓ التعرف على طبيعة المسؤولية الاجتماعية لدى الأستاذ الجامعي بدافعية الإنجاز لدى الطالب في جامعة أم البواقي؛

✓ التعرف على طبيعة المسؤولية الاخلاقية لدى الأستاذ الجامعي بدافعية الإنجاز لدى الطالب في جامعة أم البواقي.

✓ استقصاء البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية-AMS (*Academic Motivation Scale*) (C28) الذي أعده " فاليراند وزملاؤه" (Vallerand, et al., 1992) وتقييم هذه العوامل لدى طلبة السنة الثالثة جامعي بجامعة أم البواقي.

2. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

1.2 الدراسة الاستطلاعية:

1.1.2 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

لقد أجريت الدراسة الاستطلاعية بهدف تحقيق الاهداف التالية:

✓ تحديد أفراد عينة الدراسة والتعرف على خصائصها، والتعرف على مدى فهم المبحوثين لتعليمات المقياس واستيعابهم لها؛

✓ بناء أداة الدراسة والمتمثلة في استمارة العوامل المؤدية إلى نقص دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي؛

✓ تحديد أهم الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة؛

✓ التعرف على أهم الصعوبات والعوائق المحتملة ومحاولة العمل على تفاديها في الدراسة الأساسية.

2.1.2 اجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث في بداية بحثه في الفترة ما بين 03 إلى 13 من شهر ديسمبر 2013 بإجراء مقابلات حرة ومفتوحة مع مجموعة من طلبة كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، بالخصوص مع طلبة الماستر (01+02) وكذلك مع طلبة السنة الثالثة جامعي أيضا(كان اختيارهم قصديا). بهدف التعرف على أهم المشاكل والصعوبات التي تعيق دافعية الإنجاز لديهم، أو العكس التعرف على أهم الأشياء التي زادت في دافعية الإنجاز لديهم. فقام الباحث بطرح بعض الأسئلة عن مستوى دافعية الإنجاز(سواء بالإيجاب أو بالسلب) لدى عينة من الطلبة

اختارهم قصديا كما قلنا سابقا (80 طالب) تتكون من 59 أنثى و 21 ذكر. وبعد ذلك قام الباحث بطرح على العينة المختارة التساؤل التالي: ما هو مستوى دافعية الإنجاز لديك في دراستك الجامعية؟
الجدول رقم (01): يوضح مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة البحث من خلال الدراسة الاستطلاعية.

النسبة (%)	العدد	مستوى دافعية الإنجاز
66.25	53	منخفض
11.25	09	متوسط
22.50	18	مرتفع
100	80	المجموع

الجدول من اعداد الباحث

من خلال مخرجات الجدول رقم (01) وجد الباحث أن فئة كبيرة من الطلبة كان مستوى دافعية الإنجاز لديهم تقع بين منخفض ومتوسط وهذا بنسبة 77.5% (66.25+11.25). وهي نسبة مرتفعة مقارنة بمن أقروا بأن لديهم دافعية إنجاز مرتفعة.

بعد ذلك قام الباحث بوضع بعض الأسئلة متمثلة في استمارة الدراسة الاستطلاعية (أسئلة الاستمارة وضعت اعتمادا على الخبرات السابقة للباحث ومن الاحتكاك اليومي بالطلبة، وكذلك من خلال بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسة الباحثة "زروالي وسيلة" (أطروحة دكتوراه) التي أجريت في جامعة أم البواقي الموسومة بـ: "علاقة الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي بكل من تقدير الذات والدافع المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة" (زروالي، 2013). ولقد وزعت استمارة الدراسة الاستطلاعية على العينة التي كانت إجابتها بين (منخفض + متوسط)؛ يعني وزعت على 62 طالب (48 أنثى و 14 ذكر). وقام الباحث بطرح عليهم السؤال التالي: ما هي العوامل المؤدية إلى نقص دافعية الإنجاز لديك؟

الجدول رقم (02): يوضح أسئلة استمارة الدراسة الاستطلاعية.

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1. تسجيلك في شعبة لا تناسبك.					
2. تسجيلك في شعبة لا تناسبك؛ على أمل التحويل لشعبة أخرى، ولم تستطع التحويل.					
3. الشعبة التي تدرسها صعبة.					
4. عدم تلبية المناهج الجامعية لاحتياجاتك.					
5. تدني معدل النجاح في البكالوريا.					
6. المعاملة التسلطية لأحد الوالدين أو كلاهما لك (أو أحد أفراد الأسرة).					
7. سوء الوضع (الواقع) المادي والاقتصادي للأسرة.					
8. سوء السلوك الأخلاقي لبعض أساتذة القسم الذين درست عندهم.					
9. رؤيتك لفرص التوظيف النادرة.					
10. نقص الكفاءة المهنية لبعض الأساتذة.					
11. البعد عن الاهل (إحساسك بالتغرب عليهم).					
12. القاعات التي تتم فيها الدراسة غير جيدة وغير مهيئة جدا.					
13. المعاملة السيئة لبعض الأساتذة لك ولزملائك داخل القسم.					
14. إعطاءك تخصص من طرف إدارة القسم لم يعجبك.					

الجدول من اعداد الباحث

3.1.2 عينة الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم اختيار عينة قصدية تتكون من 80 طالب؛ منها 47 طالب للماستر (01+02) و 33 طالب للسنة الثالثة جامعي بكلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير.

4.1.2 الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

لقد استخدم الباحث كل من المقابلة الحرة المفتوحة وكذلك استمارة بحث تتكون من (14) سؤال ممثلة في الجدول السابق رقم (02).

الفصل الأول: إشكالية الدراسة وإجراءاتها المنهجية

الجدول رقم (03): الذي يوضح كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الدراسة الاستطلاعية.

Descriptive Statistics

العبارة	N عدد أفراد عينة البحث	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري
1. تسجيلك في شعبة لا تناسبك.	62	3,32	1,42
2. تسجيلك في شعبة لا تناسبك؛ على أمل التحويل لشعبة أخرى، ولم تستطع التحويل.	62	2,61	1,30
3. الشعبة التي تدرسها صعبة.	62	2,76	1,21
4. عدم تلبية المناهج الجامعية لاحتياجاتك.	62	2,19	1,10
5. تدني معدل النجاح في البكالوريا.	62	2,87	1,34
6. المعاملة التسلطية لأحد الوالدين أو كلاهما لك (أو أحد أفراد الأسرة).	62	1,35	1,25
7. سوء الوضع (الواقع) المادي والاقتصادي للأسرة.	62	2,55	1,21
8. سوء السلوك الأخلاقي لبعض أساتذة القسم الذين درست عندهم.	62	3,85	0,81
9. رؤيتك لفرص التوظيف النادرة.	62	3,18	1,24
10. نقص الكفاءة المهنية لبعض الأساتذة.	62	3,21	1,12
11. البعد عن الاهل (إحساسك بالتغرب عليهم).	62	1,95	1,22
12. القاعات التي تتم فيها الدراسة غير جيدة وغير مهينة جدا.	62	3,10	1,25
13. المعاملة السيئة لبعض الأساتذة لك ولزملائك داخل القسم.	62	3,52	1,26
14. إعطائك تخصص من طرف إدارة القسم لم يعجبك.	62	3,19	1,19

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

من خلال مخرجات الجدول أعلاه يلاحظ أن العبارة رقم 08 (سوء السلوك الأخلاقي لبعض أساتذة القسم الذين درست عندهم) كانت أعلى متوسطا بـ 03.85 وجاءت في المرتبة الأولى. ثم تليها العبارة رقم 13 (المعاملة السيئة لبعض الأساتذة لك ولزملائك داخل القسم) جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط 03.52. في حين أن العبارة رقم 01 (تسجيلك في شعبة لا تناسبك) جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط 03.32. ثم جاءت العبارة رقم 10 (نقص الكفاءة المهنية لبعض الأساتذة) جاءت رابعا. ويلاحظ أن العبارة رقم 06 جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط 01.35. مما يعني تسلط الوالدين أو أحد أفراد الأسرة ليس لديه سبب كافي في انخفاض دافعية الإنجاز لدى الطالب.

من نتائج الجدول السابق استخلص الباحث (من وجهة نظر الطلبة) أنه: إمكانية تأثير لكل من سلوك الأستاذ من خلال المعاملة السيئة لطلبته، وكذلك نقص كفاءته المهنية على تدني مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب. وهذا ما ساعد الباحث أكثر في تحديد متغيرات الدراسة؛ بدء بتحديد عنوان البحث، وكذلك تحديد في ما بعد أبعاد ومؤشرات الدراسة.

2.2 مجالات (حدود) الدراسة الميدانية:

يعد مجال الدراسة نقطة أساسية في البحث الاجتماعي وذلك لما يكتسبه من أهمية أثناء الدراسة الميدانية؛ حيث يشمل في الغالب المجال المكاني الذي يعبر عن النطاق المكاني الذي تم فيه إجراء الدراسة، زيادة على المجال البشري والذي يشير إلى جمهور البحث الذي تشملهم الدراسة، وأخيرا المجال الزمني وهي المدة التي استغرقها البحث نظريا وميدانيا. وهذه المجالات الثلاثة سوف يتم التعرض إليها كما يلي:

1.2.2 المجال المكاني:

هو النطاق المكاني الذي سوف يجري فيه البحث الميداني وهو بالتحديد في هذه الدراسة الميدانية جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي.

- لمحة تاريخية عن جامعة العربي بن مهيدي:

بدأ التعليم العالي بأم البواقي سنة 1983 عن طريق إنشاء المدرسة العليا للأساتذة بمقتضى المرسوم رقم 84-204 المؤرخ في 18 أوت 1984 والمتضمن إحداث مدرسة عليا للأساتذة متخصصة في العلوم الأساسية في أم البواقي، حيث كان هدفها تكوين أساتذة التعليم الثانوي في الرياضيات، الفيزياء و العلوم الطبيعية.

تم فتح المعهد الوطني للتعليم العالي في الميكانيك سنة 1984، بمقتضى المرسوم رقم 84-255 المؤرخ في 18 أوت 1984 والمتضمن إنشاء معهد وطني للتعليم العالي في الميكانيك بأم البواقي، هدفه تكوين مهندسين في البناء الميكانيكي والطاقة.

وفي تاريخ 10 ماي 1997 تمت ترقية المدرسة العليا للأساتذة والمعاهد الوطنية للتعليم العالي إلى المركز الجامعي أم البواقي بموجب المرسوم التنفيذي رقم 97-158 المؤرخ في 10 ماي 1997 والمتضمن إنشاء مركز جامعي بأم البواقي يتكون من أربع معاهد وهي: الهندسة الميكانيكية، الالكتروتقني، العلوم الطبيعية ومعهد العلوم الدقيقة.

في 01 نوفمبر 1999 وفي إطار إحياء الذكرى الخامسة والأربعون لاندلاع الثورة المجيدة ولتكريم احد قادة الثورة سمي المركز الجامعي نسبة إلى البطل الشهيد محمد العربي بن مهيدي. وبتاريخ 12 أكتوبر 2008 في خطاب رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة في مراسيم افتتاح السنة الجامعية 2008-2009 بكلية الطب بجامعة أبو بكر بلقايد تلمسان أعلن عن ترقية المركز الجامعي العربي بن مهيدي أم البواقي إلى جامعة.

وبعد الإعلان الرسمي لترقية المركز الجامعي إلى مصاف جامعة من طرف رئيس الجمهورية صدر المرسوم التنفيذي 164-13 المؤرخ في 4 جمادي عام 1430 الموافق 4 يناير سنة 2009، الذي يحمل توقيع الوزير الأول وصدر في الجريدة الرسمية بذات التاريخ يقضي في مادته الأولى بإنشاء مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي (خلية الاعلام والاتصال بجامعة أم البواقي، 2018).

وفي ما يلي نذكر أهم أسباب اختيار هذه المؤسسة محلا للدراسة الميدانية:

- هناك بعض الأشياء قد لامسها الباحث في هذه الجامعة كانت سبب في اختيار موضوع بحثه؛
- وجود تسهيلات كبيرة في هذه المؤسسة بحكم معرفة مجموعة معتبرة من الموظفين والأساتذة؛
- الجامعة تتماشى مع موضوع الأطروحة في ما يتعلق متغيري الدراسة؛ أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وكذلك دافعية الإنجاز لدى الطلبة؛
- كذلك بحكم عمل الباحث فيها؛ يعني سهولة إجراء الدراسة الميدانية فيها (الاستطلاعية والدراسة النهائية) وكذلك إمكانية الاستفادة من عامل الزمن والجهد؛
- قرب المكتبة الجامعية؛ مما يسهل على الباحث القيام بالبحث البليوغرافي وكذلك إيجاد المراجع المتعلقة بالبحث.

2.2.2 المجال الزمني:

- في واقع الأمر بدأت الدراسة منذ قبول الموضوع والإشكالية المطروحة من قبل المجلس العلمي للكلية، وبالتالي كانت البداية كالآتي:
- مرحلة الإعداد النظري: التي كانت منذ شهر ديسمبر سنة 2013 وفيها تركّز الجهد حول جمع المادة العلمية بالإضافة إلى إعداد فصول الدراسة النظرية؛
 - مرحلة الدراسة الميدانية: وقد مرت فترة إجراء هذه الدراسة - ابتداء من شهر ديسمبر 2013 إلى غاية شهر أبريل 2018 - بعدة مراحل موزعة كالآتي:
 - المرحلة الأولى: بداية من شهر ديسمبر 2013 قام الباحث فيها بجولات استطلاعية، وبالأخص في كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير (باعتبار الباحث كان أستاذ يدرس ساعات إضافية في هذه الكلية)، ولقد تم في تلك الفترة الاستماع لأهم المشاكل التي يعاني منها الطلبة، وقد سمحت هذه الدراسة الاستطلاعية بجمع المعلومات المتعلقة بمجال الدراسة؛ وفي ما بعد تم الاتفاق مع بعض الطلبة للقيام بمقابلات حرة معهم. وكذلك تم في هذه

المرحلة تحديد عنوان الدراسة والتعرف المبدئي على عينة الدراسة والمنهج الذي سوف يتبعه الباحث.

- **المرحلة الثانية:** خلالها تم جمع العديد من الملاحظات الأولية عن الجو السائد في الكليات، كما اتضحت جوانب الموضوع بشكل أحسن من خلال دراسة الجانب النظري للبحث التي ساعدت الباحث في ضبط فرضيات الدراسة بشكل أحسن، كما تم في هذه المرحلة التعرف على مجتمع البحث، وكذا تحديد الأوقات المناسبة لإجراء المقابلات المبرمجة مع بعض المبحوثين. وكانت في العموم تجري في الفترات التي يكون فيها الطلبة في المكتبة أو في وقت الفراغ.

- **المرحلة الثالثة:** تمت في هذه المرحلة العديد من الأعمال منها:

- توزيع الاستمارات الأولية (*The Pilot Questionnaire*) على 50 طالبا شاملة لفئة طلبة السنة

03 علوم التسيير، وبعد حوالي 20 يوما تم إعادة توزيعها على نفس المبحوثين؛

- إدخال بعض التعديلات على استمارة البحث، وهذا بفضل آراء الأساتذة المحكمين وكذلك من خلال آراء بعض المبحوثين؛

- تم في هذه الفترة تطبيق الاستمارة في شكلها النهائي وهذا بعد إدخال التعديلات على الاستمارة الأولية؛

- في هذه الفترة تم إجراء مقابلات حرة مع العديد من الأساتذة والطلبة من مختلف الكليات.

3.2.2 المجال البشري:

تحتوي جامعة العربي بن مهيدي على 20193 طالبا منهم 3918 طالبا يدرسون سنة ثالثة

جامعي.

الفصل الأول: إشكالية الدراسة وإجراءاتها المنهجية

ويتوزع طلبة جامعة أم البواقي كما في الجدول الموالي:

الجدول رقم(04): توزيع الطلبة على مختلف أقسام جامعة أم البواقي لسنة 2018/2017.

النسبة	المجموع	السنة الثانية ماستر	السنة أولى ماستر	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	الكليات /المعاهد الوطنية
%10.40	2100	137	174	328	460	1001	كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير
%25.60	5169	383	466	750	1362	2208	كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
%03.51	709	65	135	242	59	208	المعهد الوطني لتسيير التقنيات الحضرية
%01.93	389	102	130	80	40	37	كلية علوم الأرض والهندسة
%01.22	246	/	18	51	65	112	المعهد الوطني للتكنولوجيا
%17.59	3552	264	386	636	975	1291	كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة
%05.90	1192	78	122	279	308	405	المعهد الوطني للأنشطة البدنية والرياضية
%03.77	762	70	80	152	170	290	كلية العلوم والعلوم التطبيقية
%07.00	1414	127	112	220	327	628	كلية الحقوق والعلوم السياسية
%23.08	4660	419	581	1180	1100	1380	كلية الآداب واللغات الأجنبية
%100	20193	1645	2204	3918	4866	7725	المجموع
		%08.15	%10.91	%19.40	%24.10	%37.44	

الجدول من اعداد الباحث

يلاحظ من الجدول أعلاه أن مجموع طلبة جامعة أم البواقي هو 20193 ومقسم على سبع

(07) كليات وثلاث (03) معاهد وطنية. وجد أن كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية هي

الأكبر عددا بـ 5169 طالب بنسبة 25.60% أي ربع العدد الاجمالي لطلبة الجامعة، ثم تأتي وراءها في الترتيب كلية الآداب واللغات الأجنبية بـ 4660 طالب أي بنسبة 23.08%. في حين نرى أن المعهد الوطني للتكنولوجيا يأتي في المرتبة الأخيرة بـ 246 طالب ما يمثل نسبة 01.22%؛ باعتباره معهد تم انشاءه حديثا (2014). ما يلاحظ أيضا تغلب شعب العلوم الانسانية والاجتماعية وكذلك الآداب على الشعب التقنية كالعلوم الدقيقة والعلوم الطبيعية وعلوم الهندسة (هذه الأخيرة التحق بها سبعة (07) طلبة فقط بالسنة الأولى جذع مشترك هندسة معمارية للسنة الدراسية الحالية (2018/2017).

3.2 منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على منهجين: أولا: المسح الاجتماعي بالعينة القصدية في ما يتعلق الدراسة الاستطلاعية. وثانيا: تم الاعتماد على المسح الاجتماعي بالعينة العشوائية في الدراسة الأساسية كإحدى أساليب الدراسات الوصفية.

حيث وزعت أداة الدراسة على عينة قصديه وهي طلبة السنة الثالثة جامعي، ولكن عملية اختيار الكليات كان عشوائيا (عن طريق القرعة)، وبعد ذلك قام الباحث بالمسح الشامل لطلبة السنة الثالثة للكليات المختارة، ثم بعد ذلك جمعت الاجابات وصححت ثم حلت باستخدام الاختبارات الإحصائية الملائمة.

4.2 العينة:

اعتمد الباحث على المسح الاجتماعي بالعينة لطلبة السنة الثالثة بجامعة أم البواقي، وكان مجتمع البحث يتكون من 1032 طالبا، قد تم قبول منها 1012 استمارة و 20 استمارة قد ألغيت والجدول رقم (02) الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(05): أفراد مجتمع البحث ونسبة إرجاع الاستثمارات حسب الكليات والاقسام.

الكليات	السنة الثالثة	عدد المبحوثين	الاستثمار الملغاة	أفراد مجتمع البحث	نسبة التمثيل
كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير	328	298	03	295	89.94%
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية	750	478	07	471	62.80%
المعهد الوطني لتسيير التقنيات الحضرية	242	196	08	188	77.68%
كلية علوم الأرض والهندسة	80	60	02	58	72.50%
المجموع	1400	1032	20	1012	72.29%
مجموع جميع طلبة السنة الثالثة	3918			1012	25.83%
مجموع طلبة الجامعة	20193			1012	05.01%

من مخرجات الجدول رقم(02) الذي يمثل أفراد مجتمع البحث، يلاحظ أن عدد أفراد مجتمع البحث كان 1012 وهو ما يمثل نسبة 25.83% من مجموع طلبة السنة الثالثة جميعا لجامعة أم البواقي. في حين كانت نسبة تمثيل العينة من المجموع الإجمالي لمجتمع البحث كانت 05.01%. - في ما يتعلق سبب اختيار هذه العينة كانت كما يلي:

- أولا؛ كان الاختيار سوف يكون بين طلبة السنة الأولى ماستر أو طلبة السنة الثالثة جامعي بسبب أن كلا الصنفين لهم مدة زمنية كافية وهم يدرسون في الجامعة وكونهما أيضا يمثلان نهاية المرحلة الجامعية. وكذلك لهم دراية كبيرة بكل ما يتعلق بمعظم الأساتذة الذين درسوهم (كالسلوك والسمعة والاتصال، وطريقة التدريس والأخلاق...إلخ). باعتبار أن طلبة السنة الثالثة درسوا 05 سداسيات و 07 سداسيات بالنسبة لطلبة السنة 01 ماستر. (في حين وجد أن الباحث لم يعتمد على طلبة السنة 02 ماستر باعتبار أنهم لا يدرسون في السداسي الثاني] أثناء إجراء الدراسة الميدانية] وعليه تعذر على الباحث الاعتماد عليهم).

ولكن في ما بعد أختار الباحث طلبة السنة الثالثة بدلا من طلبة سنة الأولى ماستر ليكونوا في ما بعد عينة البحث من مجتمع البحث الكلي؛ باعتبار أن العدد الإجمالي لهم أكبر من عدد طلبة السنة الأولى ماستر، وكذلك أراد الباحث أن تكون العينة ممثلة أيضا لجميع الطلبة حتى للذين لن يسعفهم الحظ أو بسبب ما لن يستطيعوا أن يكملوا دراستهم في الماستر. وقد أختار

الباحث توقيت توزيعها بعد نهاية امتحانات السداسي الأول مباشرة، أي أن توقيت توزيع الاستمارة النهائية كان في نهاية شهر جانفي وبداية شهر فيفري 2018، وهذا من أجل عدم إزعاج الطلبة والأساتذة أيضا. باعتبار أن الباحث في أغلب الأحيان كان يوزع الاستمارات خلال تدريس الأستاذ لطلبة وبالتحديد في حصص الأعمال الموجهة (بسبب أن معظم الطلبة يحضرون في حصص الأعمال الموجهة أكثر من حصص المحاضرات). وقد سمح هذا للباحث أيضا أن يقوم بشرح محاور الاستمارة جيدا والإجابة عن أسئلة المبحوثين، وكذلك تقديم التوضيحات اللازمة كسرية البيانات وكذلك حث وتنبيه الطلبة بملاً جميع المحاور دون استثناء. وكذلك هناك عنصر مهم وقف عنده الباحث وهو مراجعة (في الغالب) الاستمارات المسترجعة وهذا من أجل الكشف عن الإجابات المفقودة مباشرة. وبعد ذلك (في الحين) يتم إرجاعها لصاحبها لكي يكمل ملئها من جديد. وللعلم أن الباحث كان كل مرة يعود من جديد لجميع الأقسام (المتعلقة بالعينة الممثلة) من أجل إعادة تقديم الاستمارات للطلبة الذين كانوا غائبين في الحصص السابقة.

كذلك قبل اختيار عينة البحث وقف الباحث على نسبة تمثيلها للمجتمع الكلي، فوجد أن نسبة طلبة السنة الثالثة جميعا هي 19.40% مقارنة مع المجتمع الكلي وهي نسبة معتبرة. وكذلك الباحث اختار نسبة فوق 25% من جميع طلبة السنة الثالثة لأنها أيضا نسبة معتبرة ويمكن أن تمثل مجتمع البحث المختار (جميع طلبة السنة الثالثة)، وكذلك لأنها تمثل فوق الحد الأدنى الواجب تمثيله وهو 05% من المجتمع الكلي (جميع طلبة الجامعة).

أما في ما يتعلق كيفية اختيار حجم العينة التي سوف تعتمد في البحث، لقد اعتمد الباحث على طريقتين: (Roland & Markus, 2013, p.75)

1. طريقة معادلة "روبرت ماسون" (Robert Masson)

$$n = \left[\frac{M}{(S^2 \times (M - 1)) \div pq} \right] + 1$$

حيث أن:

M: حجم المجتمع الكلي؛

S: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) أي قسمة نسبة الخطأ 0.05 على 1.96؛

P: نسبة توافر الخاصية وهي (0.50)؛

q: النسبة المتبقية من الخاصية وهي (0.50).

بمان أن حجم مجتمع البحث الكلي هو 20193 وهو M ومنه:

$$n = \frac{20193}{[(S2 \times (20193-1)) \div pq] + 1}$$

$$n = \frac{20193}{\left[\left(\frac{0.5}{1.96} \right)^2 \times (20193-1) \div 0.5 \times 0.5 \right] + 1}$$

$$n = \frac{20193}{[(0.00065) \times (20192) \div 0.25] + 1}$$

$$n = \frac{20193}{[13.1248 \div 0.25] + 1}$$

$$n = \frac{20193}{[13.1248 \div 0.25] + 1}$$

$$n = \frac{20193}{[52.4992] + 1}$$

$$n = \frac{20193}{53,4992} = 377,44$$

2. طريقة حاسبة حجم العينة: *Sample Size Calculator*

هذه الطريقة تسمح لنا بوضع في الخانة الأولى مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، والدراسة الحالية اعتمدت على مستوى الدلالة 0.05 أي 05% وهو: (خطأ المعاينة أو خطأ الصدفة أو الخطأ العشوائي) المحتمل في الدراسة، وأيضا نضع في الخانة الثانية مجتمع البحث الكلي. وفي بحثنا هذا العدد الاجمالي هو 20193.

والملاحظ أن النتيجة هي بالتقريب النتيجة نفسها المحسوبة سابقا والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (01): الذي يوضح حجم العينة المطلوب مقارنة بحجم المجتمع الكلي عند مستوى الدلالة 0.05.

Research Aids

- Sample Size Calculator
- Sample Size Formula
- Significance
- Survey Design
- Correlation

"Best Survey Software"

TopTenReviews selected The Survey System as the Best Survey Software.

"The Survey System gains our highest marks for survey creation, analysis and administration methods, making it the best survey software in our ranking... This is the only product in our lineup that offers all features and tools we considered. For these reasons, The Survey System earns our TopTenREVIEWS Gold Award." [Read More](#)

Sample Size Calculator

This Sample Size Calculator is presented as a public service of Creative Research Systems [survey software](#). You can use it to determine how many people you need to interview in order to get results that reflect the target population as precisely as needed. You can also find the level of precision you have in an existing sample.

Before using the sample size calculator, there are two terms that you need to know. These are: confidence interval and confidence level. If you are not familiar with these terms, [click here](#). To learn more about the factors that affect the size of confidence intervals, [click here](#).

Enter your choices in a calculator below to find the sample size you need or the confidence interval you have. Leave the Population box blank, if the population is very large or unknown.

Determine Sample Size

Confidence Level: ☒ 95% ☐ 99%

Confidence Interval:

Population:

Sample size needed:

Find Confidence Interval

Confidence Level: ☒ 95% ☐ 99%

Sample Size:

Population:

Percentage:

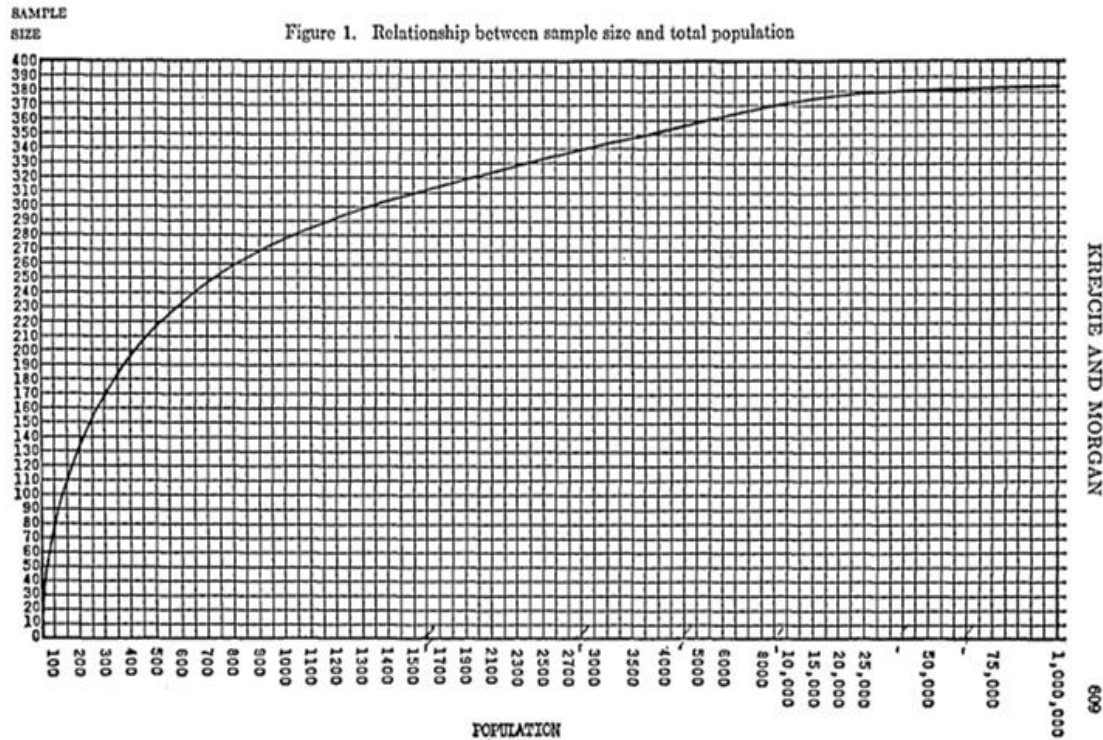
Confidence Interval:

Activer Windows
Accédez aux paramètres de l'ordinateur pour activer Windows

<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>, 21/12/2017, 23h53.

وما يؤكد ذلك المنحنى البياني التالي: (أنظر الملحق الثامن، ص.303).

الشكل رقم (02): يوضح حجم العينة قياسا بالمجتمع حسب كل من "كريجسي" و"مورغان" (Krejcie & Morgan)



(Krejcie & Morgan, 1970, pp.607-610).

وفي هذا البحث قام الباحث بأخذ عينة تتكون من 1032 مبحوث وهي أكبر من 377 الحد الأدنى للمثل لمجتمع الكلي.

5.2 أدوات جمع البيانات المستخدمة:

تعرف أدوات جمع البيانات بأنها عبارة عن وسيلة يلجأ إليها الباحث لاستخدامها للحصول على البيانات والمعلومات التي يتطلبها موضوع الدراسة، واستخدام أكثر من وسيلة واحدة لجمع المعلومات أمر مرغوب فيه، وذلك للتقليل من عملية التحيز والحصول على معلومات كافية ووافية مع ضرورة تدريب الباحث على كيفية استخدام هذه الأدوات والتعرف على صحتها وموضوعيتها.

1.5.2 الاستثمار:

تعد الاستثمار وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات وتسمى أيضا الاستبيان أو الاستقصاء. فبعد الانتهاء من صياغتها بناء على ما توفر من معلومات نظرية حول الموضوع وكذلك من خلال الاحتكاك الأولي بميدان الدراسة، تم تجريبيها وتعديلها حيث وزعت الاستثمار التجريبية على 50 حالة في إحدى كليات الجامعة وهي كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير؛ تم اختيار العينة عشوائيا. وقبل التطبيق النهائي لاستثمار البحث قام الباحث بشرحها للمبحوثين وتوضيح أهمية وأهداف الدراسة لهم، الأمر الذي ساعد في ما بعد على تعديل وتغيير العديد من الأسئلة أو استبدالها بأسئلة أخرى تكون أقرب إلى الواقع الميداني. وقد تم عرض الاستثمار كذلك على بعض الأساتذة المحكمين المختصين في علم الاجتماع وعلم النفس واللسانيات التطبيقية (لغة إنجليزية)، الذين تم الاستفادة من تصويباتهم ونصائحهم في ما يتعلق بدرجة شمولية الأداة، ومدى صحة ودقة العبارات المستعملة لغويا واقتراح ما رأوه مناسبا من تعديلات لتتم بعد ذلك صياغة الاستثمار في صورتها النهائية، وقد احتوت على خمسة محاور موضحة كما يلي:

- **المحور الأول:** يضم البيانات العامة حول أفراد مجتمع البحث، والتي تتمثل في: الجنس؛

- **المحور الثاني:** يتعلق ببعد المسؤولية المهنية، ويتكون من 35 سؤالاً؛

- **المحور الثالث:** يتعلق ببعد المسؤولية الاجتماعية، ويتكون من 17 سؤالاً؛

- **المحور الرابع:** يتعلق ببعد المسؤولية الأخلاقية، ويتكون من 25 سؤالاً؛

- **المحور الخامس:** يخص متغير دافعية الإنجاز، ويتكون من 28 سؤالاً.

بعد توفر جميع الشروط لإجراء الدراسة الميدانية وبعد حصول الباحث على الموافقة الرسمية من بعض عمداء الكليات ومن بعض رؤساء الأقسام. تم توزيع الاستثمارات على جميع أفراد مجتمع البحث، وقد بلغ عدد الاستثمارات الموزعة 1132 استثمار، تم استرجاع منها 1012 صالحة للتحليل الإحصائي، أي بنسبة 89.40%، ورفضت منها 20 استثمار لأنها غير صالحة للدراسة.

وقد تم تطبيق الاستثمار الأولية (*The Pilot Questionnaire*) على عينة استطلاعية متكونة من 50 مبحوثاً من أجل القيام بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (*Test-Retest*) بكلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير وبالتحديد في قسم علوم التسيير؛ (اختيار الكلية كان عشوائياً من خلال الاختيار بالقرعة بين الكليات الأربع التي اختيرت سابقاً عشوائياً أيضاً

لتكون ميدان الدراسة، وكذلك اختيار قسم علوم التسيير تم عشوائيا وبالقرعة أيضا بين الأقسام الأربعة للكلية). ما سمح ذلك بتحقيق مجموعة من الفوائد تمثلت في ما يلي:

- تحديد درجة استجابة المبحوثين للاستبيان؛
- التعرف على الأسئلة الغامضة، وقد غير الباحث بعض الأسئلة؛ فوجد بعض الأسئلة غيرت في بعض محتواها ومنها من نزلت من محاور البعد أو المتغير؛
- ساعد الباحث في إتاحة الاختبار المبدئي للفرض؛
- توضيح بعض المشكلات المتعلقة بتصميم الاستمارة.

2.5.2 المقابلة الحرة:

تم الاعتماد في هذا البحث على المقابلة الحرة، حيث تمت الاستعانة بها أولا أثناء الدراسة الاستطلاعية، ما سمح بالاطلاع بعمق على أهم جوانب الموضوع في المؤسسة مجال الدراسة، لتستعمل هذه الأداة ثانية في البحث وذلك بالالتقاء ببعض الطلبة، وعرض موضوع الدراسة عليهم بشيء من الشرح والتفصيل كما تم استخدام أداة المقابلة كذلك مع مجموعة من الأساتذة قصد معرفة العديد من الأمور، وإثارة بعض نقاط النقاش حول الموضوع مما ساعد الباحث على الصياغة النهائية للاستمارة.

وقد تراوحت مدة المقابلة الواحدة بين 15 و30د مع الأساتذة، أما في ما يتعلق بالمقابلة مع الطلبة الوقت كان غير محدد. في بعض الأحيان يكون أكثر من ساعة؛ خاصة عندما تكون المقابلة تجري داخل القسم ومع مجموعة كبيرة من الطلبة. ولقد تمت بلورة أسئلتها بما يناسب أهداف البحث وفق المحاور التالية:

- دافعية الإنجاز لديهم؛
- أهم العوائق التي تعيقهم على الدراسة؛
- أهم المشاكل التي يواجهونها؛
- علاقة الأستاذ بالطالب والعكس أيضا؛
- طرائق التدريس المتبعة من طرف أساتذتهم في أقسامهم؛
- علاقة الطالب بالإدارة.

أما المقابلات مع المبحوثين فكانت متعددة وغير مبرمجة، حيث كانت أغلبها وقت الإجابة عن أسئلة الاستمارة.

6.2 اختبارات الصدق والثبات:

1.6.2 اختبارات الصدق:

تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال حساب معامل الصدق وذلك بطريقتين وعلى النحو التالي:

1.1.6.2 الصدق الظاهري (صدق المحتوى): *Content Validity* ومنهم من يسميه صدق المحكمين

حيث تم عرض أداة البحث (الاستمارة) في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم الاجتماع وعلم النفس. (أنظر الملحق الثاني، ص.287)، ومن المؤهلين في ما يتعلق مجال البحث (موضوع الدراسة)؛ وتم تدخلهم بإضافة ما رأوه مناسباً وحذف غير المناسب، مع إبداء آراءهم ومقترحاتهم حول:

- مدى وضوح العبارة؛

- مدى ملائمة العبارة لقياس ما وضعت له؛

- مدى ملائمة العبارة للمحور الذي تنتمي إليه؛

- مدى صحة الفقرات وشموليبتها.

أما في ما يتعلق متغير دافعية الإنجاز فاستعمل الباحث مقياس الدافعية الأكاديمية: *Academic Motivation Scale (AMS-C28)* (Vallerand et al., 1992, p.1003) (أنظر

الملحق السادس، ص. 298). أولاً لقد أخذ الباحث الإذن من صاحب المقياس "فاليرون وزملائه" من أجل السماح بتطبيقه في بيئتنا الجزائرية، ولحسن الحظ لقد تم قبول ذلك (انظر وثيقة القبول والترخيص باستعماله، الملحق السادس، ص.296). وقبل تطبيق اختبار الصدق عليه قام الباحث بترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم قام بعرضه على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية (تخصص لسانيات تطبيقية) للتأكد من دقة الترجمة، حيث تم إجراء العديد من التعديلات اللغوية البسيطة، ثم طلب الى متخصص آخر في اللغة الإنجليزية (تخصص لسانيات تطبيقية) للقيام بالترجمة العكسية للمقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، للتأكد من دقة الترجمة ووضوح الفقرات ومقروئيتها وملاءمتها للغرض الذي أعدت له. وبعد الانتهاء من الترجمة والتأكد من دقتها، قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في علم النفس وعلم الاجتماع للقيام بعملية تقويم

وتحكيم عباراته، حيث طلب منهم تبيان صلاحية الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه، وذلك بعد اطلاعهم على أبعاد المقياس، كما طلب منهم بيان مدى وضوح العبارة واقتراح التعديلات المناسبة. وقد أجمعت آراء المحكمين على قدرة فقرات المقياس على قياس ما وضعت لقياسه واعطوا رأيهم بإمكانية تطبيقه في البيئة الجزائرية.

وفي ضوء التوجيهات التي أبدتها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات المتفق عليها على استمارة البحث من طرف المحكمين، سواء بتعديل الصياغة أو حذف بعض العبارات أو إضافة عبارات جديدة. وفي ضوء ذلك تم حذف حوالي 25 عبارة تم الحكم عليها بأنها غير مناسبة أو ذات فكرة متكررة في عبارات أخرى.

ولقياس صدق المحكمين طبق الباحث معادلة لاوشي (Lawshe):

(Lawshe, 1975, p.567).

$$\frac{\frac{N}{2} - \sum M}{\frac{N}{2}} = \text{ن.ص.م}$$

ن.ص.م: نسبة صدق المحكمين.

ن.م: عدد المحكمين الموافقين (عدد العبارات المتفق عليها أو التي اعتبروا المحكمين بأنها تقيس).

ن: عدد المحكمين الإجمالي (09 محكمين).

وكان صدق المحكمين المحسوب في هذه الدراسة = 81.75% (أنظر الملحق الخامس، ص.294) وكان كما يلي:

✓ محور المسؤولية المهنية: 81,79%

✓ محور المسؤولية الاجتماعية: 83,01%

✓ محور المسؤولية الأخلاقية: 80,44%

ما يلاحظ أن صدق المحكمين أكبر من 0.8، وهذا ما شجع الباحث على توزيعها.

وبعد ذلك تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق المحكمين أكثر من 65% مع إجراء بعض التعديلات عليها، وإلغاء العبارات التي حصلت على معامل اتفاق أقل من 65% (معامل الاختلاف)، وبعد عرضها على المشرف وموافقته عليها تم توزيع الأداة في صورتها النهائية بعد القيام بالتصحيات التالية:

- حذف بعض العبارات المزدوجة المعنى والمركبة؛
 - دمج بعض الفقرات؛
 - تقليص بعض الفقرات بسبب طول الاستمارة في شكلها الأول.
- ملاحظة: صدق المحكمين كان فقط يتعلق بمحاور أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي: (المسؤولية المهنية، المسؤولية الاجتماعية والمسؤولية الأخلاقية). أما محور دافعية الإنجاز باعتباره مقياس عالمي، والباحث هنا لم يغير فيه شيء.
- في بداية الأمر قبل أخذ القرار بتطبيق هذا المقياس ليكون هو مقياس لدافعية الإنجاز لدى الطالب في هذا البحث، قام الباحث بعرضه على مجموعة من الباحثين المختصين، وجرى هذا تقريبا في بداية البحث. وبعد تقديم لهم السند النظري لهذا المقياس وكذلك صاحب المقياس والخصائص السيكمترية له. وبعد التشاور معهم وتوضيح الأمر لهم، بعد ذلك وافق عليه معظم الأساتذة ونصحوا الباحث بتطبيقه في بحثه.
- 2.1.6.2 الصدق الذاتي:** يقصد به أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه، ويساوي رياضيا الجذر التربيعي لمعامل الثبات؛ الذي سوف يتم توضيحه في ما بعد (أنظر الجدول رقم 18، ص. 52).
- 3.1.6.2 الصدق البنائي:** في هذا البحث قام الباحث بتطبيق الصدق البنائي على جميع محاور الاستمارة ولكل فقرة على حدى، وقام الباحث بنزع أي سؤال تحصل على أقل من 0.20 (أنظر في خانة *Corrected Item-Total Correlation* وهذا في جميع جداول معامل ألفا كرونباخ في الجداول الموالية). وفعلًا قام الباحث بنزع السؤال رقم 36 من محور المسؤولية المهنية لأنه كان أقل من 0.20).
- 2.6.2 اختبارات الثبات:**
- في هذا البحث تم استعمال طريقتين لقياس معامل الثبات هما: طريقة الثبات الداخلي وطريقة الثبات الخارجي.
- 1.2.6.2 طريقة الثبات الداخلي:**
- في ما يخص الثبات الداخلي تم استعمال كل من طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وطريقة التجزئة النصفية (*Split-Half*):

1. طريقة ألفا كرونباخ *Cronbach's Alpha*:

اختبار ألفا كرونباخ (*Cronbach's Alpha*) هو مقياس أو مؤشر لثبات الاختبار (الاستمارة)، وهو يعني أنه في حال إعادة تطبيق الأداة (الاستمارة) في ظروف مماثلة فإننا سنحصل على نفس النتائج أو الاستجابات (ولا يقصد بذلك التطابق التام 100%)، ويشار إلى ألفا كرونباخ أيضا على أنه مقياس الاتساق الداخلي، وتمثل قيمة ألفا كرونباخ الحد الأدنى لثبات الاستمارة (الاختبار) بمعنى أن ألفا كرونباخ مقياس متحفظ للثبات. ويأخذ معامل الثبات قيمة محصورة بين (0 و 1) فإذا كان معامل الثبات مرتفعا فإن هذا يعتبر مؤشرا جيدا على ثبات الاستمارة وبالتالي صلاحية وملائمة الاستمارة لأغراض الدراسة (إذا زاد عن 60% يعتبر مناسباً عادة) (السواعي، 2011، ص138).

وللتأكد من ثبات الاستمارة تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (*Cronbach's Alpha*) لكل من متغير دافعية الإنجاز، وكذلك لكل بعد من أبعاد أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي (المسؤولية المهنية، المسؤولية الاجتماعية والمسؤولية الأخلاقية).

الجدول رقم (06): معامل الثبات ألفا كرونباخ (*Cronbach's Alpha*) لمتغير المسؤولية المهنية.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,831	35

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
عبارة المسؤولية المهنية رقم 01	109,4582	233,106	0,286	0,828
عبارة المسؤولية المهنية رقم 04	109,985	223,267	0,488	0,822
عبارة المسؤولية المهنية رقم 06	110,5843	232,491	0,219	0,831
عبارة المسؤولية المهنية رقم 07	110,9338	234,857	0,247	0,832
عبارة المسؤولية المهنية رقم 11	110,2459	224,548	0,401	0,824
عبارة المسؤولية المهنية رقم 13	109,6454	225,939	0,467	0,823
عبارة المسؤولية المهنية رقم 14	110,6979	225,514	0,358	0,826
عبارة المسؤولية المهنية رقم 16	109,7965	227,227	0,391	0,825
عبارة المسؤولية المهنية رقم 17	110,3146	222,711	0,496	0,821
عبارة المسؤولية المهنية رقم 24	110,0762	226,565	0,405	0,824
عبارة المسؤولية المهنية رقم 30	110,1211	229,384	0,294	0,828
عبارة المسؤولية المهنية رقم 02	109,9863	229,826	0,283	0,828
عبارة المسؤولية المهنية رقم 05	110,1798	226,558	0,349	0,826
عبارة المسؤولية المهنية رقم 10	109,7291	230,243	0,313	0,827
عبارة المسؤولية المهنية رقم 12	110,6517	228,755	0,305	0,827
عبارة المسؤولية المهنية رقم 18	109,1948	230,827	0,386	0,826
عبارة المسؤولية المهنية رقم 03	109,5343	228,749	0,360	0,826
عبارة المسؤولية المهنية رقم 09	110,2247	239,882	0,207	0,837
عبارة المسؤولية المهنية رقم 15	110,7328	238,911	0,203	0,835
عبارة المسؤولية المهنية رقم 08	110,2559	232,158	0,223	0,83
عبارة المسؤولية المهنية رقم 19	109,7503	225,838	0,418	0,824
عبارة المسؤولية المهنية رقم 21	109,608	237,291	0,209	0,833
عبارة المسؤولية المهنية رقم 26	110,1261	228,118	0,316	0,827
عبارة المسؤولية المهنية رقم 22	109,9376	227,776	0,351	0,826
عبارة المسؤولية المهنية رقم 28	109,4831	231,535	0,285	0,828
عبارة المسؤولية المهنية رقم 34	110,0075	226,402	0,424	0,824
عبارة المسؤولية المهنية رقم 35	110,2185	223,188	0,491	0,822
عبارة المسؤولية المهنية رقم 20	110,6991	223,076	0,404	0,824
عبارة المسؤولية المهنية رقم 25	109,5918	234,709	0,208	0,83
عبارة المسؤولية المهنية رقم 29	110,9351	232,551	0,206	0,831
عبارة المسؤولية المهنية رقم 31	110,2884	224,66	0,447	0,823
عبارة المسؤولية المهنية رقم 33	109,7054	234,263	0,214	0,831
عبارة المسؤولية المهنية رقم 23	109,6767	225,779	0,442	0,823
عبارة المسؤولية المهنية رقم 27	109,9875	230,825	0,258	0,829
عبارة المسؤولية المهنية رقم 32	110,1211	222,602	0,526	0,821

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

يلاحظ من خلال مخرجات الجدول أعلاه أن معامل التمييز (*Corrected Item-Total Correlation*) لجميع الجمل الخمس وثلاثون (35) موجب يفوق 0.20، ومنه لا توجد جملة تؤدي إلى تخفيض ثبات المقياس (الاختبار)، وبالتالي تم الاحتفاظ بكل الفقرات لأنها ذات تمييز موجب ومرتفع. مع العلم أن الفقرة رقم 36 قد نزعنا لأن معامل التمييز المتعلق بها كان أقل من 0.20. وقد اتضح أن أداة القياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ حيث بلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ بالنسبة للعبارات المكونة لمتغير الالتزام التنظيمي 0.831 وهو موجب ومرتفع وكذلك أكبر من 0.6. أي أن الاستمارة المعتمدة مناسبة للبحث العلمي.

2. طريقة التجزئة النصفية (*Split-Half*): تعتمد طريقة التجزئة النصفية على تجزئة الاختبار إلى نصفين متساويين إما بطريقة عشوائية أو على أساس الأرقام الفردية والزوجية، ويتم حساب العلاقة أو مدى الارتباط بين درجات هذين النصفين (جودة، 2009، ص.300).
الجدول رقم (07): طريقة التجزئة النصفية (*Split-Half*) لمتغير المسؤولية المهنية.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	801	79,2
	Excluded ^a	211	20,8
	Total	1012	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha		Value	,735
Part 1	N of Items		18 ^a
	Value	,711	
Part 2	N of Items		17 ^b
	Value	,788	
Total N of Items			35
Correlation Between Forms			,650
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,788
	Unequal Length		,788
Guttman Split-Half Coefficient			,787

a. The items are: عبارة المسؤولية المهنية رقم 01، عبارة المسؤولية المهنية رقم 04، عبارة المسؤولية المهنية رقم 06، عبارة المسؤولية المهنية رقم 07، عبارة المسؤولية المهنية رقم 11، عبارة المسؤولية المهنية رقم 13، عبارة المسؤولية المهنية رقم 14، عبارة المسؤولية المهنية رقم 16، عبارة المسؤولية المهنية رقم 17، عبارة 13، عبارة المسؤولية المهنية رقم 02، عبارة 30، المسؤولية المهنية رقم 24، عبارة المسؤولية المهنية رقم 05، عبارة المسؤولية المهنية رقم 10، المسؤولية المهنية رقم 12، عبارة المسؤولية المهنية رقم 18، عبارة المسؤولية المهنية رقم 03، عبارة المسؤولية المهنية رقم 09.

b. The items are: عبارة المسؤولية المهنية رقم 09، عبارة المسؤولية المهنية رقم 15، عبارة المسؤولية المهنية رقم 08، عبارة المسؤولية المهنية رقم 19، عبارة المسؤولية المهنية رقم 21، عبارة المسؤولية المهنية رقم 22، عبارة المسؤولية المهنية رقم 28، عبارة المسؤولية المهنية رقم 34، عبارة 26، عبارة المسؤولية المهنية رقم 20، عبارة المسؤولية المهنية رقم 25، عبارة المسؤولية المهنية رقم 35، المسؤولية المهنية رقم 31، عبارة المسؤولية المهنية رقم 33، عبارة المسؤولية المهنية رقم 29، عبارة المسؤولية المهنية رقم 27، عبارة المسؤولية المهنية رقم 32، 23.

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

الفصل الأول: إشكالية الدراسة وإجراءاتها المنهجية

من المخرجات السابقة استنتج أن درجة الاتساق الداخلي بين إجابات الأسئلة الخمس وثلاثون فوق المتوسط، حيث أن معامل الارتباط (*Spearman-Brown*) بين النصفين (قيمة ألفا بين الأسئلة من 01 إلى السؤال 09 وبين الأسئلة من 09 إلى 32) قد بلغ 0.665. وهو أقل من 0.80 الحد الأدنى المقبول للارتباط بين النصفين (جودة، 2009، ص.301).

الجدول رقم(08): معامل ألفا كرونباخ (*Cronbach's Alpha*) لمتغير المسؤولية الاجتماعية.

Case Processing Summary

	N	%
Valid	935	92,4
Cases Excluded ^a	77	7,6
Total	1012	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,756	17

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
01 عبارة المسؤولية الاجتماعية	48,9166	71,209	,516	,729
08 عبارة المسؤولية الاجتماعية	48,1540	74,963	,379	,742
11 عبارة المسؤولية الاجتماعية	47,5455	79,079	,292	,755
13 عبارة المسؤولية الاجتماعية	48,5850	89,789	,204	,799
02 عبارة المسؤولية الاجتماعية	49,2717	73,738	,408	,739
04 عبارة المسؤولية الاجتماعية	49,2203	75,480	,314	,746
06 عبارة المسؤولية الاجتماعية	48,5583	73,859	,402	,739
03 عبارة المسؤولية الاجتماعية	49,1123	72,042	,444	,735
07 عبارة المسؤولية الاجتماعية	48,9166	71,346	,429	,736
12 عبارة المسؤولية الاجتماعية	49,0567	72,966	,394	,740
17 عبارة المسؤولية الاجتماعية	49,2770	71,866	,452	,734
05 عبارة المسؤولية الاجتماعية	47,9037	75,314	,296	,748
10 عبارة المسؤولية الاجتماعية	49,2021	71,284	,459	,733
15 عبارة المسؤولية الاجتماعية	48,8246	70,228	,513	,728
16 عبارة المسؤولية الاجتماعية	48,6396	74,436	,325	,746
09 عبارة المسؤولية الاجتماعية	47,6107	77,874	,250	,751
14 عبارة المسؤولية الاجتماعية	48,9615	72,831	,390	,740

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معامل التمييز *Corrected Item-Total Correlation*

لجميع الجمل السبعة عشر (17) في ما يتعلق بعد المسؤولية الاجتماعية كان موجبا وكذلك

فوق 0.20 ومنه لا توجد جملة تؤدي إلى تخفيض ثبات المقياس (الاختبار)، وبذلك تم الاحتفاظ بكل الفقرات ذات التمييز الموجب والمرتفع.

وقد اتضح أن أداة القياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ (*Cronbach's Alpha*) بالنسبة للعبارات المكونة لبعد المسؤولية الاجتماعية 0.756.

الجدول رقم (09): طريقة (معامل) التجزئة النصفية (*Split-Half*) لبعد المسؤولية الاجتماعية

Case Processing Summary

	N	%
Valid	935	92,4
Cases Excluded ^a	77	7,6
Total	1012	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,556
		N of Items	9 ^a
	Part 2	Value	,680
		N of Items	8 ^b
Total N of Items			17
Correlation Between Forms			,562
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,720
	Unequal Length		,720
Guttman Split-Half Coefficient			,717

a. The items are: عبارة المسؤولية الاجتماعية, 01 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 08 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 11 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 13 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 02 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 04 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 06 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 03 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 07 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 07 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 12 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 17 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 05 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 10 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 15 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 16 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 09 عبارة المسؤولية الاجتماعية, 14.

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

من المخرجات السابقة استنتج الباحث أن درجة الاتساق الداخلي بين إجابات الأسئلة الأربعة عشر فوق المتوسط، حيث أن معامل الارتباط (*Spearman-Brown*) بين النصفين) قيمة ألفا بين الأسئلة من 01 إلى السؤال 07 وبين الأسئلة من 07 إلى 14) قد بلغ 0.562. وهو أقل من 0.80 الحد الأدنى المقبول للارتباط بين النصفين.

الجدول رقم (10): معامل ألفا كرونباخ (*Cronbach's Alpha*) لمتغير المسؤولية الأخلاقية.

Case Processing Summary

	N	%
Valid	926	91,5
Excluded ^a	86	8,5
Total	1012	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,859	25

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 02	77,9460	177,999	,403	,854
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 07	78,5702	174,931	,454	,853
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 04	77,5691	176,198	,484	,852
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 06	77,7559	178,654	,298	,858
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 10	77,7063	174,493	,530	,851
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 12	78,0464	181,348	,218	,861
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 03	77,3877	176,465	,492	,852
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 08	77,5065	175,522	,486	,852
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 11	77,6242	173,653	,511	,851
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 13	77,5659	172,583	,555	,849
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 14	77,3283	175,183	,529	,851
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 15	77,7549	173,872	,517	,851
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 01	78,4114	196,249	,202	,876
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 05	77,7419	173,115	,487	,851
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 09	78,5238	171,383	,496	,851
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 18	78,1004	182,774	,210	,861
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 20	77,8121	172,419	,575	,849
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 17	78,0572	172,231	,500	,851
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 21	77,7689	171,784	,594	,848
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 23	78,3672	174,927	,440	,853
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 16	77,8251	178,750	,299	,858
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 19	77,6749	170,989	,610	,848
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 22	77,9460	175,988	,432	,853
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 24	77,4557	173,876	,589	,849
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 25	78,0940	187,385	,261	,864

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

يلاحظ من مخرجات الجدول أعلاه أن معامل التمييز *Corrected Item-Total Correlation* لجميع الجمل الخمسة وعشرون (25) في ما يتعلق بعدد المسؤولية الأخلاقية كان

الفصل الأول: إشكالية الدراسة وإجراءاتها المنهجية

موجباً وكذلك فوق 0.20 ومنه لا توجد جملة تؤدي إلى تخفيض ثبات المقياس (الاختبار)، وبذلك تم الاحتفاظ بكل الفقرات ذات التمييز الموجب والمرتفع.

وقد اتضح أن أداة القياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ (*Cronbach's Alpha*) بالنسبة للعبارات المكونة لبعد المسؤولية الأخلاقية 0.859. الجدول رقم (11): طريقة (معامل) التجزئة النصفية (*Split-Half*) لبعد المسؤولية الأخلاقية

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	926	91,5
	Excluded ^a	86	8,5
	Total	1012	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,743
		N of Items	13 ^a
	Part 2	Value	,782
		N of Items	12 ^b
Total N of Items			25
Correlation Between Forms			,699
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,823
	Unequal Length		,823
Guttman Split-Half Coefficient			,822

a. The items are: عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 02، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 07، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 04، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 06، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 10، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 12، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 03، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 11، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 13، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 08، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 14، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 15، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 01.

b. The items are: عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 01، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 05، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 09، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 18، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 20، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 17، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 21، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 23، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 16، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 19، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 22، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 24، عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 25.

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

من المخرجات السابقة استنتج أن درجة الاتساق الداخلي بين إجابات الأسئلة الخمسة والعشرون فوق المتوسط، حيث أن معامل الارتباط (*Spearman-Brown*) بين النصفين (قيمة ألفا بين الأسئلة من 02 إلى السؤال 01 وبين الأسئلة من 01 إلى 25) قد بلغ 0.699.

الجدول رقم (12): معامل ألفا كرونباخ (*Cronbach's Alpha*) لمتغير دافعية الإنجاز.

Case Processing Summary

	N	%
Valid	877	86,7
Cases Excluded ^a	135	13,3
Total	1012	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,918	28

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
عبارة دافعية الإنجاز رقم 02	104,0011	246,866	,560	,914
عبارة دافعية الإنجاز رقم 09	104,1916	243,714	,624	,913
عبارة دافعية الإنجاز رقم 16	104,1608	244,336	,619	,913
عبارة دافعية الإنجاز رقم 23	103,9920	244,168	,668	,913
عبارة دافعية الإنجاز رقم 06	104,2680	242,886	,570	,914
عبارة دافعية الإنجاز رقم 13	104,2771	243,997	,598	,913
عبارة دافعية الإنجاز رقم 20	104,5838	244,641	,526	,914
عبارة دافعية الإنجاز رقم 27	104,2794	242,868	,644	,913
عبارة دافعية الإنجاز رقم 04	104,3888	245,898	,506	,915
عبارة دافعية الإنجاز رقم 11	104,4846	244,825	,546	,914
عبارة دافعية الإنجاز رقم 18	104,7765	245,884	,497	,915
عبارة دافعية الإنجاز رقم 25	104,4550	243,349	,586	,913
عبارة دافعية الإنجاز رقم 03	103,8746	244,167	,620	,913
عبارة دافعية الإنجاز رقم 10	104,0399	245,611	,548	,914
عبارة دافعية الإنجاز رقم 17	104,0137	246,456	,578	,914
عبارة دافعية الإنجاز رقم 24	104,0924	244,611	,576	,914
عبارة دافعية الإنجاز رقم 07	104,1174	246,391	,543	,914
عبارة دافعية الإنجاز رقم 14	103,9989	243,047	,638	,913
عبارة دافعية الإنجاز رقم 21	104,3672	245,379	,531	,914
عبارة دافعية الإنجاز رقم 28	103,9555	244,524	,577	,914
عبارة دافعية الإنجاز رقم 01	104,7092	257,389	,207	,923
عبارة دافعية الإنجاز رقم 08	103,8757	248,072	,522	,915
عبارة دافعية الإنجاز رقم 15	103,8164	248,196	,566	,914
عبارة دافعية الإنجاز رقم 22	104,1357	248,679	,413	,916
عبارة دافعية الإنجاز رقم 05	104,2144	245,534	,431	,916
عبارة دافعية الإنجاز رقم 12	104,9692	252,560	,242	,920
عبارة دافعية الإنجاز رقم 19	104,1471	248,135	,415	,916
عبارة دافعية الإنجاز رقم 26	104,0616	248,097	,415	,916

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

يلاحظ من مخرجات الجدول أعلاه أن معامل التمييز *Corrected Item-Total Correlation* لجميع الجمل الثمانية والعشرون (28) في ما يتعلق متغير دافعية الإنجاز كان موجبا وكذلك فوق 0.20 ومنه لا توجد جملة تؤدي إلى تخفيض ثبات المقياس (الاختبار)، وبذلك تم الاحتفاظ بكل الفقرات ذات التمييز الموجب والمرتفع.

وقد اتضح أن أداة القياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ (*Cronbach's Alpha*) بالنسبة للعبارات المكونة لبعد المسؤولية الأخلاقية 0.918. الجدول رقم (13): طريقة (معامل) التجزئة النصفية (*Split-Half*) لمتغير دافعية الإنجاز

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	877	86,7
	Excluded ^a	135	13,3
	Total	1012	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,902
		N of Items	14 ^a
	Part 2	Value	,822
		N of Items	14 ^b
Total N of Items			28
Correlation Between Forms			,695
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,820
	Unequal Length		,820
Guttman Split-Half Coefficient			,816

a. The items are: عبارة دافعية الإنجاز رقم 02، عبارة دافعية الإنجاز رقم 09، عبارة دافعية الإنجاز رقم 23، عبارة دافعية الإنجاز رقم 06، عبارة دافعية الإنجاز رقم 16، عبارة دافعية الإنجاز رقم 27، عبارة دافعية الإنجاز رقم 13، عبارة دافعية الإنجاز رقم 20، عبارة دافعية الإنجاز رقم 18، عبارة دافعية الإنجاز رقم 25، 04، عبارة دافعية الإنجاز رقم 11، عبارة دافعية الإنجاز رقم 03، عبارة دافعية الإنجاز رقم 10.

b. The items are: عبارة دافعية الإنجاز رقم 17، عبارة دافعية الإنجاز رقم 24، عبارة دافعية الإنجاز رقم 07، عبارة دافعية الإنجاز رقم 14، عبارة دافعية الإنجاز رقم 21، عبارة دافعية الإنجاز رقم 08، عبارة دافعية الإنجاز رقم 28، عبارة دافعية الإنجاز رقم 01، 15، عبارة دافعية الإنجاز رقم 22، عبارة دافعية الإنجاز رقم 05، عبارة دافعية الإنجاز رقم 12، عبارة دافعية الإنجاز رقم 19، عبارة دافعية الإنجاز رقم 26.

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

من المخرجات السابقة استنتج أن درجة الاتساق الداخلي بين إجابات الأسئلة الثمانية وعشرون فوق المتوسط، وكذلك وجود نوعا ما توازن بين الأسئلة، حيث أن معامل الارتباط (*Spearman-Brown*) بين النصفين (قيمة ألفا بين الأسئلة من 02 إلى السؤال 10 وبين الأسئلة من 17 إلى 26) قد بلغ 0.695.

2.2.6.2 طريقة الثبات الخارجي (طريقة الاختبار وإعادة الاختبار): (Test- Retest)

الثبات الخارجي يتعلق بدرجة ثبات أداة المقياس بمرور الوقت، ويمكن قياسه من خلال تطبيق نفس أداة القياس مرتين وعلى فترتين متقاربتين، ثم قياس معامل الارتباط بين نتائج المرة الأولى ونتائج المرة الثانية (جودة، 2009، ص.301).

في هذا البحث تم تطبيق هذا الاختبار على عينة مكونة من 50 طالبا (تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث)، ثم تمت إعادة الاختبار على نفس العينة وذلك بفارق زمني قدره 17 يوما بين الاختبارين في المدة من 2017/11/12 إلى 2017/11/29، وتقريبا جرى الاختبار في نفس الظروف (كجدية الطلبة واهتمامهم بالموضوع)، إضافة إلى ذلك لم تكن في تلك الفترة اختبارات. أين قام الباحث بتغيير ترتيب العديد من فقرات الاستمارة لكل محور لكي لا يجعل المبحوث يشك بأن الاسئلة قد أعيدت أو أنه في حالة اختبار مدى تناقضه أم لا. وتم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين الاختبارين (لأن البيانات كمية لجميع المحاور) كما هو موضح في الجداول التالية:

الجدول رقم(14): معامل الارتباط بيرسون (Pearson) للاختبار القبلي والبعدي (Test- Retest) لبعد المسؤولية المهنية.

المسؤولية المهنية:

Correlations

	اختبار متوسط قبلي للمسؤولية المهنية	اختبار متوسط بعدي للمسؤولية المهنية
Pearson Correlation	1.000	.882**
Sig. (2-tailed)		.000
N	50	50
Pearson Correlation	.882**	1.000
Sig. (2-tailed)	.000	
N	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الجدول رقم(15): معامل الارتباط بيرسون (*Pearson*) للاختبار القبلي والبعدي (*Test- Retest*) لبعد المسؤولية الاجتماعية.

المسؤولية الاجتماعية:

Correlations

	اختبار متوسط قبلي للمسؤولية الاجتماعية	اختبار متوسط بعدي للمسؤولية الاجتماعية
Pearson Correlation	1.000	.830**
Sig. (2-tailed)		.000
N	50	50
Pearson Correlation	.830**	1.000
Sig. (2-tailed)	.000	
N	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الجدول رقم(16): معامل الارتباط بيرسون (*Pearson*) للاختبار القبلي والبعدي (*Test- Retest*) للمسؤولية الأخلاقية

المسؤولية الأخلاقية:

Correlations

	اختبار متوسط قبلي للمسؤولية الأخلاقية	اختبار متوسط بعدي للمسؤولية الأخلاقية
Pearson Correlation	1.000	.857**
Sig. (2-tailed)		.000
N	50	50
Pearson Correlation	.857**	1.000
Sig. (2-tailed)	.000	
N	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الجدول رقم (17): معامل الارتباط بيرسون (Pearson) للاختبار القبلي والبعدي (Test- Retest) لدافعية الإنجاز.

دافعية الإنجاز:

Correlations

	اختبار متوسط قبلي لدافعية الإنجاز	اختبار متوسط بعدي لدافعية الإنجاز
Pearson Correlation	1.000	.902**
Sig. (2-tailed)		.000
N	50	50
Pearson Correlation	.902**	1.000
Sig. (2-tailed)	.000	
N	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(بيانات الجداول من 14-17 مستمدة من مخرجات SPSS.20)

يلاحظ من المخرجات السابقة للجداول رقم (14-17) أن قيمة معاملات الارتباط المحسوبة كلها موجبة وذات درجة عالية وفوق 0.70، وأن مستوى الدلالة قد بلغ 0.000 مما يدل على وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين القياسين. ومنه الاستمارة لها ثبات أيضا خارجي.

<http://www.dummies.com/education/math/statistics/how-to-interpret-a-correlation-coefficient-r>

ويمكن تلخيص النتائج السابقة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18): ثبات مقياس متغيرات الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)

الرقم	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات	الصدق الذاتي = الجذر التربيعي للثبات
01	المسؤولية المهنية	35	0.882**	0.939**
02	المسؤولية الاجتماعية	17	0.830**	0.911**
03	المسؤولية الأخلاقية	25	0.857**	0.925**
04	دافعية الإنجاز	28	0.902**	0.949**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن قيمة معاملات الارتباط كلها موجبة وبدرجة عالية، مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية بين القياسين، وأن أداة القياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات

والصدق لجميع المحاور، وهو ما شجع الباحث على اعتبار أن هذا المقياس ثابت معنويا، وجاهز للتطبيق على مجتمع البحث الأساسي.

ملاحظة: لم يتم حساب معامل الثبات للمحور الأول لأنه يحتوى على معلومات عامة (الجنس).

3. **منهجية (طريقة) التهميش المعتمدة:**

لقد اعتمد الباحث في بحثه في ما يتعلق التهميش والاقتباس على طريقة الجمعية النفسية الأمريكية النسخة السادسة (APA, 6th) (2010).

4. الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات:

استخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.20 من أجل المعالجات الإحصائية التالية:

- ✓ حساب التكرارات والنسب المئوية والأعمدة التكرارية والدوائر وكذلك المنحنيات البيانية.
- ✓ استخراج مقاييس النزعة المركزية (*Mean, Sum, Mode, Median*) ومقاييس التشتت (*Std. Deviation, Variance, Std. Error of Mean*) بالنسبة للمتغيرات الكمية؛ لمعرفة طبيعة توزيع البيانات ومدى تمركزها؛
- ✓ المتوسطات الحسابية والجداول المزدوجة لحساب تقديرات أفراد مجتمع البحث؛
- ✓ الانحراف المعياري (*Std. Deviation*) لتحديد مقدار التشتت في إجابات المبحوثين لكل عبارة عن المتوسط كما يلي:

❖ الانحراف المعياري أقل من (01) يشير إلى تركيز الإجابات، وعدم تشتتها عن متوسط الإجابات لكل عبارة من عبارات الاستمارة، ويعني ذلك تقارب استجابات الأغلبية؛

❖ الانحراف المعياري أكبر أو يساوي الواحد (01) يشير إلى تشتت الإجابات وعدم تركيزها مما يدل على تباعد استجابات الأغلبية لموضوع العبارة؛

✓ معامل ألفا كرونباخ (*Cronbach's Alpha*) ومعامل التجزئة النصفية (*Split-Half*) لحساب درجة الثبات لمحاور الاستمارة وفقراتها؛

✓ معامل الارتباط بيرسون (*Pearson*) لطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (*Test Et Retest*) للاستمارة الأولية؛ ولحساب أيضا معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة؛

- ✓ اختبار طبيعية البيانات *Tests Of Normality*، واختبار الفرضيات (العدمية) الصفرية؛
- ✓ فحص فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في الدراسة، عن طريق الاختبارات الإحصائية التالية: اختبار *t* (*t-test*)، اختبار تحليل التباين الأحادي *One-Way Anova* (*F*) عن طريق تحليل التباين لخط الانحدار، ومعامل ارتباط بيرسون (*Pearson*) لتحديد الاتساق الداخلي لأداة القياس، ومعامل التحديد (*R Square*).
- كذلك استعمل الباحث في بحثه الإجراءات الإحصائية التالية:
- معادلة "لاوشي" (*Lawshe*) لقياس صدق المحتوى؛
- معادلة "روبرت ماسون" (*Robert Masson*) لاختيار عدد مفردات عينة البحث؛
- طريقة حاسبة حجم العينة *Sample Size Calculator*.

الفصل الثاني: أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي: مفهومها، أهميتها ونظرياتها.

تمهيد

1. مفهوم الأخلاق.
 2. أخلاقيات المهنة.
 - 1.2 أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي.
 - 2.2 تعريف المهنة.
 3. تعريف أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي.
 - 1.3 المسؤولية المهنية: *Professional Responsibility*
 - 2.3 المسؤولية الاجتماعية: *Social Responsibility*
 - 3.3 المسؤولية الأخلاقية: *Moral Responsibility*
 4. النظريات الأخلاقية (الأخلاق).
 5. مفهوم الأستاذ الجامعي.
 - 1.5 تعريف الأستاذ الجامعي.
 - 2.5 أخلاقيات البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس والمعايير المهنية.
 6. أهمية الأستاذ الجامعي ووظائفه.
 7. خصائص الأستاذ الجامعي الكفء.
 8. بعض معوقات تحقيق الخصائص الأخلاقية لمهنة التدريس.
 9. تعريف الطالب.
 10. خصائص الطالب ومتطلباته.
- خلاصة.

يقول الشاعر "حافظ ابراهيم"

« وارفعوا دولتي على العلم والأخلاق فالعلم وحده ليس يجدي »

تمهيد:

تناول الباحث في هذا الفصل إلى موضوع أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي، فخرج من خلاله إلى كل من مفهوم الأخلاق وأخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي، وهذا بالتعرض إلى كل من: تعريفها وأهميتها وأهم النظريات المفسرة لها. ثم تطرق إلى الأستاذ الجامعي وهذا بذكر أهم خصائص الأستاذ الجامعي الكفاء وأهم الصفات التي يجب أن يتسم بها، كذلك ذكر بعض معوقات تحقيق الخصائص الأخلاقية لمهنة التدريس، ثم تعرض إلى أهم عنصر في المنظومة التعليمية ألا وهو الطالب الجامعي موضحين أهم متطلباته، وكذلك ذكر أهم خصائص الطالب ذو الدافع إلى الإنجاز المرتفع.

1. مفهوم الأخلاق:

1.1 تعريف الأخلاق:

1.1.1 لغة:

هناك عدة تعاريف للأخلاق، منها: لغوية واصطلاحية. فقد جاء التعريف اللغوي للأخلاق من جمع خلق، ومن معاني الخلق في اللغة: الطبع والسجية والعادة والمروءة والفطرة، واشتق من خلق خليق، وما أخلقه ويقال للذي ألف شيئاً، صار له خلق، أي: أصبح عنده عادة (ناصر، 2006، ص.21). وتشتق كلمة أخلاقيات من الكلمة (*Ethos*) وتعني صفة أو عادة أو فضيلة أو سلوك أو طبيعة (علي عبيدو، 2014، ص.7).

وقد ورد بيان (الخلق) لغةً وفضلاً ومقاماً ما جاء في لسان العرب (...والخلق والخلق: السجية. يقال: خالص المؤمن وخالق الفاجر (ابن منظور، ص.140). وفي الحديث: وعن أبي الدرداء رضي الله عنه: أن النبي ﷺ قال: « ما من شيء أثقل في ميزان المؤمن يوم القيامة من حسن الخلق، وإن الله يبيغضُ الفاحش البذي » (أبو الدرداء، سنن الترمذي، ص.2002). الخلق بضم اللام وسكونها: وهو الدين والطبع والسجية (ابن منظور، ص.140) وفي الحديث: قال محمد ﷺ: « من أكثر ما يدخل الناس الجنة تقوى الله وحسنُ الخلق » (أبو هريرة، شرح السنة، ص.476). وتأتي في معنى الثناء، كثناء تبارك وتعالى ﷻ للرسول ﷺ في قوله: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم.04).

2.1.1 التعريف الاصطلاحي:

اختلفت وجهات النظر حول التعريف الاصطلاحي، وذلك تبعاً لاختلاف الغاية منه في نظر المعرفين، وتبعاً لنوع ثقافتهم ومن هذه التعاريف:

لطالما كانت الأخلاق والسلوك البشري محور اهتمام الفلاسفة والباحثين والمربين، فلقد تأثر تعليم الأخلاقيات في البلدان الغربية من قبل "أفلاطون" (Plato) الذي يعتقد أن الأخلاق هي: « ما يجب أن نفعله » (Liu, Johnson, & Xumei, 2016, p.57) وبالمثل؛ فإن "كونفوشيوس" وهو فيلسوف مبكر في الصين، أثر في تعليم الأخلاقيات في بلدان الشرق. لقد قال ذات مرة: « القوة المعنوية لا تسكن أبداً في العزلة، ستجلب دائماً الجيران » (Liu, Johnson, & Xumei, 2016, p.57) يقول أبو "حامد الغزالي" في «الخلق والتخلق، أي حسن الظاهر والباطن» (ناصر، 2006، ص.22).

ويقول "كانت" الخلق: « هو طبيعة الإرادة » (ناصر، 2006، ص.22).

أما "الكبيسي وآخرون" يعرفونها: « هي مجموعة من القواعد والمبادئ والقيم التي تعد الموجه الرئيسي لأفعال الفرد وسلوكياته من أجل التمييز بين ما هو مقبول أو غير مقبول وفق المعايير الاجتماعية » (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.19).

ويعرفونها أيضاً هي: « صورة النفس المستترة التي تظهر في الإنسان عند القيام بأفعاله التي لا تكلف فيها، ولا تكون الأفعال خلقاً للإنسان إلا إذا كانت صادرة بطبيعته لا عن تكلف ولا عن إجهاد نفسي ولا عن تفكير » (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.34).

وقول "روباك": « الخلق حالة أو ميل نفسي يتحكم في الغرائز ويمنعها أن تتحقق، وذلك بمقتضى مبدأ منظم لتلك الغرائز » (ناصر، 2006، ص.22).

وقول "هافيلد": « الخلق هو قيمة النفس المتزنة، والنفس المتزنة هي تلك التي تنسقت فيها الميول الطبيعية والعواطف، وتضافرت على غاية واحدة » (ناصر، 2006، ص.22).

أما معجم "لالاند" فيعرف الأخلاق بثلاثة تعاريف وهي:

- مجموعة قواعد السلوك، مأخوذة من حيث هي وغير مشروطة؛
- السلوك المطابق للأخلاق، عندما نتحدث عن تقدم الأخلاق؛
- نظرية عقلية في الخير والشر (بدوي، 1985، ص.05)

وتعرف عند "بيرس" بأنها: « محصلة كل معرفة سواء كانت هذه المعرفة وراثية أم اكتسابية (مكتسبة)، فالأخلاق والشخصية هما شيء واحد » (ناصر، 2006، ص.22).

من التعاريف السابقة وجد أن الأخلاق هي ظاهرة سلوكية معقدة وتبدو بأوجه مختلفة وقيم نسبية متباينة تبعاً للظروف والأحوال؛ ومع ذلك فإن الدور المهم للأخلاق في حياتنا يبدو جلياً ومؤثراً في تاريخ الإنسانية، كما هو حال تأثيرها الجوهرى في التطور التاريخي للأعمال (سعد غالب، 2008، ص.220).

وإذا كان من صحيح القول أن أخلاقنا تمتد عميقاً في جذور التاريخ أو لنقل أن جذور الأخلاق تمتد في تاريخنا وثقافتنا، وقبل كل شيء في ديننا فإن معاني الأخلاق تتبدل ويطرأ عليها التحول والتغيير (سعد غالب، 2008، ص.220).

يقول الامام "أبو الحسن المارودي":

« إن الأخلاق غرائز كامنة تظهر بالاختيار، وتقهر بالاضطرار، وللنفس أخلاق تحدث منها بالطبع، ولها أفعال تصدر عنها بالإرادة، فهما حزيان لا تتفك النفس منهما، أخلاق الذات وأفعال الإرادة، فأما أخلاق الذات فهي من نفائج الفطرة، وسميت أخلاقاً لأنها تصير كالخلقة والانسان مطبوع على أخلاق قل ما حمد جميعها أو ذم سائرهما، وإنما الغالب أن بعضها محمود وبعضها مذموم ». وقال أيضاً إن الأخلاق نوعين: « غريزية طبع عليها الانسان ومكتسبة تطبع لها » (خلف السكارنة، 2013، ص.101).

مما سبق يتضح أن الأخلاق مفهوم يبحث في الخير والحسن ويتقرب منه، كما يبحث في الشر والقبح ويبتعد عنه. ومن هنا تدخل العملية الأخلاقية في جميع العلاقات الإنسانية، وحتى علاقة الإنسان بغيره من الكائنات الحية الأخرى. وهذه العملية الأخلاقية تمارس بمراتب مختلفة أدناها مرتبة القيام بالواجبات عنوة وأعلىها مرتبة الارتباط بالواجبات الفطرية الخيرة؛ أي أن الأخلاق (*Ethics*) هي المبادئ والقيم والمعايير التي تهدي سلوكنا الإنساني وتقود فعلنا وتشكل رؤيتنا للآخر وعلاقتنا به. وينعكس السلوك الإنساني الناتج عن تأثير منظومة القيم الأخلاقية بتصرف مميز يمكن أن نطلق عليه المبدئي المسؤول الذي يعامل الإنسان باحترام وكرامة. هكذا ببساطة هي الأخلاق (سعد غالب، 2008، ص.220).

ومنه يمكن الاستخلاص أن الخلق من الناحية النفسية يبدأ (ميلاً) بسيطاً في النفس ويشد شيئاً فشيئاً فيصير (رغبة)، ثم يتحول إلى (إرادة) راسخة في النفس وبالتالي (خلقاً) تصدر عنه أفعال الفرد وأعماله وأقواله وممارساته من غير حاجة إلى إعمال للفكر أو التفكير في الأمر

المطروح. والإنسان (الخلق) هو الإنسان الخير في حياته الظاهرة والباطنة، الخاصة والعامة، لنفسه ولغيره، لجماعته ومجتمعه على سواء (ناصر، 2006، ص ص. 23-24).

من التعاريف السابقة استخلص أن موضوع الأخلاق يدور حول الفضائل وطبيعتها وظهورها وكيفية اقتنائها أو توقعها، ومعرفة الرذائل للابتعاد عنها وتجنبها. فالأخلاق إذا علم السلوك وتدل على الأفعال والأقوال والممارسات، ويتفرع عن هذا العلم مذاهب ونظريات ولكنها جميعا تلتقي في نتائجها واتصافها بالخير والتقرب منه والشر والابتعاد عنه.

كذلك استخلص الباحث أيضا أن الأخلاق هي شكل من أشكال الوعي الإنساني، يقوم على ضبط سلوك الإنسان وتنظيمه في كافة مجالات الحياة الاجتماعية دون استثناء، في المنزل مع الأسرة في التعامل مع الناس، في العمل وفي السياسة، في التعليم (الجامعة) أو في الأمكنة العامة.

إذا تأمل في التعاريف السابقة يتوصل الباحث إلى ما توصل إليه الباحث "سجاد أحمد" على أن:

- ✓ الخلق صادر من النفس الانسانية، وهو صفة ملازمة لها وغير منفكة عنها؛
- ✓ الخلق عرف بأنه حالة متعلقة ومرتبطة بالنفس، إما مكتسبة أو فطرية، ولهذا فإن الأخلاق يمكن تحسينها والارتقاء بها؛
- ✓ أن الخلق يتصف بالثبات والدوام والسهولة، فهو هيئة راسخة في النفس لا يوصف به إلا من داوم عليه، وصدر عنه بسهولة ويسر وبطريقة تلقائية لا تكلف فيها؛
- ✓ أن مستند الخلق الشرع والعقل، فالحسن منه ما يحمد شرعا وعقلا، والقبيح ما يذم شرعا وعقلا، وما كان حسن فهو محل ثواب، وما كان مذموما فهو محل عقاب؛
- ✓ أن اتصالها بالنفس سبب من أسباب ذمها أو مدحها، على حسب حسن الخلق أو سوءه (سجاد أحمد، 2014، ص. 37).

2.1 المفاهيم المتصلة بالأخلاق:

1.2.1 القيم:

القيم هي معايير اجتماعية ذات صبغة انفعالية قوية وعامة تتصل من قريب بالمستويات الخلقية التي تقدمها الجماعة، ويمتصها الفرد من البيئة الاجتماعية الخارجية، ويقيم منها موازين يبرر بها أعماله، ويتخذها هاديا ومرشدا، وتنتشر هذه القيم في حياة الأفراد.

عرفها "بلال خلف السكارنة" بأنها: « مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف امكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة» (خلف السكارنة، 2013، ص.126).

أما ما قاله كل من "الغامدي" و"الدهيش" في بحثهما عن المعنى الاصلاحي الاصطلاحي للقيم تعدد بتعدد مجالات استخدامها في النشاطات الانسانية، وإن كل معنى من هذه المعاني يتخذ خاصية المعيار للمجال الذي استخدم فيه وهكذا ظهرت نظرية القيم أو علم القيم (Axiology). ويعزى ظهور هذا المفهوم الى الفيلسوف الألماني "نيتشة" (خلف السكارنة، 2013، ص.126).

1.2.2 الانضباط:

الانضباط لغة: مصدر من الضبط وهو ضبط الشيء يعني حفظه بالحزم؛ ويقصد به الحزم في تنظيم الأمور بمعنى اهتمام التقني بجميع الأنظمة المنظمة لمهنته والمحافظة عليها، سواء أكان الانضباط في الأوقات أو التصرفات، أو الشكل أو التعامل مع جميع المستويات (خلف السكارنة، 2013، ص.124).

1.2.3 الإنجاز:

هو اتمام المهمة أو العمل أو المسؤولية كما أتفق (خلف السكارنة، 2013، ص.125).

1.2.4 الاتقان:

هو الاجادة في اتمام المهمة، وبأفضل ما يمكن، والاتقان ينتج من تعدد التجارب والتي تتطلب الصبر وهو سبيل النجاح فيها (خلف السكارنة، 2013، ص.125).

2. أخلاقيات المهنة:

لكل مهنة أخلاقيات وآداب عامة حددتها القوانين واللوائح الخاصة بها، ويقصد بآداب وأخلاقيات المهنة مجموعة من القواعد والأصول المتعارف عليها عند أصحاب المهنة الواحدة، بحيث تكون مراعاتها محافظة على المهنة وشرفها (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.24).

كما تعرف أخلاقيات المهنة بأنها: « نظام المبادئ الأخلاقية أو قواعد الممارسة التي أصبحت معياراً للسلوك القويم»، فلكل مهنة أخلاقياتها التي تشكلت وتنامت تدريجياً مع الزمن، إلى أن تم الاعتراف بها وأصبحت معتمدة أدبياً وقانونياً. من هنا كانت الحاجة إلى وضع أنظمة لممارسة المهن المختلفة وخصوصاً العملية مثل الطب والصيدلة والهندسة والمحاماة والمحاسبة

القانونية... الخ. وتتضمن هذه الأنظمة الأسس والواجبات والحقوق والمحظورات التي يجب التقيد بها عند ممارسة عمل مهني محدد (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.24).

وقد يطلق عليها أخلاقيات العمل، وأخلاقيات الوظيفة؛ علما بأن الأخلاقيات المهنية هي جزء من الأخلاق العامة، ولكنها تمتاز عنها بالتوجه نحو المهنة (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.24).

وتعرف عند "بلال خلف السكارنة" على أنها: «هي مجموعة القواعد والأسس التي يجب على المهني التمسك بها، والعمل بمقتضاها، ليكون ناجحا في تعامله مع الناس ناجحا في مهنته» (خلف السكارنة، 2013، ص.127).

أما كلمة الأخلاقيات المهنية فتعني: «وثيقة تحدد المعايير الأخلاقية والسلوكية المهنية المطلوب أن يتبعها أفراد جمعية مهنية. وتعرف بأنها بيان المعايير المثالية لمهنة من المهن تتبناه جماعة مهنية مؤسسة لتوجيه أعضائها لتحمل مسؤولياتهم المهنية» (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.24).

1.2 أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي:

- الأخلاقيات:

كلمة الأخلاقيات تعني: «أن يتبعها أفراد جمعية مهنية. ووثيقة تحدد المعايير الأخلاقية والسلوكية المهنية المطلوب تعرف بأنها بيان المعايير المثالية لمهنة من المهن تتبناه جماعة مهنية مؤسسة لتوجيه أعضائها لتحمل مسؤولياتهم المهنية» (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.24). من هنا يرى الباحث أن لكل مهنة أخلاقيات وآداب عامة حددتها القوانين واللوائح الخاصة بها، ويقصد بآداب وأخلاقيات المهنة مجموعة من القواعد والأصول المتعارف عليها عند أصحاب المهنة الواحدة، بحيث تكون مراعاتها محافظة على المهنة وشرفها.

2.2 تعريف المهنة:

- لغة: العمل، والعمل يحتاج إلى خبرة ومهارة.
- اصطلاحا: مجموعة من الأعمال تتطلب مهارات معينة يؤديها الفرد من خلال ممارسات تدريبية (خلف السكارنة، 2013، ص.27).

مجموعة الأعمال المترابطة والمتميزة التي يمتنها الفرد في المهن غالبا (ناصر، 2006، ص.308).

والمهنة بصفة عامة هي حرفة تشتمل على مجموعة من المعارف العقلية ومجموعة ممارسات وخبرات وتطبيقات تهيكل المهنة وتضم: توافر الأنشطة والخدمات المفيدة. وتوافر قدر من المهارات والخبرات الفنية المتخصصة بالإضافة إلى توافر الإنتاج الفكري المتخصص وأيضاً وجود قواعد أخلاقية وسلوكية تحكم وتنظم العمل بين أفراد المهنيين وزملائهم مع وجود تجمع للعاملين بالمهنة يتحدث باسمها ويدافع عنها. لتكون واضحة المعالم ومميزة عن غيرها من المهن (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.22).

3. تعريف أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي:

أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي كما عرفها "الكبيسي وآخرون" هي: « مجموعة من معايير السلوك الرسمية وغير الرسمية التي يستخدمها الأستاذ والعاملون كمرجع يرشد سلوكهم أثناء أداء وظائفهم، ومن غير المعقول أن ينصف الشخص أو المنظمة أو المؤسسة عن أخلاقها » (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.42).

أما الباحثة "دينا علي حامد" عرفتھا كما يلي:

« يشير مصطلح أخلاقيات المهنة إلى جملة المبادئ والمعايير النابعة من طبيعة مهنة التعليم في سياقها الاجتماعي التي تقف وراء الممارسات المهنية للأستاذ داخل الجامعة وخارجها، والتي تستلزم منه سلوكاً معيناً قائماً على الالتزام، بحيث تكون محافظة على المهنة وشرفها وعدم الإخلال به. هذا وتعتبر أخلاقيات مهنة التعليم أحد المعايير الهامة للارتقاء بكل مؤسسات المجتمع، باعتبارها المهنة الأم، والتي إن صلحت تصلح كل المهن الأخرى » (علي حامد، د.ن، ص.67).

وهي كذلك السجایا الحميدة والسلوكيات الفاضلة التي يتعين أن يتحلى بها العاملون في حقل التعليم العام فكراً وسلوكاً أمام الله ﷻ ثم أمام الأمر وأمام أنفسهم والآخرين، وترتب عليهم واجبات أخلاقية (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.34). وفي ذلك قوله تعالى مخاطباً رسوله الكريم ﷺ بقوله: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم.40).

يمكن الاستخلاص مما سبق أن أخلاقيات المهنة تتجلى بالأساس في تأسيس علاقات إيجابية مع المهنة ومع الطلبة وآبائهم وممارسة الفعل التربوي في ضوء مجموعة من الضوابط والسلوك والمواقف المرتبطة بخصوصية التربية والتعليم، ويقتضي هذا المفهوم الوعي بأهمية العلاقات، والاتجاهات في أبعادها المختلفة والمعرفة بالذات وفق ما تستوجبه المرجعية المهنية، لهذا فالأساس حسب أخلاقيات المهنة هو تكوين منظومة من قيم تحكم علاقات الأستاذ مع نفسه

ومع الآخرين. ويتمثل الهدف من دعم أخلاقيات نساء ورجال التعليم في تعزيز وترسيخ قيم المواطنة والديمقراطية وقيم حقوق الإنسان، فضلا عن إلى توعية هيئة التدريس بأبعاد الرسالة التربوية والتعليمية تجاه الفرد والمجتمع بغية استظهار سلوك أخلاقي ينهض فيه الضمير المهني بدور فعال وإيجابي (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.22).

وأضاف - دسترة مهنة التعليم- أيضا الباحث "محمد عبد الحليم" : أن مهنة التعليم لها دستورها الأخلاقي، الذي ينبع من الاطار الأخلاقي العام في المجتمع، ويتضمن المسؤوليات الأخلاقية التي تقوم عليها ممارسة المهنة، والمفروض أن يرتبط به جميع المدرسين ويتمسكون به ويطبّقون قيمه ومبادئه على جميع أنواع سلوكهم، فالأستاذ لابد أن يكون على وعي بتأثير موقفه الخلقى، فهو يؤثر في طلابه أراد أو لم يرد، سواء أكان على وعي وبصيرة بقيمه وبقيم المجتمع، أم لم يكن على وعي بها (محمد عبد الحليم، 1995، ص.114).

هذا ويمكن توضيح أخلاقيات المهنة من خلال المحاور الآتية:

- أخلاقيات الأستاذ مع الطلبة؛

- أخلاقيات الأستاذ مع الزملاء؛

- أخلاقيات الأستاذ مع إدارة الجامعة.

- تعريف المسؤولية:

يعد لفظ المسؤولية في ضوء المعالج اللغوية الحديثة أنه من الألفاظ المحدثّة، لذا تعددت تعاريف المسؤولية في الاصطلاح وتباينت عند المعرفين لها.

من التعريفات التي وردت لكلمة المسؤولية ما جاء في معجم المنجد في اللغة بأن المسؤولية: « ما يكون به الانسان مسؤولا ومطالباً عن أمور أو أفعال أتاها » (المنجد في اللغة والاعلام، 2003، ص.316).

فنجّد الباحث "عبد القادر عودة" يعرفها هي: « أن يتحمل الانسان نتائج الافعال المحرمة التي يأتيها مختارا وهو مدرك لمعانيها ونتائجها » (سجاد أحمد، 2014، ص.16).

وعرفها "مقداد يالجن": « تعني المسؤولية تحمل الشخص نتيجة التزاماته وقراراته واختياراته العملية من الناحية الايجابية والسلبية أمام الله في الدرجة الأولى، وأمام ضميره في الدرجة الثانية وأمام المجتمع في الدرجة الثالثة » (سجاد أحمد، 2014، ص.16).

خلاصة القول يتبين من خلال التعريفات السابقة أن الالتزام هو الأصل والشرط الأساسي للمسؤولية، فالإلزام شرط لا غنى عنه لقيام المسؤولية وكذلك الجزاء نتيجة منطقية للمسؤولية إذ لا يستقيم مع العدل أن يستوي الخبيث والطيب.

1.3 المسؤولية المهنية: Professional Responsibility

ارتأ الباحث أن يختار التعريف الدقيق للمسؤولية المهنية المقدم من طرف رابطة الاساتذة الأمريكيين لتعريف المسؤولية المهنية. وهذا عبر مدونة قواعد السلوك للأساتذة (Code Of Ethics For Educators)، فنجد أن أهم عنصر بدأوا به وهو أن يتحمل الأستاذ الجامعي المسؤولية والمساءلة عن أذائه، ويسعى باستمرار لإثبات الكفاءة. كذلك يجب أن يسعى الأستاذ الجامعي للمحافظة على كرامة المهنة من خلال احترام القانون وطاقته، وإظهار النزاهة الشخصية. كذلك وضعوا أهم الشروط الواجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي كما يلي:

1. يطبق الأستاذ الجامعي أو يقبل أو يتنازل عن منصب أو مسؤولية على أساس المؤهلات المهنية ، ويلتزم بشروط العقد أو التعيين؛
2. يحافظ الأستاذ الجامعي على الصحة العقلية السليمة والقدرة البدنية والحصافة الاجتماعية اللازمة لأداء واجبات أي مهمة مهنية؛
3. يستمر المعلم المهني في النمو المهني؛
4. يتوافق الأستاذ الجامعي مع سياسات المدرسة المحلية المكتوبة والقوانين واللوائح المعمول بها التي لا تتعارض مع هذه القواعد الأخلاقية؛
5. لا يعتمد اختصاصي التوعية المحترف عن طريق الخطأ عن تمثيل السياسات الرسمية للمدرسة أو المؤسسات التعليمية، ويميز بوضوح هذه الآراء من وجهة نظره الشخصية؛
6. ينفق الأستاذ الجامعي المحترف بأمانة جميع الأموال الملتزمة به؛
7. لا يستخدم الأستاذ الجامعي الامتيازات المؤسسية أو المهنية للميزة الشخصية أو الحزبية.

(<https://www.aaeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>, 12/11/2017

,23h45.)

التعريف الإجرائي للمسؤولية المهنية:

هي مجموع استجابات الطالب (الدرجة التي يتحصل عليه طلبة السنة الثالثة جامعي بجامعة أم البواقي) على المقياس المعد من طرف الباحث لتشخيص المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي بجامعة أم البواقي والمتكون من 35 سؤالاً. الذي يقيس الدرجات التي تحصل عليها الطلبة في المؤشرات الثلاثة التالية:

1. الدرجة الكلية للتمكن من المهنة: من خلال (الدرجة الكلية للتحكم في طرائق التدريس، الدرجة الكلية للتنمية المهنية، الدرجة الكلية للتحكم في اللغة)؛
2. الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي: من خلال (الدرجة الكلية للانضباط الوظيفي، الدرجة الكلية للاستعداد المهني)؛
3. الدرجة الكلية للتواصل الفعال: من خلال (الدرجة الكلية للتغذية الراجعة، الدرجة الكلية للمناقشة الهادفة).

2.3 المسؤولية الاجتماعية: *Social Responsibility*

عرف (Holmer) المسؤولية الاجتماعية أنها: « التزام منشأة الأعمال تجاه المجتمع الذي تعمل فيه وذلك عن طريق المساهمة بمجموعة كبيرة من الأنشطة الاجتماعية مثل محاربة الفقر وتحسين الخدمة ومكافحة التلوث وخلق فرص عمل وحل مشكلة الاسكان والمواصلات وغيرها» (سليم عطيانى وآخرون، 2016، ص. 162).

يتضح من خلال التعريف السابق بأن المسؤولية الاجتماعية عبارة عن مجموعة من المبادرات التطوعية التي تمارسها المنظمات والتي تهدف إلى تحقيق أهداف المنظمة وأهداف المجتمع في ذات الوقت وذلك من خلال تخفيض الآثار السلبية لعمليات الشركة وزيادة الآثار الإيجابية على المجتمع. ولقد تطور مفهوم المسؤولية الاجتماعية حتى أضحت إحدى مقاييس التميز في أداء الأعمال في العديد من الجوائز كجائزة "مالكلوم" (سليم عطيانى وآخرون، 2016، ص. 162).

كما يعرفها "سيد عثمان" بأنها: « هي المسؤولية الفردية عن الجماعة، هي مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها». وتتكون المسؤولية الاجتماعية عنده من ثلاثة عناصر هي: الاهتمام والفهم والمشاركة (سيد عثمان، 1998، ص ص. 269-271).

في حين تعرف عند "عبد الرحمن" (1991): « بأنها تتعلق بالمجتمعات التي ننتسب إليها بالطبع والاختيار، اذ نكون مسؤولين أمام رب الأسرة، أو السلطة المكلفة بتوفير الصالح العام» (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.56).

أما في المنظور الإسلامي وجد أن المسؤولية الاجتماعية هي التزام المرء بالقواعد الشرعية التي تنظم المجتمع الذي يعيش فيه شريطة أن لا تخالف ما جاء به الإسلام فإذا كانت هناك اعراف اقتضتها المصلحة العامة فعلى المجتمع أن يخضع لهذه الاعراف ما دامت لا تعارض الشرع. والإسلام يقر كل ما يرتضيه الناس لأنفسهم بشرط أن لا يحلل حراما أو يحرم حلالا. كما تقع المسؤولية على الفرد في نظر الجماعة إذا خرج عنها وتقع المسؤولية على عاتق الجماعة إذا هي سكنت عن الشر (سجاد أحمد، 2014، ص.16). وكما قال الله عز وجل في سورة المائدة: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (المائدة.02).

التعريف الإجرائي للمسؤولية الاجتماعية:

هي مجموع استجابات الطالب (الدرجة التي يتحصل عليه طلبة السنة الثالثة جامعي بجامعة أم البواقي) على المقياس المعد من طرف الباحث لتشخيص المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي بجامعة أم البواقي والمتكون من 17 سؤالا. الذي يقيس الدرجات التي تحصل عليها الطلبة في المؤشرين التاليين:

01. الدرجة الكلية لمساعدة الطلبة: من خلال (الدرجة الكلية لمساعدة الطلبة أكاديميا، والدرجة الكلية لمساعدة الطلبة اجتماعيا)؛

02. الدرجة الكلية للعدالة بين الطلبة: من خلال (الدرجة الكلية للعدالة في معاملة الطلبة، الدرجة الكلية للعدالة في قضايا الثواب والعقاب بين الطلبة، الدرجة الكلية للعدالة في توزيع الواجبات).

3.3 المسؤولية الأخلاقية: Moral Responsibility

لقد صيغت كلمة المسؤولية من السؤال والحساب، وقياسا على ذلك عرف الباحث "ابراهيم ناصر" المسؤولية الأخلاقية بأنها: « حالة للمرء يكون فيها أهلا للحكم عليه أو على عمله بالخيرية، أو الشرية. أو اضطرار الإنسان لأن يقدم حسابا عن أعماله التي يأتيها بإرادته واختياره وإلى أن يتحمل عواقبها إن خيرا فخير، وإن شرا فشر». ويعرفها المسؤولية الأخلاقية بالتبعية الأخلاقية، وتمتاز المسؤولية الخلقية بأنها التزام أدبي حر يبذل دون خوف من عقوبة، أو انتظار مثوبة (ناصر، 2006، ص.21).

كما أنها تتعلق بالأفعال التي يكون المرء مسؤولاً عنها أمام ضميره، وأمام الله وتتدرج ضمنها النوايا، أي الأفعال الباطنية (الكبسي وآخرون، 2012، ص.55).

التعريف الإجرائي للمسؤولية الأخلاقية:

هي مجموع استجابات الطالب (الدرجة التي يتحصل عليه طلبة السنة الثالثة جامعي بجامعة أم البواقي) على المقياس المعد من طرف الباحث المستخدم لتشخيص المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي بجامعة أم البواقي والمتكون من 25 سؤالاً. الذي يقيس الدرجات التي تحصل عليها الطلبة في المؤشرات الثلاثة (03) التالية:

01. الدرجة الكلية للمصادقية لدى الأستاذ: من خلال (الدرجة الكلية لمدى الاعتراف بالخطأ من طرف الأستاذ، الدرجة الكلية للصدق والاخلاص لدى الأستاذ)؛

02. الدرجة الكلية للالتزام الخلقي عند الأستاذ: من خلال (الدرجة الكلية للتمسك بالقيم الأخلاقية [تعزيز القيم] من طرف الأستاذ، الدرجة الكلية لتحقيق الضوابط الأخلاقية من طرف الأستاذ)؛

03. الدرجة الكلية لحسن معاملة الطلبة: من خلال (الدرجة الكلية للبشاشة والترحيب بالطلبة من طرف الأستاذ، الدرجة الكلية للاهتمام بأمور الطلبة، الدرجة الكلية لعدم إحراج وإهانة الطلبة).

4. النظريات الأخلاقية (الأخلاق):

هناك عدة نظريات أخلاقية (الأخلاق) نذكر منها:

1.4 النظرية الحدسية:

ناقش العالم "مور" (G.E.MORE, 1903) موضوع الخير في كتابه *Principia Ethica* ورأى أنه لا يمكن أن يعرف لأنه مختلف عن أي شيء آخر. ونحن نعرف أن الشيء (خير) بالحدس، لأنه ذاتي الإثبات، كما يمكننا تعريف الشيء بأنه (صحيح) إذا قاد إلى نتيجة (خيرة). وعندما يتساءل أي شخص عن (هل هذا خير) فإن مثل هذا السؤال يكون متميزاً لديه عن أي أسئلة أخرى لما لهذا السؤال من قيمة جوهرية، تكمن في معنى الخير ونتائجه. ويرى "مور" أن الحدس هو ادراك الذهن لما ينطوي عليه الموقف من دلالة دون الاعتماد على الخبرة السابقة.

وهي إحدى النظريات المعرفية التي تقول بأن الحدس هو أفضل مصدر للمعرفة، وعن طريق الحدس يمكن معرفة الحقائق التي تفوق التجربة، بمعنى آخر أن يعرف الشخص غريزيا متى يكون الشيء صحيحاً.

ولقد تطورت هذه النظرية على يد "روس" (W.D.Ross, 1930) عندما كتب "في الصحيح والخير"، ثم "أساسيات الأخلاق" عام (1939)، بالإضافة إلى ما كتبه "ه.أ.بريتشارد" عام 1937 عن "الإلزام الأخلاقي" وقد ناقش "بريتشارد" على سبيل المثال فكرة "الواجب" وقال إنها فكرة ليست محددة، لأن الالتزامات نحو الآخرين هي ذاتية الإثبات (ناصر، 2006، ص.40).

ويؤكد "روس" (Ross) أيضا ويقول:

« إنني أعرف واجبي، إذا ما وجهت بواجبات أخرى في نفس الوقت، فعلي الاختيار وهنا أخرج من مثل هذا المأزق ومع ذلك فإنه يبدو أن هناك أوقاتا لا يعرف منها الناس ما هو صحيح، في بيئات متعددة الأساليب الحياتية، كالبينة في المجتمعات الزراعية حيثما لا توجد تقاليد أخلاقية محددة. وهنا يمتلك الناس "حدسا" خاصا وواضحا للتصرف في حالة تأزم الأمور الحياتية في ذلك المجتمع» (ناصر، 2006، ص.40).

كما يرى (Ross) أيضا أن الأطفال مثلا يجب أن يتعلموا كيف يتصرفون، فالطفل الرضيع يبدأ ببساطة بالصراخ عندما يجوع، ويتوقف عن ذلك عندما تشبع رغبته، والبالغ يتعلم ما هو مقبول اجتماعيا ويضبط حاجاته وفق ذلك، ومع تقدمه في السن يصبح لديه احساس داخلي بما هو صحيح وخاطئ (ناصر، 2006، ص.40).

2.4 النظرية الانفعالية (العاطفية):

تقوم النظرية الانفعالية على فكرة أن يستعمل الشخص عبارات أخلاقية للتعبير عن أحاسيسه والتأثير على أحاسيس الآخرين.

اعتبر بعض المفكرين في بداية القرن العشرين (1936) أن الأحكام الأخلاقية تعبر عن شعور المتكلم، وقال آخر إن العبارات الأخلاقية هي أوامر. واعتقد فريق ثالث أن الأحكام الأخلاقية عبارة عن قوانين. في حين ناقش "برتراند راسل" (Bertnard Rassel) الفيلسوف البريطاني أن العبارات الأخلاقية ليست من باب الحقائق بل من باب الذوق (ناصر، 2006، ص.41).

والانفعال حالة وجدانية تؤدي إلى مجموعة من الحركات أو الممارسات وقد يكون الانفعال ايجابيا يشبع رغبات الفرد ويثير نشاطه (كاللعب) أو يكون سلبيًا يؤدي إلى عدم الرضا ويخفي نشاط الفرد (كالحزن).

وفي كتاب "الأخلاق واللغة" الذي وضعه "ستيفنسون" (C.L.Stevenson, 1943) الذي قال فيه: « عندما تجرد الحقائق المفروضة من عباراتها الأخلاقية فإنها تكشف بأن شيئا صحيحا هو

فقط طريقة أخرى لقولك بأنك توافق عليه». وهكذا قال "ستيفنسون" إن الخير "تعريف مقنع" وإن لفظة (انفعالي) تعني إحداث استجابة لدى الشخص الذي يسمعا (ناصر، 2006، ص.41).
إن النظرية الانفعالية تجعل من الأخلاق مجموعة من مشاعر الابتهاج أو الاستهجان والتي تأتي كاستجابة للتجارب التي نحبا أو نكرها.

ويمتاز الإنسان السوي بالاتزان الانفعالي والنضج الانفعالي أي قدرة المرء على إنجاز كل ما يطلب إليه في أية حالة أو وضع دون اضطراب نفسي، وقدرته على التكيف الشخصي والاجتماعي دون عناء نفسي شديد. لأن عجز المرء عن الاتزان الانفعالي يؤدي إلى اختلال هذا الاتزان الانفعالي مما يؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية (ناصر، 2006، ص.41).

3.4 النظرية الارشادية:

يقول "هير" (Hare. R.M) بينما يسأل الانفعالي عن نوع الأثر الذي تهدف إليه العبارات الأخلاقية. فأن الارشادي يهتم أكثر بما يحدث عندما يقوم أحدهم بعمل عبارة أخلاقية. ويعد كتاب "هير" (Hare. R.M) " لغة الأخلاق" (1952) وكتاب أيضا "الحرية والمنطق" (1963) خير مثال لهذا النوع من الدراسة، عندما يسأل عما تقصد أن تفعله العبارة الأخلاقية، ويستخلص بأن العبارة الأخلاقية ترشد إلى مجموعة من الأفعال، وتوصي بأن شيئا ما يجب أن يفعل، أكثر من أن تعبر عن أحاسيس المتكلم. وعلى سبيل المثال، إذا رأيت شخصا يحاول سرقة سيارة، وصرخت (كف عن هذا) فإنك تعود فقط إلى تلك الحادثة بالذات (أي أن هذا الشيء يجب أن لا يعمل). ولكن إذا قلت (إنه من الخطأ أن تسرق) فإنك بذلك تكون قد أقمت عبارة أخلاقية تنطبق على الحادثة حاليا وعلى مواقف مماثلة مستقبلا فالإرشاد وإعطاء الأوامر هنا أمر هام لأنهما يرتبطان بمحتوى أخلاقي وإرشادي (ناصر، 2006، ص.42).

كما قدم "هير" (Hare) نقطة هامة إذ قال: بأن العبارات الأخلاقية يجب أن تكون عمومية (شاملة)، إن هذه النقطة تبرز الفرق بين الأمر والعبارات الارشادية. إن هاته الأخيرة تقدم نقطة عامة أي أنها يمكن أن تنطبق على مواقف في الماضي والمستقبل، وعلى كل الأشخاص وكذلك على الشخص الموجهة له (ناصر، 2006، ص.42).

وفي الأخير يمكن القول إن النظرية الارشادية تركز على أن يستعمل الشخص العبارات الأخلاقية ليرشد إلى مجموعة من الأفعال الخيرة والصالحة، لأن العملية الإرشادية توضح الأمور بما يساعد في اتخاذ قرار مناسب بشأن أمر ما.

4.4 النظرية الطبيعية: (المذهب الطبيعي)

توصل الباحث "ابراهيم ناصر" باطلاعه على "كتاب الجمهورية" "لأفلاطون" وكتاب "الأخلاق" "لأرسطو" إلى فكرة محددة بأنه على الرغم من وجهات النظر المختلفة التي تم استخدامها أو البحث فيها، فإن هناك أساس عقلائي لفكرة الخير، والعدالة نابعة من طبيعة حياة الإنسان أو من حاجات المجتمع لتنظيم نفسه بطريقة سليمة تتناسب وطبيعة الأمور. لأن هذه "الموضوعية الأخلاقية" يمكن أن تكون ملائمة لمجتمع أو مجتمعات لديها أكثر من أساس أو أصول وقواعد دينية، اجتماعية، سياسية وثقافية (ناصر، 2006، ص.43).

إن الناس يختلفون عن بعضهم البعض بشكل كبير، وهذه طبيعة الكون، ولذا لا يحتمل أن يشتركوا بنفس القيم أو أن يختاروا نفس التصرف وبنفس الطريقة والأسلوب، ولهذا عندما يتعلق الأمر بالقضايا الأخلاقية، يحاول الناس إقناع الآخرين بالطريقة التي عليهم التصرف بها. وتعتبر النظرية الطبيعية أو المذهب الطبيعي في الأخلاق بأنه امتداد للحياة البيولوجية وأن المثل الأعلى تعبير عن حاجات الفرد وغرائزه. وأن يحيا الانسان وفقا للطبيعة، ويهجر المدينة والحضارة المصطنعة، وأن الانسان وفق هذا المذهب يتأثر سلوكه بعاملين وهما: الوراثة والبيئة، ويفسر الإنسان كل شيء في ضوء الطبيعة ويستبعد كل مؤثر يجاوز عالم الطبيعة (ناصر، 2006، ص.43).

إن النظرية الطبيعية تحاول شرح الأخلاق الطبيعية بمجموعة من المصطلحات الأخلاقية النابعة من الحياة الاجتماعية الإنسانية، أما الأخلاق الميتافيزيقية فإنها تؤكد على أن الأخلاق يجب أن تقيم من تلقاء نفسها، ويجب أن ترتبط بفهمنا للعالم وللمكان الذي نعيش فيه. كما تبين هذه الأخلاق بأن خياراتنا الأخلاقية مربوطة بفهمنا العام للحياة، وللقيمة التي نجدها فيها، وبمعنى آخر إلى ما وراء الطبيعة.

وهكذا يتبين أنها تربط العبارات الأخلاقية بصفات معينة للعالم وللعلاقات الاجتماعية، في حين أن الأخلاق الميتافيزيقية، أو أخلاق ما وراء الطبيعة تربط العبارات الأخلاقية بفهم عام للعالم ولمعناه وقيمه (ناصر، 2006، ص.44).

5.4 نظرية المنفعة:

في نظرية المنفعة تكون غاية الأخلاق هي المنفعة وإرجاع الأعمال الأخلاقية إلى بعض الغرائز والقوى النفسية فيها تجن على الأخلاق والنزول عن مستواها العالي. ومن الطبيعي أن الدافع إلى حب البقاء عند الفرد هو في الوقت نفسه العدو الطبيعي لدافع حب البقاء عند

الآخرين وبذلك يحتم بالضرورة أن يكافح الفرد كل ما يقف في طريقه ويعرض منفعته (ناصر، 2006، ص.45).

6.4 الأخلاق في الإسلام:

اهتم التشريع الإسلامي بالأخلاق الكريمة والقيم التي هي أساس بناء النشء لينمو نموا كاملا يعرف حق ربه وأسرته ومجتمعه، وبما أن قيمة الانسان تقاس بأخلاقه وأعماله مصداقا لقوله ﷺ « إن الله لا ينظر إلى صوركم وأموالكم ولكن ينظر إلى قلوبكم وأعمالكم » (أبو هريرة، صحيح مسلم، ص.2564). هذا ما يعني بأن الله ينظر إلى قلوبنا وأعمالنا، وكذلك الأخلاق الإسلامية تظهر النفس الإنسانية وتركيها مصداقا لقوله تعالى ﷻ: ﴿ ونفس وما سواها (07) فألهمها فجورها وتقواها (08) قد أفلح من زكاها (09) ﴾ (الشمس.7-9). فيقول "الكبيسي وآخرون" أن بالقيم الأخلاقية تنتشر الفضيلة وتختفي الرذيلة (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.150).

ومن هنا كانت عناية الإسلام وهو الدين الخاتم بالأخلاق لأنه يراد له البقاء، حتى كانت الأخلاق هي الدين والدين هو الخلق، ولذلك لم يكن غريبا أن يفسر "ابن عباس" (رضي الله عنه) قول الله تعالى ﷻ لنبيه: ﴿ وإنك لعلی خلق عظیم ﴾ (القلم.04) بقوله: وإنك لعلی دين عظيم هو الإسلام.

وليس هذا مستغربا فقد جعل النبي ﷺ الغاية من بعثته تتميم محاسن الأخلاق فقال: « إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق » (أبو هريرة، صحيح الجامع، ص.2833) وفي رواية أخرى (مكارم الاخلاق بدل صالح الأخلاق). وقال تعالى ﷻ في بيان مقاصد بعثته لنبيه: ﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴾ (الجمعة.02). قال "ابن كثير" (رحمه الله تعالى): « يطهرهم من رذائل الأخلاق، وندس النفوس، وأفعال الجاهلية ».

وجاءت الأحاديث تدل على أن أحسن المؤمنين إيمانا أحسنهم أخلاقا: فعن "عبد الله بن عمر" (رضي الله عنهما) عن النبي ﷺ قال: « إن من خياركم أحسنكم أخلاقا » (عبد الله بن عمرو، البخاري، ص.3559). وروى "الترمذي" عن "أبي هريرة" (رضي الله عنه) قال: سئل ﷺ عن أكثر ما يدخل الناس الجنة فقال: « تقوى الله وحسن الخلق » (أبو هريرة، الترغيب والترغيب، ص.352).

وفيه أيضا عن "أبي الدرداء" (رضي الله عنه) عن النبي ﷺ قال: « ما من شيء أثقل في ميزان المؤمن يوم القيامة من خلق حسن وإن الله يلبغض الفاحش البذيء » (أبو الدرداء، الأحكام الصغرى، ص.852).

<http://articles.islamweb.net/media/index.php?page=article&lang=A&id=140272>

إن الحاجة إلى الأخلاق وحسن التعامل تشتد كلما قوي التفاعل بين الأفراد أو الجماعات، وحيث أن من أسباب التفاعل والاختلاط بين البشر العمل المهني، حيث أن العمل المهني ينطوي غالبا على معاملة بين طرفين؛ هما من يمارس المهنة ومن يستفيد من ممارستها لها؛ وبمعنى آخر المهني والعميل، وفي المجتمعات الإنسانية عموما ينبغي التعامل بين الطرفين على قدر متعارف عليه من الحقوق والواجبات وقد ينظم هذه الحقوق والواجبات تشريع ديني أو نظام مهني أو إداري مقنن بمواد وفقرات ونصوص أو عرف اجتماعي اصطلحت الجماعة على تحكيمه وتفعيله في تنظيم العلاقة بين الطرفين.

ومن المهن ذات الأهمية البالغة والعلاقة الإنسانية المتبادلة "مهنة التعليم"؛ حيث تنطوي هذه المهنة على رسالة تتمثل في الهدف والغاية وتتم من خلال علاقة بين الملقى (الأستاذ) والمتلقي أو المتعلم (الطالب)، والمتلقي غالبا مجموع وليس فردا، وهذه المهنة شأنها شأن غيرها من المهن لها حدودها ومعالما وتنظيمها الخاص الذي يحدد حقوق كل طرف وواجباته تجاه الطرف الآخر، ومع ذلك فهي ليست مهنة عادية كتلك المهن التي يتعامل أصحابها مع الماديات كالأجهزة وغيرها، إنها مهنة إنسانية يتعامل المهني فيها مع أناس مثله، يتعامل مع أنفس وعقول وأرواح وعواطف ومشاعر وأحاسيس، وهو في تعامله ذلك يحمل رسالة ويسعى لغاية ويتطلع لهدف، ولا يريد لتعامله أن يفشل ولا لرسالته أن تتعثر؛ ومن هنا فهو في مهنته أحوج من غيره إلى أخلاقيات يلتزم بها ويتعامل من خلالها مع الناس؛ سواء كانوا طلابا أو زملاء أو رؤساء أو أولياء أمور، وهي أخلاقيات في غاية الأهمية له في ممارسته لمهنة التعليم (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.150).

والتربية التي هي أحوج - أو من أحوج المهنة المعلمين والمتعلمين - المهن إلى الأخلاق التي تحكم العلاقة بين أطراف المهنة بين (الأستاذ والطلبة). وكان رسول الله ﷺ خير معلم عرفته البشرية وكان على هذا الخلق العظيم؛ ومن خلقه ذلك ما خاطبه به ربه عز وجل: ﴿فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمته فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين﴾ (آل عمران، 159).

فهو بخلقه العظيم أسوة عامة للمسلمين أجمعين، وهو بتعليمه وتربيته في إطار هذا الخلق العظيم أسوة للمعلمين والمربين بشكل خاص؛ ومعنى ذلك أن المعلم المسلم مطلوب منه أن يمارس مهنته مقتدياً بالرسول ﷺ محاولاً أن يقتبس من خلقه وسيرته ومعاملته في التربية والتعليم ما يقدر عليه من ذلك؛ ومن هنا حظيت أخلاقيات مهنة التعليم باهتمام واضح عند التربويين المسلمين قديماً وحديثاً (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.151).

ويعتقد الباحث بل يرى أن المنهج الإسلامي هو أفضل المناهج لو أتبع بحذافيره وبطريقة سليمة ومعتدلة، وهو "المنهج المتبنى في هذا البحث من طرف الباحث"، لأن الباحث يراه منهج متكامل يكتنف الإنسان (وبالخصوص الأستاذ الجامعي) في جميع جوانبه، ويحقق للأستاذ التوازن بين متطلبات الجسد وحاجات الروح، فهو يحمي الأستاذ من الانحراف ويصون الفضيلة ويحفظ القيم من الانحلال والدمار، ومن ثم فهو مقياس للأخلاق الفاضلة. من خلال احترام الأستاذ الجامعي لأخلاقيات مهنته التدريسية، وهذا من خلال أداء المسؤولية المهنية الملقاة على عاتقه على أحسن وجه، وكذلك عدم نسيان مسؤوليته الاجتماعية التي يجب أن يكون له دور فيها بالخصوص في تعامله مع الطالب وكذلك اتجاه المجتمع. واحترام مسؤوليته الأخلاقية خاصة منها الالتزام الخلقي؛ اتجاه نفسه أولاً واتجاه طلبته وزملائه والمجتمع بأكمله.

5. مفهوم الأستاذ الجامعي:

1.5 تعريف الأستاذ الجامعي:

يعرفه "محمد صالح ربيع العجيلي" الأستاذ الجامعي بأنه:

« المفكر وصانع القرار وصاحب الرأس الحر الذي يشقى بعقله لينير طريق الآخرين، فهو قارئ المستقبل والمعبر عن هموم المجتمع وتطلعات الأجيال، المثقف العضوي الملتزم بالموضوعية، هو الفيلسوف والمؤرخ الأكاديمي اللغوي والاقتصادي ورجل القانون والعالم داخل أروقة الجامعة وفي خارجها ضمن صفوف المجتمع، فهذه المواصفات الأكاديمية جعلته يسعى في البحث عن الحقيقة وبجهد في سبيل إثبات الذات مؤمناً برسالة التربية والتعليم» (ربيع العجيلي، 2013، ص.91-92).

ويعرفه الباحث "أحمد حسين الصغير" على أنه: « مدرس في المقام الأول، وأنه المعلم العالم، ذو المعرفة العلمية الواسعة والفكر المستنير، الذي يتمتع بقدر كبير من الاحترام والتقدير في الوسط الجامعي، وفي المحيط الاجتماعي» (حسين الصغير، 2005، ص.24).

يقول مربي الإنسانية الأول محمد ﷺ: «إنما بعثت معلما» (عبد الله بن عمر، صحيح مسلم، ص.2068)، كما يقول الرسول الكريم عن المعلم والذي هو عالم بتخصصه: «فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم» (الترمذي، سنن الترمذي، ص.2685). ثم قال رسول الله ﷺ: «إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ وَأَهْلَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِينَ حَتَّى النَّمْلَةِ فِي جُحْرِهَا وَحَتَّى الْخُوتِ لَيَصَلُّونَ عَلَى مُعَلِّمِ النَّاسِ الْخَيْرِ» (الترمذي (2609) وصححه الألباني في صحيح الجامع، ص.1838).

في حين جاء تعريف الأستاذ الجامعي حسب القانون الخاص به في الجريدة الرسمية على أن الأساتذة الباحثون هم الذين يكونون في وضعية الخدمة لدى المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري، التي تضمن مهمة التكوين العالي. ويخضع الأساتذة الباحثون للحقوق والواجبات المنصوص عليها في المرسوم التنفيذي رقم 130-08 مؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو 2008 يتضمن: القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث. ويؤدي الأساتذة الباحثون من خلال التعليم والبحث مهمة الخدمة العمومية في مؤسسات التعليم العالي، وبالتالي يتعين عليهم كما جاء في المادة 4 من القانون السابق الذكر ما يلي: (أنظر الملحق التاسع، ص.291)

1. إعطاء تدريس نوعي ومحين ومربط بتطورات العلم والمعرفة والتكنولوجيا والطرق التعليمية والبيداغوجية ومطابقا للمقاييس الأدبية والمهنية؛
 2. المشاركة في إعداد المعارف وضمان نقلها في مجال التكوين الأولي والمتواصل؛
 3. القيام بنشاطات البحث التكويني للقيام بتنمية كفاءتهم وقدراتهم للقيام بوظيفة أستاذ باحث.
- التعريف الاجرائي:

يقصد بكلمة أستاذ في هذا المقال جميع أعضاء هيئة التدريس (أساتذة دائمون وأساتذة مؤقتون) في جامعة أم البواقي على اختلاف رتبهم: حملة درجة الماجستير والدكتوراه من رتبة الأستاذ المساعد قسم أ وقسم ب، الأستاذ المشارك، الأستاذ المحاضر أ وب وأستاذ التعليم العالي (هذه الأخيرة التي غيرت إلى اسم أستاذ).

2.5 أخلاقيات البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس والمعايير المهنية:

1.2.5 أخلاقيات المهنة في التدريس:

من الأخلاق أن يلتزم الأستاذ الجامعي في القيام بمهام التدريس بما يلي:

✓ التأكد من إتقان المادة التي يناط به تدريسها أو يؤهل نفسه فيها قبل أن يقبل تدريسها؛

- ✓ التحضير الجيد لمادته مع الإحاطة الوافية بمستجداتها ومستحدثاتها ليكون متمكناً من المادة بالقدر الذي يؤهله لتدريسها على أفضل وجه؛
- ✓ الالتزام بمعايير متطلبات الجودة في تحديد المستوى العلمي للمادة التي يقوم بتدريسها، فلا تكون أعلى مما هو مطلوب فتخلق صعوبات غير مبررة، أو تكون أسهل مما هو مطلوب فتؤثر سلباً على عملية التعلم اللاحقة، وعلى مستوى الخريج، وعلى مستوى أداء المهن في المجتمع في نهاية الأمر؛
- ✓ الالتزام بخلق الفرص لان يحقق طلابه أعلى مستوى من الإنجاز تسمح به قدراتهم؛
- ✓ أن يعلن لطلابه إطار المقرر وأهدافه ومحتوياته وأساليب تقييمه ومراجعته وارتباطه ببرنامج الدراسة ككل، ويقبل مناقشة الطلاب في كل هذا؛
- ✓ أن يلتزم باستخدام وقت التدريس استخداماً جيداً وبما يحقق مصلحة الطلاب والجامعة والمجتمع؛
- ✓ أن ينمي في الطالب قدرات التفكير المنطقي، ويتقبل توصله إلى نتائج مستقلة بناء على هذا التفكير؛
- ✓ أن يحترم قدرة الطالب على التفكير، وان يشجعه على التفكير المستقل، ويحترم رأيه المبني على أسانيد محددة؛
- ✓ أن يسمح بالمناقشة والاعتراض وفق أصول الحوار البناء وتبعاً لآداب الحديث المتعارف عليها، وبما يهيئ فرصاً أفضل للتعلم؛
- ✓ أن يتقن مهارة التدريس، وأن يستخدم الطرق والوسائل التي تساعد في إتقان التدريس وجعله مشوقاً وممتعاً ومفيداً في نفس الوقت؛
- ✓ أن يؤدي عمله في المحاضرة أو المعمل أو الرسم، الخ بأمانة وإخلاص، حريصاً على النمو المعرفي والخلقي لطلابه ومعاونيه؛
- ✓ أن يتابع أداء طلابه إلى أقصى مدى ممكن، وان يتيح نتائج المتابعة لطلابه ولذوي الشأن للتصرف بناء عليها؛
- ✓ أن يكون نموذجاً للقيم الديمقراطية في حرية الفكر وحرية الرأي وحرية التعبير والمساواة، وان يسعى لتنمية هذه القيم في طلابه؛
- ✓ أن يوجه طلابه التوجيه السليم بشأن مصادر المعرفة وأوعية المعلومات ومراجع الدراسة؛

✓ أن يراعى كلما كان ذلك ممكناً نقل عبء متزايد من مسئولية التعلم إلى الطالب من خلال إتباع أساليب التدريس المناسبة؛

✓ أن يمتنع عن إعطاء الدروس الخصوصية تحت أي مسمى بأجر أو دون أجر (الكبيسي وآخرون، 2012، ص ص 48-49).

2.2.5 المعايير المهنية (معايير السلوك):

يرى الباحث "علي عبيدو" معايير السلوك الواجب أن يتصف بها الأستاذ الجامعي تكمن

في:

- ✓ معاملة عضو هيئة التدريس جميع الطلاب بعدالة واحترام؛
- ✓ التشجيع على التبادل الحر للأفكار بينه وبين الطلاب؛
- ✓ الاتسام بالضمير في العدالة والتوازن في تقييم عمل الطلاب؛
- ✓ عدم استغلال الطلاب في الحصول على فوائد أو عوائد شخصية؛
- ✓ يجب أن يكون الأستاذ الجامعي عادل وموضوعي عند تقديم أو توفير المراجع للطلاب؛
- ✓ عدم إفشاء الأستاذ الجامعي أي معلومات عن الطلاب كان قد حصل عليها أثناء خدمته المهنية ما لم يكن الكشف يخدم غرض مهني أو مطلوباً بالقانون؛
- ✓ على الأستاذ الجامعي أن يعلم أن العلاقة الشخصية بينه وبين الطلاب تكون غير أخلاقية عندما تعيق التقدم الأكاديمي أو البحثي أو عند خلق موقف يكون مفضل من قبل الطالب أو يتأثر به الطالب سلباً على خلفيات غير الأداء الأكاديمي والبحثي؛
- ✓ إن العلاقة بين القائم بالتدريس والطالب بطبيعتها علاقة غير متكافئة، فلا ينبغي للأستاذ الجامعي أن يدخل في علاقة تحرش من أي نوع مع الطلاب أثناء انشغاله بالعلاقة المهنية معهم؛

✓ على الأستاذ الجامعي الالتزام باستقاء محاضراته كما هي مجدولة، للحفاظ على الساعات المكتبية للإرشاد الأكاديمي والبحثي، ولتقديم كل الدعم اللازم للطالب (علي عبيدو، 2014، ص 16).

6. أهمية الأستاذ الجامعي ووظائفه:

إن الوظيفة الأولى للأستاذ الجامعي هي التدريس وما يتصل به من لقاء الطلاب في قاعات الدراسة وتحضير المحاضرات وإعداد الامتحانات وقراءة البحوث وتسجيل الغياب وكتابة نتائج عمل طلابه وتقديمها للعميد المختص، كما يتوقع منه العمل على محافظة طلابه على

مستوى معقول من حسن السلوك والآداب في حجرة الدراسة. وهو يشارك في تأديب وتهذيب طلابه إما بطريقة مباشرة باستخدام أساليب الثواب والعقاب، وإما بطريقة غير مباشرة إذا طلب منه أن يكتب تقارير عن غيابهم للعميد المسؤول عن نسبة حضور الطلاب التي تشترطها الجامعة (علي راشد، 2007، ص ص. 31-32).

والوظيفة الثانية للأستاذ الجامعي هي البحث العلمي ونشر نتائج بحوثه، كما يعتمد على توزيع وقته وطاقته بين التدريس والبحث العلمي على شخصيته من ناحية، وعلى الأهمية التي تنتظر بها الجامعة لكل من التدريس أو البحث.

وإذا كان التدريس والبحث يعتبران مهمة الأستاذ الجامعي بالدرجة الأولى، وحيث أن الكليات الجامعية تعتبر منظمات اجتماعية معقدة فإن معظم الأساتذة يكتشفون أنه يجب عليهم تأدية بعض المهام والوظائف الأخرى، مثل اشتراكهم في اللجان المختلفة، وكأعضاء في مجالس الأقسام والكليات. وعليهم أيضا مشاركة الطلاب في بعض الأنشطة الطلابية المناسبة، كل حسب استعداداته وخبراته واهتماماته. كما يقومون بمتابعة تقدم طلابهم العلمي والعملية، وهذا يؤدي بالأستاذ الجامعي إلى المساهمة في تحقيق هدف الإرشاد الأكاديمي لطلابه، الذي يتحدد بمعاونة الطالب على أداء دوره الجامعي كطالب علم، يتلقى تدريبا جامعيًا وفكريًا في فترة محددة لتتشكل اتجاهاته وقدراته في الفكر والسلوك، وتتضح الرؤية أمامه لكي يسهم بشكل إيجابي في الحياة الاجتماعية للمجتمع.

كما عليه أيضا الإبقاء على علاقات طيبة مع طلابه، وأيضا مع الأساتذة الآخرين في ميدان عمله. وأن يكون على صلة مباشرة مع هؤلاء الأساتذة، أو أن تأخذ هذه الاتصالات شكل المراسلات المهنية مع المتخصصين في ميدانه. كما أنها تأخذ بالتأكيد شكل عضوية جمعية أو أكثر من الجمعيات العلمية في الميدان. وإذا كان الأستاذ الجامعي طموحا من الناحية الأكاديمية أو إذا كان يأمل في دعوته إلى كلية أو معهد أكاديمي هام، فقد ينفق قدرا كبيرا من وقته في المشاركة في إدارة جمعية علمية أو يسهم بدور ما في حياتها التنظيمية (علي راشد، 2007، ص. 32).

وأيضا من مهام الأستاذ الجامعي أن يكون على علم أولا بالجديد في ميدان تخصصه، واسع الاطلاع في هذا التخصص ويمد طلابه بهذا الجديد، سواء عن طريق محاضراته، أو عن طريق الندوات والاجتماعات، أو عن طريق كتبه التي يقوم بتأليفها أو إعدادها (علي راشد، 2007، ص. 33).

كما هناك وظيفة هامة للأستاذ الجامعي قد تغيب عن الكثير، حتى عن هؤلاء الأساتذة، ألا وهي اكتشاف المواهب وقادة المستقبل وهم بعد في سن مبكرة، حتى يمكن العمل على صقل هذه المواهب، والأخذ بيد هؤلاء القادة الصغار، فغن كثيرا من المواهب تفقدها الجامعات دون أن تتمكن من التعرف على أصحابها. إن مستقبل أي أمة يتوقف على تشجيع أحسن العناصر البشرية الموجودة فيها (علي راشد، 2007، ص.32).

7. خصائص الأستاذ الجامعي الكفاء:

الأستاذ الجامعي الكفاء لديه سمات شخصية فريدة، وكفاءة تدريسية ومهنية مميزة، كما له اهتمامات اجتماعية وثقافية واضحة. يمكن تحديد أهم أبعاد الكفايات التي ينبغي توافرها في الأستاذ الناجح والفعال كما يأتي:

1. **البعد الأخلاقي:** وهو اتصاف الأستاذ بالمرونة والشجاعة، ويتمتع بروح النكته والبراعة، فهو مثابر وصبور، يتميز بالموضوعية، والعدل والحزم والحيوية والتعاون مع الآخرين. ويتمتع بأخلاقيات مهنية عالية، هادى، متحمس، غير حاد الطبع في القاعة الدراسية، ويشجع الاحترام المتبادل بينه وبين الطلبة المتعلمين.

2. **البعد الأكاديمي:** وهو الكفايات المعرفية اللازمة لتمكين الأستاذ من ممارسة تدريس مادة ما بفاعلية.

3. **البعد التربوي:** إن البعد التربوي لكفايات الأستاذ الجامعي يقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر وإتقان لتحقيق الأهداف التربوية، ويضم البعد التربوي الكفايات الأدائية التالية:

- الكفايات السابقة للتدريس؛

- كفايات التدريس؛

- كفايات تقويم نتائج التدريس.

4. **بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية:** ويقصد به الكفايات الوجدانية والاجتماعية للأستاذ، فالأستاذ الفعال يتعاون مع زملائه من الكادر التعليمي (الأساتذة) والكادر الإداري (المدير والمعاونين) لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم بوجه عام، يستوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه، يساعد على ترجمة الأهداف الدراسية لصالح المجتمع المحلي الذي يعيش فيه (مصطفى الجلاي، 2011، ص ص.371-377).

أيضا الأستاذ الجامعي الكفاء له سمات شخصية فريدة، وكفاءة تدريسية ومهنية مميزة، وله اهتمامات اجتماعية وثقافية واضحة. وقد صنفها الباحث "علي راشد" كما يلي:

أولاً: سماته الشخصية:

1. أن يتسم بسمات المؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، وأن يلتزم في سلوكه مع الآخرين للمنهج الإيماني حتى يكون قدوة صالحة لطلابه، حيث أنهم يتأثرون بالسلوك المقصود وغير المقصود لأساتذتهم؛
 2. أن يتمتع بحيوية بدنية كافية تؤهله للقيام بوظائفه المختلفة، وهو بذلك يشيع هذه الحيوية بين طلابه، ويبث فيهم روح الحماس، والإقبال على العمل ويبعد عنهم روح الكسل والتراخي والبلادة. كما انه يهتم بمظهره وأناقته ملبسة؛
 3. أن يكون دقيقاً في مواعيده وتوقيته، فتجده دائماً في الميعاد المحدد لا يتأخر أبداً (باستثناء الظروف القهرية) وهو بذلك يعطي لطلابه نموذجاً حياً لهذه الدقة، فيتعودون على دقة المواعيد، وهي سمة هامة في رجال الأعمال المختلفة؛
 4. أن يتميز بالانتظام في حضوره للمحاضرات وفي الاجتماعات المختلفة سواء على مستوى القسم أو الكلية. وأيضاً هو منظم الحضور في اللقاءات والندوات الفكرية التي تعقدها الجامعة، وقد يمر العام الجامعي بأكمله دون أن يتأخر عن حضور كافة هذه المحاضرات أو تلك الاجتماعات والندوات؛
 5. أن يحتفظ بتحكم انفعالي مناسب، فهو لا يدع فرصة للغضب أن يملكه، ولا يعطي أحكاماً سريعة للمواقف المختلفة، بل هو أمام هذه المواقف هادئ مترو في الحكم عليها، ولا يصدر حكمه إلا بعد أن يتفحص متغيرات كل موقف؛
- فالأستاذ الجامعي هو:

✓ مكتسب لعادة إصدار الأحكام بناء على الحقائق؛

✓ عنده إصرار على وزن الأدلة على ضوء علاقتها بالموضوع وقوتها وملائمتها؛

✓ يتجنب الأحكام السريعة.

6. أن يكون واثقاً من نفسه، وهو جدير بالثقة، ذو ضمير حي، فأحاديثه تتسم بالإيمان بالله، والصدق والأمانة، وهو دائم الحرص على الوفاء بالعهد والوعد، ولا يشعر أحداً من خلال هذه الأحاديث بأي تكلف أو نفاق أو رياء؛

7. أن ينجز أعماله ومسؤولياته بجدية واهتمام، ويدافع داخلي دون دوام الإشراف عليه، أو دون الخوف من أن تصل شكاوي عنه للمسؤولين؛
 8. أن يتميز بلباقة في حديثه، كما يتميز هذا الحديث أيضا بروح مرحة، فهو لا يجعل محاضراته تتسم بالجدية الكاملة، بل أنه من آن لآخر وفي الوقت المناسب يشيع روح المرح بين طلابه، فلا يصيبهم الملل، ويعمل هذا على تجديد حيوية المحاضرة دائما؛
 9. أن يكون متعاوننا دائما مع الآخرين، ويجيد العمل مع الفريق، فهو يرحب دائما بالأعمال التي تستند إليه مع الآخرين. ويشعر الآخرين بارتياح نفسي كبير عند علمهم أنهم سيعملون معه في إنجاز مهام ومسؤوليات ما؛
 10. أن يتقبل آراء الآخرين برحابة صدر، كما يتقبل النقد البناء، ويناقش الموضوعات المختلفة بموضوعية ودون تعصب فكري أو انفعال. فهو متفتح الذهن، يرفض التزمّت، ويحترم وجهات نظر الغير؛
 11. أن يكون قادرا على مواجهة الآخرين " سواء أكانوا طلابا أو زملاء الجامعة أو رؤساء" بمستوى دمث من الخلق والاحترام المتبادل. وتنتهي الأحاديث والمناقشات بينه وبينهم دائما بارتياحهم ورضاهم؛
 12. أن يكون لديه المثابرة والإصرار للبحث عن مزيد من المعلومات والحقائق والتفسيرات، وهو مكتسب لقدرات ومهارات التفكير العلمي واتجاهاته، كما أنه ذو نظرة متقائلة إلى المستقبل، واعتقاده بأنه من المحتمل أن يصل إلى مستوى أفضل؛
 13. أن يتميز بالأمانة الفكرية، حيث يقوم بالبحث عن الحقائق والوصول إلى القوانين والنظريات دون تعصب فكري، وهو يرفض دائما علاقات السبب والنتيجة التي لا يعتد بها، والتي لا تخضع للمنطق العقلي (علي راشد، 2007، ص ص. 33-35).
- ثانيا: كفاءته التدريسية:

1. أن يكون متمكنا في مجال تخصصه. وأن يكون واسع الاطلاع فيه ويقرأ كل ما يستجد فيه ويشعر طلابه دائما بعمله الغزير؛
2. أن يكون لديه تخطيط عالي الكفاءة لمحاضراته. حتى لا يدع لتلك المحاضرات ان تسير بطريقة عشوائية، بل يتنبأ بما تكون عليه محاضراته وهذا التنبؤ يذهب به إلى تصور عما سيدور في هذه المحاضرات من مناقشات وعرض وحوار. وهذا التخطيط مرّن قابل للتغير وفق ظروف المواقف المختلفة؛

3. أن يكون على علم تام بأهدافه التعليمية والتربوية، ويسعى إلى تحقيقها بتفهم ووضوح مباشر، وهو في ذلك متكيف مع حاجات طلابه واهتماماتهم وكفاياتهم، وهو يستخدم خبرات طلابه لإثراء محاضراته؛

4. أن يكون لديه القدرة على تقديم موضوع محاضراته التقديم المناسب والتهيئة المناسبة بقصد إعداد طلابه لهذا الموضوع، حتى يكونوا في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول والإيجابية في العمل والمناقشات. والتهيئة ضرورة لاستثارة دافعية الطلاب للتعلم، كما أنها تستهدف خلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات المتضمنة بالمحاضرة؛

5. أن يكون لديه مهارة الاستحواذ على انتباه طلابه خلال محاضراته وذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرضه للموضوع، وتنوع المثيرات التي يستخدمها؛ وتتمثل في حركاته وصوته وتحويل التفاعل واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة وكذا فترات الصمت، وغيرها من المثيرات التي تجعل الطلاب لا ينصرفون عن أستاذهم طوال المحاضرة؛

6. أن يكون لديه مهارة التحدث باللغة الصحيحة، فهو متأكد من قواعد اللغة التي يتكلم بها، كما يجب أن يكون صوته متميزا بالوضوح خاليا من عيوب النطق كما يتميز حديثه بالعذوبة، فهو يقدم نموذجا في القدرة على التحدث مع الآخرين يحتذي به طلابه؛

7. أن يكون لديه مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة، وهو يستخدمها لإدارة دفة المناقشة بينه وبين طلابه، وقد تكون هذه الأسئلة من النوع التمهيدي أو الربط أو التقويمي. وهو يستخدم استجابات الطلاب كعامل مساعد لتدريسه؛

8. أن يكون على وعي بأهمية الدافعية في التعلم، ولديه مهارة إثارة الدافعية عند طلابه. ومن الخطوط العامة التي يستخدمها لاستثارة الدافعية عند طلابه:

✓ وضوح الهدف من المحاضرة للطلاب؛

✓ إظهار روح الحماس؛

✓ تنوع أساليب التدريس؛

✓ استخدام الأمثلة المألوفة؛

✓ استخدام الوسائل التعليمية المختلفة؛

✓ امتداح الطالب المجتهد؛

✓ إضفاء جو المرح في المحاضرة.

9. أن يعمل عند اتصاله بطلابه سواء في قاعات الدراسة أو غيرها على إنماء هؤلاء الطلاب في جوانب شتى، فهو يعمل على تنمية معارفهم وأساليب تفكيرهم، وتدريبهم على بعض المهارات المتعلقة بمادة تخصصه، كما أنه يعمل دائما على تنمية الجوانب الروحية والوجدانية؛
10. أن يكون لديه القدرة على التجديد والإبداع والابتكار في أساليب تدريسه وفي مناقشته، وفي استخدامه للوسائل التعليمية، وحث طلابه على هذا التجديد وذاك الابتكار في عملهم وأفكارهم؛
11. أن يكون لديه القدرة على تقديم الموضوعات والأفكار بطريقة واضحة منطقية مقنعة، فليس في عرضه لبس في المفاهيم، ولا غموض في المعاني، ولا تفكك في الأفكار، بل هناك وضوح في تلك المعاني والمفاهيم، وترابط في الأفكار يساعد الطلاب على فهمه وتتبعه والاستفادة من محاضراته؛

كما يجب مراعاة الفروق الفردية بين طلابه عند تدريسه، فهو ينوع في أساليب العرض، ويضرب الأمثال المختلفة، ويستخدم وسائل تعليمية مناسبة حتى يحقق أهداف محاضراته عند جميع طلابه (علي راشد، 2007، ص ص 35-37).

ثالثا: كفاءته المهنية:

1. أن ينمي علاقته بطلابه ويجعلها علاقات دافئة وملهمة، تتميز بالود والأبوة والاحترام، ولكنها علاقات في الحدود المهنية للأستاذ الجامعي، ولا تتعدى هذه الحدود؛
2. أن يظهر مستوى عال من الأخلاق متسقة من أخلاقيات المربين الأفاضل فهو قدوة صالحة في كل أقواله وأفعاله. وهذا الاتساق يكون واضحا بين هذه الأقوال وتلك الأفعال؛
3. أن يعتز دائما بكونه أستاذا في الجامعة، وبكونه معلما ومربيا فاضلا لطلابه، وأن يظهر اعتزازه وفخره ذلك في الأوقات المناسبة؛
4. يساهم في تقدم قسمه وكليته وجامعته، بالعمل الفعال وبتقديم المقترحات لحل المشكلات التي تقابل العمل الجامعي، ومحاولة تجريب حلول منطقية لهذه المشكلات؛
5. أن يحترم النظام الجامعي وتعليماته، وأن يكون حكيما ملتزما بتنفيذ هذه التعليمات؛
6. أن يعمل دائما على نموه الذاتي، وتطوير مستواه الأكاديمي والفني والمهني بالبحث والاطلاع، والابتكار والإبداع (علي راشد، 2007، ص 38).

رابعاً: كفاءته الاجتماعية والثقافية:

1. أن يكون على علم بما يدور حوله من أمور ومشكلات سواء أكان ذلك على المستوى المحلي أو على المستوى العالمي. وهو بهذا الصدد لا يقف عند حد المعرفة، ولكنه يساهم بالتفكير وإعطاء أفضل الفروض والمقترحات التي يرى أنها تصلح لحل بعض هذه المشكلات؛
 2. أن يساهم بفعالية في المحاضرات والاجتماعات والجلسات العلمية والندوات الثقافية التي تعقد على مستوى الكلية أو الجامعة أو على مستوى المجتمع المحلي؛
 3. أن يشترك مع طلابه في بعض الأنشطة الاجتماعية المناسبة، وهو بذلك الصدد يحاول أن يعطي للطلاب قولاً وعملاً نموذجاً للسلوك الاجتماعي الصحيح، وكيفية التكيف مع الجماعة؛
 4. أن يكون عضو فعال في الأنشطة المختلفة المناسبة للأساتذة بالكلية سواء كانت أنشطة رياضية أو ثقافية أو اجتماعية أو دينية؛
 5. أن يساهم بفعالية في الأنشطة الاجتماعية بالمجتمع المحلي ذات المناسبات الخاصة كأسبوع المرور وأسبوع المساجد وأسبوع النظافة؛ وأن تكون مساهمته إما بالحضور في اللقاءات أو الاجتماعات أو بالبحوث والمقالات أو توعية طلابه بأهداف مثل هذه المناسبات.
- وفي دراسة علمية لـ "محمد عبد السلام أحمد" نتعرف على خصائص الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب والطالبات، جاءت أهم هذه الخصائص كالتالي:
- ✓ أن يكون محبوب من قبل الطلاب وأن تكون لديه صفة الأبوة والأخ؛
 - ✓ أن يتميز حسن الأخلاق (والفضيلة) ويغلب طابع الإيمان على سلوكياته؛
 - ✓ إتقان المادة العلمية؛
 - ✓ الاستقادة الواضحة من محاضراته؛
 - ✓ حسن معاملته للطلاب من خلال المساواة بينهم؛
 - ✓ قوة الشخصية والثقة بالنفس ومحل ثقة الطلاب ومحل ثقة الإدارة الجامعية والزملاء؛
 - ✓ احترام آراء الطلاب ومساعدتهم في حل بعض مشاكلهم؛
 - ✓ ينسى مشكلاته الشخصية أثناء محاضراته؛
 - ✓ الواقعية والموضوعية؛
 - ✓ قبول أخطاء الطلاب ومحاولة تصحيحها؛
 - ✓ حب المهنة من خلال احترام مواعيد العمل والإخلاص في العمل؛
 - ✓ دائم على حث الطلاب للعمل وتشجيعه لهم، ومثال طيب وقدوة حسنة؛

- ✓ الإيمان بالحرية؛
 - ✓ العطف والتسامح والتواضع وحسن المظهر؛
 - ✓ الذكاء وسرعة البديهة؛
 - ✓ سلامة النطق وسلامة اللغة ووضوح الصوت؛
 - ✓ العدل والصدق والأمانة والحلم والصبر؛
 - ✓ خلق جو المرح والتفاؤل؛
 - ✓ لديه ثقافة من النواحي المختلفة؛
 - ✓ لديه الاستعداد الجسمي والعقلي؛
 - ✓ السماح بالمناقشة وقبول النقد؛
 - ✓ لديه مستوى عال من الطموح؛
 - ✓ قادر على تحمل المسؤولية؛
 - ✓ الاشتراك في الأنشطة الطلابية؛
 - ✓ القدرة على القيادة وحسن التصرف والحزم في المواقف؛
 - ✓ التعرف على شخصية الطالب ومراعاة الفروق الفردية بين طلابه؛
 - ✓ لديه الروح الاجتماعية وهدوء الأعصاب(علي راشد، 2007، ص ص.38-40).
- أما الباحث "رواب عمار" قدم أهم الخصائص الواجب توفرها في المحاضر الجيد:
1. التحدث بصورة معتدلة؛
 2. امتلاك صوت قوي(جوهري) واضح ونطق سليم؛
 3. التنويع في نغمات الصوت؛
 4. توظيف الأسلوب الإلقاءين الحواري؛
 5. استخدام اللغة البسيطة والمصطلحات التي تكون سهلة الفهم؛
 6. حسن استعمال التعبيرات الوجهية والإشارات؛
 7. التمتع بشخصية مرحة وعدم التخوف من إظهار الابتسامة؛
 8. التركيز والنظر إلى الطلبة واحدا واحدا تارة وعلى الصف بصورة عامة تارة أخرى؛
 9. التميز بالنشاط الدائم وبعث روح الحماس في أوساط الطلبة (رواب، 2007، ص.54).

الشكل رقم (03): خصائص الأستاذ الحديث (المعاصر)



(صفا أحمد ومرعي، 2010، ص.144)

8. بعض معوقات تحقيق الخصائص الأخلاقية لمهنة التدريس:

هناك معوقات تتصل بالأستاذ الجامعي ذاته، وأخرى بمادة التدريس وطرائق تدريسها كما يراها الباحث " الدغيشي أحمد محمد" على النحو التالي:

1. ضعف التأهيل والإعداد المتكامل في مرحلتي الماجستير والدكتوراه على وجه الخصوص، حيث الحصول عليهما - لدى البعض - بأي ثمن هو المقصود؛

2. تشكّل اعتقاد عامّي خاطئ مفاده أن الحصول على الشهادة العليا (الدكتوراه) يمثل قمة المعرفة، أو نهاية المطاف في سلّم التعلّم والبحث، دون إدراك لحقيقة أن المعرفة نامية متحركة متجدّدة؛

3. الحرص على تسلّم وظائف إدارية نمطية إلى جانب المهمة التدريسية في بداية الأمر، ثم ما تلبث الوظيفة الإدارية الجديدة أن تغطي على الوظيفة التدريسية والبحثية الأصلية، فتضعف هاتان الأخيرتان شيئاً فشيئاً ثم تنقطعان - أو إحداهما - في بعض الأحيان؛

4. تدخّل بعض الأمراض الاجتماعية كالتعصب بمختلف ألوانه في تعيين من ليس من أهل هذه المهنة، وممن لا يمتلك الحدّ الأدنى المعقول من مؤهلاتها ، مع أن المنطق العلمي والواقع الموضوعي يؤكّدان تميز كل فرد في مجاله؛

5. خضوع الأستاذ الجامعي - أحياناً - لبعض الضغوط التي تدفعه ليقع في دائرة التسييس (Politicization) - وليس علم السياسة (Politics) - في المجال الأكاديمي، كأن يستغل موقعه للترويج لاتجاه خاص حزبي، أو عشائري، أو جهوي، أو مذهبي، أو نحو ذلك. (Aldghashi, 2017)

9. تعريف الطالب:

الطالب: هو إنسان يمتلك قدرا من المعرفة والثقافة وله قدرة على التعلم (علي راشد، 2007، ص.53).

10. خصائص الطالب ومتطلباته:

إن العديد من الطلبة يأتون إلى الجامعات من مدارس قد تقع في مناطق ريفية لذا فهم يحتاجون بعض الوقت لكي يتفاعلوا بكفاءة في مثل ذلك المحيط الجديد، ويرجع ذلك إلى كون بيئة الجامعة بالمقارنة مع البيئة التي ينحدرون منها تمثل شيئا مجهولا وأكثر تقديرا لمسألة الوقت وأعتقد من حيث التركيب وأكثر توجهها من الناحية التقنية وربما يجد هؤلاء الطلبة صعوبة في

استخدام المكتبات، والتخطيط للجدول اليومي أو العمل مع الآخرين ممن يعودون إلى مناطق مختلفة وقد ينتابهم شعور بالوحدة والقلق (رواب، 2007، ص.53).

لقد حدد الباحثة "لمعان مصطفى الجلاي" أهم خصائص الطالب الذي يتصف بدافعية الإنجاز المرتفعة كما يلي:

1. أن يبذل دائما مجهودا للوصول إلى النجاح؛
2. الحرص على إتمام الواجبات المطلوبة منه دون تأجيل؛
3. العمل دائما لكي يكون ناجحا في الحياة؛
4. القيام بأعماله بنشاط وحيوية؛
5. إنجاز واجباته مهما كانت صعبة؛
6. تركيز اهتمامه في أداء واجباته؛
7. إيجاد المتعة الكبيرة عندما يضع حولا للمشكلات التي يصعب على الآخرين حلها؛
8. الشعور بالسعادة عندما يكمل عمله بالنجاح؛
9. الثقة بقدرته دائما في إنجاز الأعمال مهما كانت صعبة ومتعبة؛
10. الوصول إلى مستوى ممتاز في كل ما يقوم به من أعمال؛
11. السعي دائما لتذليل المعوقات التي تعترضه في سبيل إنجاز أعماله ومهامه؛
12. يسعى إلى تحقيق أهدافه دون تردد؛
13. الاستفادة من خبرات الآخرين ومن المواقف السابقة لأنها تشجعه على إنجاز أعماله؛
14. الاعتماد في تحقيق أهدافه على قدراته العقلية وليس على الحظ؛
15. مسرور دائما بكونه في مقدمة زملائه الناجحين (مصطفى الجلاي، 2011، ص ص.229-230).

خلاصة:

تطرق الباحث في هذا الفصل إلى أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وما تكتسبه من أهمية كبرى، فالأخلاق حاليا هي أحد أهم مفاتيح تطور المجتمعات، فلقد فتح الله بحسن خلق المؤمنين الأولين بلادا لم تفتحها السيوف، وعجزت عن الوصول إليها الجيوش، ففتحها المؤمنون بأخلاقهم بعدما انفتحت لمكارم الأخلاق قلوب سكانها. فنظرا لأهميتها قام الباحث أولا باختيار هذا الموضوع لكي يكون موضوع أطروحته باعتباره هو موضوع الساعة (جذوره عرفت منذ القدم ترجع إلى عهد "أفلاطون" و"أرسطو"). وعليه قام الباحث في هذا الفصل بذكر أهم التعريفات لها

وأهميتها إضافة إلى خصائصها، ثم تعرض الباحث إلى أنبل وظيفة وهي وظيفة التعليم، كما قام الباحث بالتعرض إلى حاملها ألا وهو الأستاذ الجامعي. وبعد التحديد الدقيق لمفهومه ووظيفته تطرق الباحث إلى أخلاقيات المهنة للأستاذ الجامعي من خلال تناوله إلى أهم أبعادها كالمسؤولية المهنية والمسؤولية الاجتماعية والمسؤولية الأخلاقية، ثم تعرض الباحث إلى أهم النظريات المفسرة لها، وفي الأخير قام الباحث بتبني المنهج الإسلامي الذي رآه هو الأنسب والاصح لمهنة التدريس.

كما تم إبراز أهمية الطالب الجامعي موضحين أهم متطلباته وذكر أهم خصائص الطالب ذو الدافع إلى الإنجاز المرتفع. هذه الأخيرة (دافعية الإنجاز) التي تعتبر مشكلة تترك الطالب أولاً وعائلته ثانياً والمؤسسات التعليمية ثالثاً، وعليه سوف يتطرق الباحث إليها بالتفصيل في الفصل الموالي، وهذا من خلال التعرض إلى علاقتها بأخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي.

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز؛ مفاهيمها، مؤشراتنا ونظرياتها

تمهيد

1. مفهوم الدافعية.

2. التحصيل الدراسي.

3. مفهوم دافعية الإنجاز.

1.3 مؤشرات دافعية الإنجاز.

2.3 أنواع دافعية الإنجاز.

4. أهمية دافعية الإنجاز.

5. بعض مقاييس دافعية الإنجاز لدى الطالب.

6. نظريات دافعية الإنجاز.

1.6 نظرية توجهات أهداف الإنجاز: *Achievement Goals*

.Orientation Theory

2.6 نظرية التوقع-القيمة: *Expectation Value Theory*.

3.6 نظرية الغزو *Attribution Theory*.

4.6 نظرية التوجه المستقبلي *Future Orientation*.

5.6 نظرية دافع الإنجاز: *Achievement* لدافيد

ماكيلاند (*DaivdMcClelland*).

6.6 نظرية التحديد الذاتي: (*Self-Determination Theory*)

7. خصائص الطالب ذو الدافع الى الإنجاز المرتفع.

8. دور الأستاذ في رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب.

9. بعض الاستراتيجيات القائمة على الأبحاث لتحفيز الطلاب على التعلم.

خلاصة.

« تستطيع ان تأخذ حصانك إلى الماء، ولكنك لا تستطيع ان تجعله يشرب. » قال القدماء

تمهيد:

يحتل موضوع الدافعية منزلة كبيرة عند علماء النفس وعلماء التربية لأنها من العوامل التي لها أهمية سواء أكانت في التعليم أو تكيف الفرد مع بيئته الداخلية والخارجية، إذ أنها تستطيع أن تضرب على الوتر الحساس؛ ألا وهو حاجات الأفراد (الأساتذة والطلبة) التي لم يتم اشباعها بعد. كما تستطيع الجامعة أن تدفع كل من الطلبة والأساتذة لطلب المزيد من الأهداف العليا، ومن ثم تقديم العطاء الأرقى، وذلك بإفساح المجال في الترقى وفرص التقدم، وهي بذلك تشبع العديد من الحاجات خاصة منا حاجات الذات (الدافعية). وهذا ما سوف نتناوله في هذا الفصل من خلال التعرض لمفهوم الدافعية، التحصيل الدراسي، ثم نتطرق إلى أهم الجوانب الهامة في نظام الدوافع ككل وهي دافعية الإنجاز؛ من خلال التعرض لكل من: مفهومها، مؤشراتنا، قياسها، وأهم نظرياتها.

1. مفهوم الدافعية:

1.1 تعريف الدافعية:

يشار إلى مفهوم الدافع في اللغة اللاتينية بكلمة (*Movere*) ويشار إليه في اللغة الإنجليزية بكلمة (*Motive*) ويعني يحرك، وهو عبارة عن أي شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز وتوجيه الأداء والتصرفات. أي أن كلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي: دفع، أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر وفي اتجاه معين. وعندما نقول بأن الذي دفع شخص للقيام بسلوك معين؛ فإننا نعني أن شيئاً ما هو الذي حركه، وهذا المحرك هو ما نقصد به الدافع. فكلمة الدافع على وزن فاعل، لذا فإن فاعل السلوك هو هذا الدافع، فهو الذي يحول السلوك إلى فعل، وعليه فأى سلوك يقوم به الإنسان يحتاج إلى تفعيل، فالذي يعمل على إظهار السلوك وتفعيله هو هذا الدافع. فالدافع عموماً يمثل جملة من الاستعدادات المسبقة، أو التأهب المسبق عند الإنسان نحو القيام بأفعال خارجية أو داخلية (محمود بني يونس، 2012، ص.14).

يعرف "حسن محمد خير الدين وآخرون" الدافع (*Motive*) بأنه: « قوة أو عامل أو استعداد أو حالة داخلية، دائمة أو مؤقتة، تثير السلوك الظاهر أو الباطن - في ظروف معينة - وتواصله حتى ينتهي إلى غاية أو غايات معينة » (مدحت، 2012، ص.10).

كما عرفه "محمد محمود بني يونس" بأنه هو: « طاقة فيزيولوجية ونفسية كامنة أو مستترة أو غير مرئية أو هو استعداد داخلي يسبب حالة من التوتر، تعمل على استثارة السلوك وتوجيهه نحو تحقيق أهداف معينة» (محمد محمود بني يونس، 2012، ص.15).

يرى الباحث أن "بني يونس" يركز على أنه هو حالة من التوتر النفسي ينشأ نتيجة لشعور الإنسان بهذه الحاجة والتي تدفعه لممارسة سلوك هادف لإعادته إلى وضع الاتزان الداخلي. وهذا ما يتماشى مع تعريف "بك" (Becck): « أن الدافعية تشير إلى المحددات الحالية للاختيار والمثابرة وقوة السلوك الموجه نحو الهدف» (خليفة، 2000، ص.70).

أما تعريف الدافعية لغة: يشار إليها في اللغة الانجليزية بكلمة (Motivation) وتعني محفز، منشط، محرك (محمد محمود بني يونس، 2012، ص.14).

يري "أحمد عزت راجح" الدافعية (Motivation) بأنها: « العملية التي تم بها إثارة الدوافع وتعيين السلوك أي تحديد نوعية واتجاهه ومضمونه، سواء أثرت الدوافع نتيجة لمنبهات داخلية- فسيولوجية أو نفسية- أو خارجية كالبيئة» (مدحت، 2012، ص.105).

كذلك يعرف "جيرالد جرينبرج" و "روبرت بارون" (J.Greenberg & R.Baron) الدافعية بأنها: « عملية إثارة السلوك الإنساني وتوجيهه والمحافظة عليه لتحقيق هدف معين». وحددا مكونات الدافعية في ثلاث هي:

1. الاثارة Arousal : والتي تتمثل في الباعث على السلوك؛
2. التوجيه Direction : والذي يتمثل في توجيه السلوك نحو الهدف؛
3. الاستمرارية Maintaining: والتي تتمثل في الاستمرار في توديه السلوك نحو الهدف (مدحت، 2012، ص.106).

كما تعرف بأنها: « عبارة عن القوى المحركة للسلوك وتوجيهه نحو تحقيق غايات معينة، يشعر الفرد بالحاجة إليها، أو بأهميتها المادية أو المعنوية له، حيث يتم استثارة هذه القوى المحركة بعوامل متعددة، قد تنشأ من داخل الفرد ذاته أو تنشأ من المحيط الفيزيائي [المادي والاجتماعي] » (محمد محمود بني يونس، 2012، ص.16).

2.1 المفاهيم المتصلة بالدافعية والدافع:

ترتبط الدافعية وفقا لمفهوم النظام المفتوح (Open System) بجملة من العناصر المتداخلة في ما بينها، والمعتمدة كل منها على الآخر، وهذه العناصر هي: الحاجات، الحوافز، الأهداف

والبواعث بالإضافة إلى الرغبات، المقاصد، المهمات، القيم، الاتجاهات والميولات. أي بعبارة أخرى يمكن القول بأن الدافعية ترتبط بما يسمى بمفاتيح داخلية (كالحاجات، الأهداف، الرغبات، المقاصد والميولات)، وهذه المفاتيح الداخلية تشكل الجانب الداخلي المثير للدافع، وبمفاتيح خارجية (كالبواعث أو المشوقات الخارجية)، وهذه المفاتيح تشكل الجانب الخارجي المثير للدافع.

وفي ما يلي يقدم الباحث وصفا موجزا لهذه المفاتيح الداخلية والخارجية وهي:

1.2.1 الحاجات (Needs) :

الحاجة هي عبارة: « عن توليفة من النقص في المتطلبات الجسمية والمتعلمة، فهي تظهر مثلا حينما تحرم خلية في الجسم من الغذاء أو الماء أو غيره أو حينما يتم حرمان الشخصية الإنسانية من الأشخاص المقربين وبهذا يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحاجة الفسيولوجية للخلايا الناجمة عن الحرمان، أي ان الحاجة عبارة عن جانب فسيولوجي » (محمود بني يونس، 2012، ص.18).

2.2.1 الحوافز (Drives):

هي قوة محركية خارجية تستخدم لحث الإنسان على بذل الجهد والقيام بالعمل بالشكل المطلوب والتميز. بمعنى أنها بمثابة المقابل للأداء المتميز. وبالتالي فان للحوافز تأثيرا كبيرا ومباشرا على توجيه السلوك وتحديد الاتجاهات وزيادة الانتاجية والارتفاع بمستوى رضا العالمي (مدحت، 2012، ص.149).

يعرفها " محمد مرعي مرعي " بأنها: « مجموعة العوامل أو المؤثرات التي تدفع الفرد نحو بذل أكبر الجهود في عمله، والابتعاد عن ارتكاب الاخطاء، في مقابل حصوله على ما يضمن تحقيق رغباته واشباع حاجاته المتعددة، وتحقيق مشروعه وتطلعاته التي يسعى لبلوغها خلال عمله » (مدحت ، 2012، ص.151).

بينما يعرفها كل من "نصر الدين جابر والهاشمي لوكيا": « الدافع استعداد ذو وجهين، وجه خارجي هو الهدف وآخر داخلي هو الحافز وهو حالة من التوتر تولد استعداد إلى النشاط العام وهو لا يوجه السلوك إلى هدف معين لأنه مجرد طاقة من الداخل » (جابر ولوكيا، 2006، ص.29).

3.2.1 الأهداف (Goals):

هي النهاية التي يقف عندها السلوك المتواصل، وهو ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك، ويكون في العادة شيئا خارجيا (محمود بني يونس، 2012، ص.18).

مما سبق يعني أن الأهداف كما فسرهما الباحث "بني يونس" توجد في نهاية دورة الدافعية، وهي شيء يعمل على تخفيف الحاجة والتقليل من الحافز، فعند تحقيق الأهداف يتم إعادة التوازن النفسي والجسدي ويقلل من الحوافز؛ فمثلا عند تناول الطعام أو الماء وكسب الأصدقاء فإن ذلك سيؤدي إلى إعادة ميزان التعادل، ويعمل على التقليل من الحوافز المتماثلة (كحوافز الجوع والعطش والانتماء)؛ حيث أن الماء والطعام والأصدقاء هم أهداف في هذه الأمثلة.

4.2.1 الغرض (Purpose):

هو: « ما يتصوره الشخص في ذهنه من غايات أو أهداف يقصد إلى بلوغها أو يعزم على تجنبها. فالغرض هو دافع شعوري يثير السلوك ويوجهه ويملي على الإنسان الوسائل الملائمة لتحقيقه » (محمود بني يونس، 2012، ص.22).

5.2.1 الانفعال:

لقد عرف "خليفة" الانفعال بأنه « اضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وفي خبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، وينشأ في الأصل عن مصدر نفسي » (خليفة، 2000، ص.82).

6.2.1 المثير (المنبه):

وهو ما يحيل الدوافع من حالة الكمون إلى حالة النشاط لأن الأصل في الدافع أن يكون كامنا غير مشعور به حتى يجد من الظروف ما ينشطه ويثيره (الرفوع، 2015، ص.27).
مما يعني أن المنبه هو استثارة الدافعية وتنشيطها حتى تصبح لها معنى.

7.2.1 العادة:

هنالك خلط في بعض الأحيان بين استخدام كل من مفهوم العادة ومفهوم الدافع على الرغم من وجود اختلاف بينهما، فالعادة « تشير إلى قوى الميول السلوكية، التي ترتقي وتتطور كدالة لعمليات التدعيم، أي أن مفهوم العادة يركز على الامكانية السلوكية، أما الدافع فيركز على الدرجة الفعلية بمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة وبالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعا فعلا من العادات أو سلوكا متعلما ذا فعالية » (السيد وآخرون، 1990، ص ص.422-423).

8.2.1 الميولات (الاهتمامات):

عبارة عن حالة دافعية خاصة ذات طابع معرفي والتي عموما لا ترتبط مباشرة في لحظة معينة بحاجة هامة مؤقتة. فالميولات يمكن أن تسببها أية مواقف غير متوقعة أو أية مثيرات مرئية أو سمعية تلفت الانتباه (محمود بني يونس، 2012، ص.19).

9.2.1 الاتجاهات:

توجد علاقة بين الدافعية والاتجاهات، فالاتجاه هو: « عبارة عن حالة من الاستعداد لاستثارة الدافع، فالاتجاه الشخصي نحو موضوع معين هو استعدادة نحو هذا الموضوع». وتتألف الاتجاهات من ثلاثة مكونات أساسية هي: المكون الانفعالي والمكون المعرفي والمكون السلوكي؛ حيث يشير المكون السلوكي إلى أن الاتجاهات تعمل كموجهات السلوك، إذ أنها تدفع الشخص إلى العمل وفقا للاتجاه الذي يتبناه (محمود بني يونس، 2012، ص.20).

بينما يعرفها "راجح" من الدوافع الاجتماعية الفردية الاتجاه النفسي (*Attitude*) ويعتبر: « استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا، يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويحبذها أو يرحب بها ويحبها، أو يميل به عنها فيجعله يعرض عنها أو يرفضها أو يكرهها» (راجح، 1998، ص.95).

10.2.1 البواعث (*Incentives*):

هي المثيرات الخارجية الموجودة في المحيط الفيزيائي (المادي والاجتماعي) بالإنسان، حيث تعمل على استثارة الدافع وتنشيطه وإشباعه في الوقت نفسه. أي أن الباعث هو قوة خارج الإنسان، ويمكن أن تكون ايجابية أو جاذبة تعمل على استثارة دوافع الاقبال عليها (كالطعام والمكافآت مثلا)، أو تكون سلبية أو طاردة تعمل على استثارة دوافع الاحجام عنها وتجنبها (محمود بني يونس، 2012، ص.20).

11.2.1 الرغبة (*Desire*):

يعرفها "بني يونس" هي: « الشعور بالميل نحو أشخاص أو أشياء معينة، كـرغبة الطفل في تقبيل أمه مثلا، وهي لا تنشأ من حالة نقص أو اضطراب كما هي الحال في الحاجة، بل تنشأ من تفكير الفرد فيها أو تذكره إياها، أو إدراكه لأشياء مرغوبة. فالرغبة تستهدف التماس لذة، بينما الحاجة تستهدف تجنب ألم» (محمود بني يونس، 2012، ص.22).

ولتوضيح الفرق بين الدافع، الحاجة والحافز ببساطة يمكن تقديم الأمثلة التالية:

- الدافع: شعور؛
- الحاجة: رغبات (رغبة في فعل)؛
- الحافز: تلبية (رد فعل).

جدول رقم(19): يوضح الفرق بين الدافع، الحاجة والحافز

الدافع	الحاجة	الحافز
العطش	رغبة في الشرب	تقديم الماء
الجوع	رغبة في الأكل	تقديم الطعام
شعور بالقلق	رغبة في الاطمئنان	توفير الأمن والأمان
شعور بالوحدة	رغبة في الانضمام إلى الآخرين	توفير الصداقة أو عضوية جماعات أخرى

(مدحت، 2012، ص.109).

2. التحصيل الدراسي:

1.2 تعريف:

يهتم المختصون في ميدان التربية علم النفس بالتحصيل الدراسي، لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية، فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي والمعرفي. فالتحصيل يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم أو المعرفة، فهو من خلاله يستطيع الانتقال من المرحلة الحاضرة إلى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على المعرفة والعلم (مصطفى الجلالي، 2011، ص.21).

ويعد التحصيل الدراسي من المفاهيم التي شاع استخدامها في ميدان التربية وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، ذلك لما يمثله من أهمية في تقويم الأداء الدراسي للطالب حيث ينظر إليه على أنه محك أساسي يمكن في ضوئه ومن خلاله تحديد المستوى الأكاديمي، والحكم على حجم الانتاج التربوي كما ونوعا.

هناك مجموعة من التعريفات قدمت في هذا الاتجاه منها:

تعريف "بريسي" (Pressy, 1959)، إذ يرى أن التحصيل الدراسي يشمل جميع ما يمكن أن يتعلمه الطالب في الجامعة سواء ما يتصل منها بالجوانب المعرفية أو الجوانب الدافعية أو الجوانب الاجتماعية والانفعالية (مصطفى الجلالي، 2011، ص.21).

كما يوضح "فؤاد أبو الحطب" (1973) بأن مفهوم التحصيل الدراسي يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرائق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا الناتج المرغوبة وغير المرغوبة فيها (مصطفى الجلاي، 2011، ص.21).

في حين يرى "حسين سليمان قورة" التحصيل الدراسي بأنه: « انجاز تحصيلي في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدرة بالدرجات، طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها الجامعة» (مصطفى الجلاي، 2011، ص.21).

من التعريفات السابقة يبدو واضحا للمتبع في دراسة مفهوم التحصيل الدراسي بأنه عملية اكتساب للمعلومات والمعارف المدرسية بطريقة منظمة ومخططة يستدل عليه من خلال استجابات الطلبة على ما تقدمه الاختبارات الجامعية أو الاختبارات التحصيلية المقننة.

وينظر فريق آخر من الباحثين إلى التحصيل الدراسي بأنه وجه من أوجه الإنجاز الدراسي منهم "وارن" (Warren,1934) فيحدد التحصيل الدراسي بأنه الكفاءة في الأداء مقاسا باختبار مقنن. في حين يوضح "مورقان" (Morgan,1996) التحصيل الدراسي بأنه الإنجاز المحقق في اختبار للمعرفة أو المهارة (مصطفى الجلاي، 2011، ص.24).

ويذهب فريق آخر من العلماء في تحديدهم للتحصيل الدراسي بأنه العلامة أو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في امتحانات نهاية العام الدراسي. فوجد منهم "عمر الشيباني" (1995) فيقدم التحصيل الدراسي: « بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في امتحان معين من قبل الأساتذة كان هذا الامتحان شفويا أو تحريريا أو كليهما معا» (مصطفى الجلاي، 2011، ص.24).

التعريف الاجرائي:

هو مستوى الأداء الفعلي لطالب جامعة أم البواقي في المجال الاكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب ويستدل عليه من خلال اجاباته على مجموعة الاختبارات التحصيلية سواء منها: النظرية(TD) العملية(TP) أو الشفوية(Oral) تقدم له في نهاية كل سداسي(في جامعة أم البواقي أغلب الكليات تعتمد 50% لنقاط الأعمال الموجهة و50% لنقاط الامتحانات العادية). وفي الغالب في جامعة أم البواقي هناك دورتين للامتحانات العادية ودورتين للامتحانات الاستدراكية. ويجب على الطالب أن يحصل على الاقل على رصيد (Credit) كل سداسي 30 نقطة وفي نهاية السنة على الأقل يحصل على 60 نقطة.

2.2 خصائص المتفوقين تحصيليا:

1.2.2 الخصائص العقلية:

تعد الخصائص العقلية من أهم الخصائص التي تميز بها المتفوقون تحصيليا، إذ أثبتت الدراسات والبحوث في هذا الميدان ارتباط الذكاء بالتفوق التحصيلي ارتباطا وثيقا إلى الحد الذي دفع بعض الباحثين إلى اعتباره محكا رئيسيا لمستوى التحصيل المرتفع. فوجد "بنتلي" (Bentley, 1957) يقول: « بأن الأطفال المتفوقين عقليا هم أولئك الأطفال ذوي الاستعدادات غير العادية - العالية - في الدراسة » (مصطفى الجلاي، 2011، ص.74).

وتقدم دراسة "ويتي" (Witty, 1958) أهم الخصائص العقلية التي يتميز بها المتفوقون وهي: دقة الملاحظة، القدرة على الاستيعاب، القدرة على إدراك العلاقات السببية في سن مبكرة، وأنهم زدودا بنوع من العقل الذي يمكنهم من التنظيم والربط بين الخبرات التي يمرون بها (مصطفى الجلاي، 2011، ص.75).

2.2.2 الخصائص الدافعية:

تعد الحاجة للإنجاز عاملا دافعا يوجه في كل موقف يتسم بالمنافسة من أجل مستو معين من الاجادة، وعادة ما يكون هذا المستوى نتيجة للمقارنة بجهود الآخرين أو نتيجة لطموح الشخص نفسه، وللدافع إلى الإنجاز وجهان أحدهما الرغبة في التفوق والجدارة، والآخر الخوف من الفشل.

يشير "محمد نسيم رأفت وزملائه" أي ان الطالب المتفوق تحصيليا يتميز عن الطالب العادي من طلاب المرحلة الثانوية بارتفاع مستوى المثابرة والتصميم (مصطفى الجلاي، 2011، ص.79). أما "أونودا" (Onoda, 1976) يوضح: « أن الطلبة المتفوقين تحصيليا لديهم القدرة على المثابرة والاستمرار، فهم يتسمون بقدر أكبر من الدافعية عن غيرهم من الطلبة » (مصطفى الجلاي، 2011، ص.79).

وأوضح "محمد عبد القادر عبد الغفار" (1979) أن هناك علاقة ارتباطية عالية ودالة احصائيا بين مستوى التحصيل الدراسي والدافع إلى الإنجاز الدراسي (مصطفى الجلاي، 2011، ص.79).

3.2.2 مهارات (عادات) الاستذكار:

يتصف المتفوقين تحصيليا باتباعهم أنماط سلوكية منظمة في مذاكرة دروسهم (عادات الاستذكار) وأنهم يتبعون غالبا عادات الاستذكار السليمة. فوجد "كلينجر" (Clinger, 1979) يذكر أن العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي ومهارات الاستذكار وعاداته تتميز بأنها ايجابية ودالة

إحصائيا، وإن المتفوقين تحصيليا يتبعون عادات استذكار سليمة وأنهم خارج قاعات الدراسة يلجئون إلى عدة أساليب معروفة لاستذكار المعلومات كالقراءة والتلخيص والتدريب (مصطفى الجلاي، 2011، ص ص.80-81).

4.2.2 الخصائص الانفعالية:

يتصف المتفوقون تحصيليا بسمات انفعالية واجتماعية تميزهم عن أقرانهم العاديين ودون المستوى في الأداء المدرسي، حيث يشير "لويس" (Lewis) في دراسته التي هدف بها التعرف على الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا أن الطلاب المتفوقين تحصيليا يمتلكون عدد من الصفات الاجتماعية المرغوب فيها، فهم يتسمون بأنهم أكثر تكيفا من الوجهتين الانفعالية والاجتماعية من ذوي التحصيل المنخفض (مصطفى الجلاي، 2011، ص.81).

يشير "البيران" (Allberand, 1965) إلى أن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يتميزون بسمات انفعالية مرغوب بها وأنهم أكثر توافقا مع أقرانهم العاديين ولهم علاقات اجتماعية طيبة مع زملائهم كما أسفرت نتائج دراسته إلى أن الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المنخفض اتصفوا ببعض السمات غير المرغوب فيها كالاتكالية والميول للانسحابية والانطواء (مصطفى الجلاي، 2011، ص.79).

5.2.2 البيئة الاجتماعية (الاسرية):

تقول الباحثة "مصطفى الجلاي" بأن مستوى التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض يرتبط بإمكانات الفرد الذاتية كما يرتبط أيضا بالبيئة الاجتماعية (الأسرية، المدرسية) التي يوجد فيها، وأن ثم تفاعل بين الفرد وبين الظروف المحيطة به وأن أدائه ليس إلا محصلة لهذا التفاعل. فنقول بأن الطالب الذي يوجد في بيئة اجتماعية ثقافية ثرية في أسرة يسود فيها مناخ اجتماعي نفسي دافئ يكون الوالدان أساسا للرعاية النفسية الصحية السليمة لهذا الطالب المتفوق، يوفران له الجو النفسي المناسب لفتح طاقاته العقلية ولتنشيط العمليات العقلية المعرفية المتمثلة في أدائه الأكاديمي بمستوى مرتفع، وهذا لا يحدث إلا بوجود أساليب معاملة والديه معينة في تنشئة الأبناء وبتوفير البيئة الثرية ثقافيا (مصطفى الجلاي، 2011، ص.94).

وهذا ما أكدته دراسة "مور" و "ولسون" (More & Welson, 1961) التي أوضحت بأن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع عوملوا من قبل والديهم معاملة تتم عن الثقة والمشاركة الوجدانية، وكانوا موضع تقبلهم وعطفهم، يحضون بتشجيع آبائهم على رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، ولا

يحدون من حريتهم، على عكس معاملة الوالدين لأبنائهما من ذوي التحصيل المنخفض (مصطفى الجلالي، 2011، ص.79).

6.2.2 البيئة الاجتماعية (المدرسية):

تقدم الباحثون في هذا الميدان بمجموعة من الدراسات والبحوث التي تؤكد على أهمية البيئة الاجتماعية المدرسية عامة أو بعض متغيرات هذه البيئة على مستوى تحصيل الطالب، كدراسة كل من "هولتزمان" و"براون" (Holtzman & Brown, 1955) التي توصلت إلى نتائج تفيد بوجود علاقة موجبة ودالة احصائيا بين اتجاهات الطلبة نحو إدارة مدرستهم، ومدرسيهم، والمواد الدراسية، والزلاء، ومستوى تحصيلهم الدراسي (مصطفى الجلالي، 2011، ص.99).

كما توصل كل من "بويل" و"بيرجن" (Powel & Bergen, 1962) إلى نتائج تفيد بأن التلاميذ المتفوقين مع الأسلوب الديمقراطي الذي تمارسه إدارة المدرسة قد أظهروا حبا كبيرا لمدرستهم وحققوا مستوى تحصيل دراسي مرتفع (مصطفى الجلالي، 2011، ص.79). على عكس التلاميذ غير المساييرين لهذا الأسلوب فقد أظهروا نقصا في تفهمهم الاجتماعي الذي انعكس بدوره على انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي (Reeve, 2009, p.160).

3.2 دور الإدارة التعليمية في رفع مستوى التحصيل الدراسي:

تستطيع الإدارة المدرسية أن تكون عاملا مهما وأساسيا لرفع مستوى التحصيل وذلك باتخاذ الاجراءات التالية:

- ✓ استشارة دافعية الطلبة للتعليم من خلال تشجيعهم على التعلم بطرائق وتقنيات مختلفة توفرها المؤسسة التعليمية (خاصة توفير الوسائل التكنولوجية الحديثة)؛
- ✓ استخدام الإدارة لأسلوب التعامل المتسم بالتقبل والتفهم لمشكلات الطلبة لمساعدتهم على مواجهتها واستخدام أسلوب الضبط عند الضرورة؛
- ✓ تهيئة المناخ النفسي والتربوي المناسب في المؤسسة التعليمية لتشجيع الطلبة على اتباع عادات الاستذكار المناسبة من خلال الندوات، الأنشطة الرياضية، الأنشطة العلمية والثقافية المتنوعة؛
- ✓ اعداد برامج خاصة تراعي قدرات الطلبة وحاجاتهم وميولهم والفروق الفردية بينهم، وذلك بتنوع أساليب وطرائق التدريس، والارشاد النفسي والتربوي كل حسب حاجته؛

- ✓ تخصيص حصص اضافية أو دورات تقوية للطلبة الذين يعانون من تدني مستوى تحصيلهم الدراسي بعد التأكد من خلو هؤلاء الطلبة من مشكلات صحية، سلوكية، انفعالية، اجتماعية. وذلك لأجل التدخل بالعلاج المناسب من طرف المتخصصين؛
- ✓ الاهتمام ب دراسة مشكلات الطلبة والتعرف على أسبابها ودوافع سلوكهم المضطرب لغرض تقديم العون والمساعدة من قبل فريق متخصص في الارشاد؛
- ✓ تشجيع فريق الارشاد في المؤسسة التعليمية على عقد الندوات واللقاءات الدورية مع الطلبة لأجل تشجيعهم على مواجهة ما يعترضهم من مشكلات تربوية، نفسية، اجتماعية وانفعالية؛
- ✓ عقد لقاءات دورية مع الأساتذة والطلبة للتعرف على واقع سير العملية التعليمية؛
- ✓ تشجيع الأساتذة بصورة مستمرة والتعاون معهم لمتابعة وتنفيذ نظام السير للخطة الدراسية اليومية، الاسبوعية والسنوية أيضا؛
- ✓ عقد اجتماعات دورية بين الأساتذة ومساعدتهم للتعرف على ما يواجههم من خلل أو ضعف قد يحصل في العملية التربوية ولتحديد أسباب وضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة؛
- ✓ التأكد من تأهيل الأساتذة أكاديميا وتربويا لتدريس المواد المخصصة لهم في المؤسسة التعليمية وملاحظة طرائق وأساليب التدريب المتبعة ومدى ملائمتها لمستوى وقدرات الطلبة.
- ✓ حث الأساتذة(المعلمين) على توضيح وعرض موضوعات المادة الدراسية بطرائق جذابة تثير اهتمامهم وانتباههم وربطها بالواقع العملي في الحياة؛
- ✓ عقد لقاءات مستمرة مع أولياء الأمور(في ما يتعلق تلاميذ الابتدائي والمتوسط وحتى الثانوي أيضا) لغرض الاطلاع على مشاكل أبنائهم ومساعدتهم في توجيه الأبناء توجيها تربويا سويا؛
- ✓ تشجيع عقد الندوات لأولياء الأمور بالتعاون مع فريق الارشاد والأساتذة لتوجيه وارشاد أولياء الأمور للاستفادة من شروط واساسيات عادات ومهارات الاستذكار لأجل مساعدة وتدريب أبنائهم على الاستذكار السليم؛
- ✓ المتابعة المستمرة للامتحانات المدرسية في مختلف المواد الدراسية، ومدى توفر الشروط الموضوعية في بناء الاختبارات المدرسية بأنواعها المختلفة؛
- ✓ تنظيم جداول الامتحانات بعد اللقاء مع الطلبة والأساتذة لتحديد ما ييسر من إمكانات للطلبة والأساتذة؛

- ✓ تقييم نتائج الامتحانات المدرسية للاطلاع بشكل دقيق على قدرات الطلبة التحصيلية ومستواهم العلمي، وكذلك مستوى الأساتذة وما يقدمونه للطلبة؛
- ✓ تشجيع اجراء دراسات وبحوث من قبل الباحثين في هذا الميدان لتقييم واقع العملية التعليمية لأجل تقديم الخدمات المناسبة للطلبة وللأساتذة (مصطفى الجالي، 2011، ص 369-371).

3. مفهوم دافعية الإنجاز:

تعد دافعية الإنجاز من المفاهيم النفسية التي أثارت جدلا ونقاشا بين علماء النفس وحظيت باهتماماتهم، إذ تصدت لها البحوث والدراسات لوصفها وتفسيرها، وأخذ كل باحث يعرفها من إطار عمله، ومن إطار النظرية التي يتبناها. ويشير التطور التاريخي لمفهوم دافعية الإنجاز أن استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس يرجع من الناحية التاريخية إلى "ألفرد أدلر" (Adler) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويض مستمد من خبرات الطفولة، و"كورت ليفن" (Kurt Lewin) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح *Aspiration* وذلك قبل استخدام "موراي" (Murray) الذي يعد أول من استخدم مصطلح الحاجة إلى الإنجاز عام 1938 (محمود بني يونس، 2012، ص 80).

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، إلا أن "موراي" يعد من أوائل المهتمين بهذا المفهوم، والذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز *Need For Achievement* إلى التراث السيكلوجي (Denise., J.A, 1970, p.381) إذ أنه هو أول من قدم هذا المفهوم بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية، وذلك في دراسته الموسومة بعنوان "استكشاف في الشخصية" *Exploration In Personality* والتي عرض فيها "موراي" العديد من الحاجات النفسية (محمود بني يونس، 2012، ص 80).

وفي ضوء التعريف السابق وجد أن "موراي" أوضح أن شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر من أهمها: سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية، وتخطي الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات.

وأشار "موراي" إلى أن الحاجة للإنجاز قد أعطيت اسم إرادة القوى في كثير من الأحيان، وأفترض أنها تتدرج تحت حاجة كبرى وأشمل هي الحاجة إلى التفوق *Need For Superiority*.

وتتحدد طريقة إشباع الحاجة للإنجاز في ضوء تصوره طبقا لنوعية الاهتمام والميل، فالحاجة في المجال الجسمي على سبيل المثال تكون على هيئة الرغبة في النجاح الرياضي، بينما تكون الحاجة للإنجاز في المجال العقلي على هيئة الرغبة في التفوق العقلي أو المعرفي (محمود بني يونس، 2012، ص.80).

كما يعرفها "موراي" هي: « الرغبة أو الاستعداد للقيام بعمل معين بأسرع وأحسن ما يمكن»، ويذكر "موراي" بأن الدافع إلى الإنجاز يشمل حرص الفرد على القيام بأشياء معينة على نحو جيد وسريع حيث تتنوع الأشياء التي يمكن أن تشبع هذا الدافع وتختلف ما بين القيام بأبسط الأعمال إلى تلك الأعمال التي تعتبر كبيرة ومعقدة (مصطفى الجلاي، 2011، ص.220).

في حين "اتكنسون" (Atkinson) يرى أن الدافع للإنجاز هو: « المحصلة النهائية لصراع الأقدام والإحجام بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل». ويمثل "اتكنسون" هذه العلاقة بالمعادلة التالية:

دافع الإنجاز = دافع النجاح - دافع تجنب الفشل.

أشارت الدراسات والبحوث التي أجراها "أتكنسون" وزملائه حول مفهوم دافعية الإنجاز، أن هذا المفهوم يتحدد من خلال أربعة عوامل هي:

✓ اثنان منها يتعلقان بخصائص الفرد وهما: دوافع النجاح، ودوافع تجنب الفشل، وهما من سمات الشخصية الثابتة ثباتا نسبيا، ومن ثم يعتبران محددات فردية أو شخصية لدافعية الإنجاز.

✓ أما العاملان الآخران يتعلقان بخصائص المهمة وهما: صعوبة وسهولة المهمة، اللذان يعتبران محددات بيئية أو موقفية لدافعية الإنجاز والتي تتباين من موقف لأخر (محمود بني يونس، 2012، ص ص.81-82).

وبحسب رأي "أتكنسون وزملائه" يمكن التعبير عن العوامل في المعادلة الآتية:

دافعية الإنجاز = الأمل في النجاح - الخوف من الفشل + البواعث الخارجية.

= (دوافع النجاح × احتمالات النجاح × قيمة بواعث النجاح) - (دوافع تجنب الفشل × احتمالات الفشل × قيمة بواعث الفشل) + البواعث الخارجية.

وفي ضوء تصور "أتكنسون" (Atkinson) فإن دافعية الإنجاز هي "ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له" (محمود بني يونس، 2012، ص ص.81-82).

مما سبق وجد حسب "إتكسون" أن الاهتمام بدوافع النجاح وتنميتها والعمل على تقليص دوافع تجنب الفشل يؤدي إلى محصلة أكبر من الدافع للإنجاز. أما دوافع النجاح هي تلك الدوافع التي توجه سلوك الفرد لتوظيف إمكاناته للتعامل مع البيئة بكفاءة وإيجابية لتحقيق النجاح، والتي تبدو في: المغامرة، مواجهة الصعاب، تنوع اهتمامات الفرد، الثقة بالنفس، الشعور بالمقدرة على التنافس والاستقلال، وتمثل هذه دوافع إقدام لدى الفرد حول نتائج إقدامه على معالجة الأنشطة المختلفة والتي تبدو في: الخوف من الفشل، ضعف ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، القلق المرتبط ببدء العمل والنشاط، والقلق المرتبط بالمستقبل (محمود بني يونس، 2012، ص ص 81-82).

وعرف "ماكلياند وزملائه" الدافع للإنجاز بأنه: «يشير إلى استعداد ثابت 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 ضوء مستوى محدد من الامتياز» (خليفة، 2000، ص ص 91-92). كما أنهم عرفوا النشاط المنجز: «بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، وأن محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما: الميل نحو تحقيق النجاح، الميل نحو تحاشي الفشل» (خليفة، 2000، ص ص 91-92).

فدافعية الإنجاز عند "مكلياند" استعدادا يتميز بالثبات النسبي للسعي للتحصيل والنجاح وهذا الاستعداد يظل كامنا في الفرد حتى يستثار بمثيرات أو مؤثرات أو علامات في موقف الإنجاز تبين له أن الأداء سيكون وسيلة للتحصيل وهو يرى أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل في النجاح ويتعلق البعض الآخر بالخوف من الفشل (محمود بني يونس، 2012، ص 155).

توضيحا لما سبق وجد أنه يختلف مفهوم الدافع إلى الإنجاز لدى "مكلياند" (Meclelland, 1951) و"إتكسون" (Atkinson, 1958) بصفة عامة عما يقصده "موراي" بمفهوم الحاجة إلى الإنجاز، إذ يتحدد مصطلح الدافع إلى الإنجاز عندهما على أنه: «اقتباس التباري للوصول إلى مستوى محدد للجودة». ويكاد يستقر تحديد مفهوم دافعية الإنجاز باتفاق "موراي" و"مكلياند" و"إتكسون" على أنه: «السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق أو الامتياز، حيث تعد الرغبة في التفوق أو الامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق خاصية مميزة لشخصية الأفراد ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز» (مصطفى الجلاي، 2011، ص 221).

كما اهتم "نيكولز" (Nicholles) بعملية الإدراك الذاتي للقدرة وصعوبة العمل في مواقف الإنجاز حيث يعرف سلوك الإنجاز بأنه: « سلوك موجه وتنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة» (محمود بني يونس، 2012، ص.155).

وجد أن هذا التعريف يتضمن أن الأشخاص الذين يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز بقصد أن قدراتهم عالية يميلون إلى تجنب الفشل حتى لا يتسمون بقدرة منخفضة وهذا التعريف لسلوك الإنجاز يعتبر أكثر دقة من تعريف "ماكلياند".

وقد حظي مفهوم دافعية الإنجاز باهتمام الباحثين العرب حيث ترى الباحثة "لمعان مصطفى الجلالي" الدافع إلى الإنجاز هو: « استعداد الفرد المتمثل في عملية نشطة لبذل الجهد والسعي في سبيل تحقيق هدف معين والإحساس بالفخر والاعتزاز أمام الآخرين والاستماع بالنجاح لبلوغه معايير الامتياز، فالدافع للإنجاز عامل مساعد أو معين لترجمة الاستعداد إلى تفوق في مجال ما» (مصطفى الجلالي، 2011، ص.222).

ويوضح "محمد عبد القادر" (1977) دافع الإنجاز بأنه: « تكوين افتراضي يتضمن الشعور أو الوجدان المتعلق بالأداء التقييمي لبلوغ معايير الامتياز». واعتبر أن دافع الإنجاز ذو مكونات عديدة، فهناك ثلاث دوافع فرعية تشكل دافع الإنجاز هي الطموح العام والمثابرة والتحمل (مصطفى الجلالي، 2011، ص.222).

ويعرف "أحمد عبد الخالق" (2005) الدافع للإنجاز بأنه: « الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح». وحدد "ابراهيم قشقوش" (1975) مفهوم الدافع إلى الإنجاز بأنه: « استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقييما للأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز» (مصطفى الجلالي، 2011، ص.222).

ويرى "ابراهيم الكناني" (1979) بأن الدافع إلى الإنجاز هو: « التباري للوصول إلى معيار الجودة في العمل الدراسي» (محمود بني يونس، 2012، ص.155).

مما تقدم؛ يتضح أن دافعية الإنجاز هي السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز وهذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الإنجاز وتعتبر الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق، خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز

وقد رأى "موراي" أن الحاجة للإنجاز - تلك التي اعطيت اسم قوة الارادة في كثير من الأحيان - تتداخل مع بعض الحاجات الأخرى وتكون مصاحبة لها وهي تعتبر أهم الحاجات النفسية وتنشأ في معظم الأحيان من حاجة كاملة للتقدير وتتعارض مع الحاجة إلى الخضوع الذي يصاحب الشعور بالفشل أو تترتب عليها (مصطفى الجلاي، 2011، ص.221).

كما اوضحت الدراسات ان الدافع للإنجاز يرتبط ارتباطا ايجابيا بالاستقلال والثقة بالنفس، ويمكن تنميته تجريبيا. فقد وجد أن أطفال الرياض الذين يقضون معظم وقتهم وجهودهم في أنشطة تحصيلية مثل التلوين والطلاء وعمل نماذج من الطين وقراءة الكتب، يكونون بصفة عامة أقل اعتمادا على المساعدات الخارجية من زملائهم الذين يشتركون في الأنشطة التحصيلية إلا نادرا (مصطفى الجلاي، 2011، ص.221).

ويذكر الباحثون أن الدافع للإنجاز ليس دافعا فطريا بل يمكن اكتسابه من الآباء وأفراد الأسرة أو من الأفراد الآخرين الذين يتعامل معهم. وأوضحت الدراسات كيف أن أفعال الآباء واتجاهاتهم تؤدي إلى تشجيع نمو حاجة الإنجاز لدى الأبناء. فقد قرر الأفراد الذين يتمتعون بدافع انجاز مرتفع أن أمهاتهم كن يطلبن منهم الاستقلال في القيام ببعض الأعمال في سن مبكرة مثل الذهاب إلى الفراش وارتداء الملابس والعناية بأنفسهم، ثم بعد ذلك الحصول على مصروفهم الخاص عن طريق العمل، ثم اختيار ملابسهم بأنفسهم. وقرر هؤلاء الأفراد أنهم كانوا يكافئون على أداء هذه الأعمال بلمسات فيزيقية دافئة من أمهاتهم (التابعي، 2003، ص.228).

من خلال التعاريف السابقة يستطيع الباحث القول بأن دافعية الإنجاز تقتصر على الكائن البشري وهي من العوامل المهمة التي تؤدي بالفرد لتحقيق الاشباع وذلك من خلال كل من النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة بكفاءة وأقل جهد وأقل وقت ممكن.

التعريف الاجرائي لدافعية الإنجاز الدراسي:

يقصد بها في هذا البحث قدرة عينة من مجتمع البحث الذي يتعلق بطلبة السنة الثالثة جامعي بجامعة أم البواقي، على إتمام العمل الموكل إليهم، وشعورهم بالحماس والرغبة في المنافسة داخل جامعة أم البواقي. وكذلك شعورهم بقيمة التعليم (الدراسة) واقتناعهم به، ويرجع انخفاض الإنجاز إلى ما يشعر به الطالب من الإنهاك الجسدي والنفسي والمعنوي والعضلي في الجامعة دون عوائد تشبع له حاجاته النفسية والمادية. هذا ويشتمل مقياس الدافعية للإنجاز الذي قدمه الباحث على الأبعاد التالية: الدافع (الذاتي) الداخلي للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز

والإحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز). ودرجات اجابة الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز -AMS- C28 لـ (Vallerand et al., 1992, p.1003)، يتألف مقياس الدافع الأكاديمي من (28) فقرة مصممة لتقييم ثلاثة أنواع من الدوافع الذاتية (Intrinsic Motivation)، وثلاثة أنواع من الدوافع الخارجية (Extrinsic Motivation) والإحباط (غياب دافعية الإنجاز) (Amotivation).

1.3 مؤشرات دافعية الإنجاز:

يوضح "اتكنسون" أن مؤشرات الدافع للإنجاز تتمثل في:

✓ محاولة الفرد الوصول للهدف والإصرار عليه؛

✓ التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد؛

يتم ذلك وفق لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء (مصطفى الجلاي، 2011، ص.229).

في حين أن "أحمد رشوان" قسم مؤشرات دافعية الإنجاز إلي قسمين:

1. مؤشرات دافعية الإنجاز داخلية:

✓ الرغبة في التعلم؛

✓ حب الاستطلاع؛

✓ محاولة التعمق في الفهم.

2. مؤشرات دافعية الإنجاز خارجية:

✓ الحصول على درجات مرتفعة؛

✓ البرهنة على تميزه عن الآخرين؛

✓ طلب الاستحسان من الآخرين كالأسرة أو الأصدقاء أو المعلمين (أحمد رشوان، 2006،

ص.147).

2.3 أنواع دافعية الإنجاز:

ميز "فيروف" (Veroff, 1969) و"شارلز سميث" بين نوعين أساسيين في الدافعية للإنجاز:

1.2.3 دافعية الإنجاز الذاتية: Autonomous Achievement Motivation

ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز، إذ يتنافس الفرد مع

ذاته في مواجهة قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة وهو أقرب لنمط الدافع للإنجاز الذي عني

"مكلياند" بدراسته.

2.2.3 دافعية الإنجاز الاجتماعية: *Social Achievement Motivation*

تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية أي مقارنة أداء الفرد لأجل الحصول على الاستحسان الاجتماعي للنجاح (محمود بني يونس، 2012، ص ص.82-83).

وتناول "محمود بني يونس" (1986) متغيرات الإنجاز في ضوء تقسيمه لها إلى ثلاثة جوانب هي:

1. الإنجاز باعتباره دافعا (الميل للإنجاز): ويعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وفقا لمعيار معين من الجودة أو الامتياز، وشعوره بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك.
2. الإنجاز باعتباره أداء (التحصيل الأكاديمي): ويعني ذلك اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيرا عن شدة الدافع للإنجاز.
3. الإنجاز باعتباره سمة شخصية (الشخصية الإنجازية): حيث يفترض أن الإنجاز يمثل سمة الشخصية تتضمن أو ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية (محمود بني يونس، 2012، ص ص.82-83).

كما ميز "ماتيز وآخرين" (Mathis et al) بين الدافعية للإنجاز والدافعية للكفاءة على أساس أن الدافعية للكفاءة تتركز على السرور والبهجة الوقتية التي يحققها الفرد، أما الدافعية للإنجاز فتتركز على الإنجازات المستقبلية والنجاح في المستقبل (محمود بني يونس، 2012، ص.83).
وقد قسم (Vallerand et al., 1992) دافعية الإنجاز إلى 03 أنواع كما يلي:

1. الدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز: *Intrinsic Motivation*

عرفه "أحمد رشوان" على أن: « الفرد ممكن ان تكون لديه اسباب داخلية للإنجاز مثل الرغبة في التعلم وحب الاستطلاع ومحاولة التعمق في الفهم» (أحمد رشوان، 2006، ص.148).
وعرفه كل من "كوردوفا وليبير" (Cordova & Lepper) يحدث الحافز الجوهري عندما يكون الناس لديهم دوافع داخلية لفعل شيء ما لأنه إما يجلب لهم المتعة ، أو يعتقدون أنهم مهمون، أو يشعرون أن ما يتعلمونه مهم (Cordova & Lepper, 1996, p.716)
مما سبق تعني الدافعية الداخلية أن الفرد لديه القدرة على تحديد ميوله ورغباته واهتماماته وكذلك لديه القدرة على اشباع هذه الحاجات دون وجود قوى خارجية يمكن أن تساعد في انجاز القرار الذي يساعد الفرد في اشباع هذه الحاجات.

2. الدافع الخارجي للإنجاز:

إن الفرد من الممكن أن تكون لديه أسباب خارجية للإنجاز مثل الحصول على درجات مرتفعة والبرهنة على تميزه عن الآخرين وطلب الاستحسان من الآخرين كالأُسرة أو الاصدقاء أو المعلمين.

يظهر الدافع الخارجي عندما يضطر الطالب إلى القيام بشيء ما أو التصرف بطريقة معينة بسبب عوامل خارجية له مثل: (المال أو الدرجات الجيدة) (Cordova & Lepper, 1996, p.716)

يتضح مما سبق أن مفهوم دافعية الإنجاز حسب النوعين السابقين: (الدافع الداخلي والدافع الخارجي) قد ظهرا في ضوء نظرية تحديد الذات *Self-Determination Theory* لـ"دسي" و"ريان" (Deci & Ryan) - التي تبناها الباحث في بحثه هذا- يرتبط بمفهوم الحاجات النفسية لتحقيق الكفاءة والاستقلالية والعلاقات الاجتماعية، والتي تعد المفاهيم الأساسية في النظرية حيث ينظر للفرد صاحب الدافعية الداخلية على أن سلوكياته مدفوعة بالحاجة إلى الشعور بالكفاءة والشعور بالاستقلال الذاتي.

كما أضاف الباحث "أحمد رشوان" في حالة الدافعية الداخلية يكون الفرد مدفوعا للعمل لأسباب ظاهرة كالسعي لتحقيق حاجات داخلية كالفهم مثلا للمتعة أو للشعور بالاستقلالية وتقدير الذات أو بمعنى آخر تكون دوافع الفرد للعمل دوافع داخلية ذاتية. ولكن في حالة الدافعية الخارجية فإن الفرد يكون مدفوعا بأسباب خارجية لا شخصية كالسعي لتحقيق حاجات خارجية مثل الحصول على الدرجات أو ارضاء شخص ما وهنا يقل شعور الفرد بالمتعة وتقل الدافعية في أداء العمل (أحمد رشوان، 2006، ص.148).

3. الاحباط: وقد قسمه إلى ما يلي:

- عدم الانضباط والتصرف الطفولي؛
- غياب الرغبة في التعلم؛
- الاحجام.

وقد حدد "فاليريون وآخرون" (Vallerand et al., 1992) دافعية الإنجاز الثلاثة السابقة كما

يلي:

1. الدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز: *Intrinsic Motivation*

الذي قسموه إلى ثلاثة (03) أنواع:

1.1 دافع المعرفة: (*to know*) ويتضمن تنفيذ النشاط لذاته وللشعور بالمتعة والرضا من المشاركة؛

3.1 دافع الإثارة: (*to experience stimulation*) ويتضمن الانهماك في نشاط ما بسبب خبرة

الإثارة التي يتم الإحساس بها؛

3.1 دافع الإنجاز: (*toward accomplishment*) يتضمن الشعور بالرضا نتيجة لإنجاز الأشياء

أو إيجاد أشياء جديدة.

2. الدافع الخارجي للإنجاز: *Extrinsic Motivation*

الذي بدوره قسموه إلى ثلاثة (03) أنواع:

1.2 التنظيم الخارجي (المعدل): (*External Regulation*) يتضمن السلوك الذي ينتظم تبعاً لأشياء

خارجية، كالثواب والعقاب؛

2.2 التنظيم غير الواعي: (*Introjected*) حيث يبدأ الفرد بتمثل أسباب أفعاله؛

3.2 التنظيم المعرف: (*Identified*) أي أن السلوك يصبح مهماً وذا قيمة لارتباطه بالاختيار

(الشخصي).

وأخر تقسيم لا يعكس الدافعية كما يلي:

3. الاحباط (عدم وجود الدافعية): (*Amotivation*).

وصف الطلبة المحبطون بأنهم أولئك الذين لا يعرفون حقيقة سبب وجودهم في الجامعة

ويشعرون أنهم غير أكفاء وأنهم يمتلكون قدرة أقل على التحكم بما يجري لهم وهكذا. لذلك ومن

حيث الواقع فإن هؤلاء الطلبة يظهرون غياباً للدافع (Vallerand et al., 1992, p.1003)

4. أهمية دافعية الإنجاز:

لدافعية الإنجاز أهمية خاصة في تفسير الكثير من جوانب السلوك الإنساني، نظراً لأن

أداء الفرد وإصراره على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لديه من

دوافع، وكذلك قد يرجع تباين السلوك في المواقف المختلفة في أساسه إلى الدافعية.

➤ وإذا كان ناتج الدافعية يتمثل في إشباع حاجة معينة لدى الفرد وتحقيق هدف ما فإن دراسة الدافعية تضيف إلى فهم السلوك الإنساني تصورا عن الدافع المحدد للهدف الذي يضعه الفرد لنفسه وبذلك يمكن الوصول إلى فهم أعمق وأدق للسلوك الإنساني.

➤ وتعد دافعية الإنجاز من أكثر الدوافع النفسية التي حظيت بالبحث والدراسة وذلك لأهميتها وإسهامها في جميع أشكال السلوك، فلا بد من وجود دافع يستثير السلوك ويوجهه وفي حالة محاولة تفسير التباين في دافعية الإنجاز ركزت معظم الدراسات على محاولة الربط بين دافعية الإنجاز والعديد من العوامل والمتغيرات الاجتماعية والتربوية والنفسية.

➤ فالدافع للإنجاز يحفز سلوك الفرد نحو السعي لتحقيق ذاته من خلال تحقيقه لمستوى مرتفع من التفوق بمعنى انه كلما زاد الدافع للإنجاز زاد معدل التحصيل وكذلك المعتقدات الذاتية الموجبة تزيد من ثقة الطلاب في انفسهم مما يدفعهم إلى تحقيق التفوق والنجاح.

5. بعض مقاييس دافعية الإنجاز لدى الطالب:

1.5 مقياس الدافع الأكاديمي والسياقات المحفزة لاستبيان التعلم:

في تسعينيات القرن الماضي، جرى تطوير عدد قليل من مقاييس الدافع المخصصة لطلبة التعليم الجامعي، وأن أكثر هذه المقاييس أهمية هما مقياس الدافع الأكاديمي والسياقات المحفزة لاستبيان التعلم، ويرمز له *MSLQ* أطول إذ يتألف من (81) فقرة مع تقسيمات ثانوية أكثر، وهو معتمد بشكل واسع في مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة عموما وفي الولايات المتحدة الأمريكية خصوصا. وعلى الرغم من امتلاك هذا المقياس درجة جيدة من الفاعلية والنفوذ فانه يعد نوعا ما طويلا جدا لاستخدامه بشكل مكثف في البحوث التعليمية (عدي، 2011، ص.77).

2.5 مقياس تطوير الدافع:

لقد اطلع الباحث على أنواع الأمور التي تحفز الطلبة وتقود الفرد للأخذ بنظر الاعتبار دوافعهم خلال سنوات الدراسة، وإن واحدا من المقاييس الدوافع لدى الطلبة عند وصولهم للجامعة هو نموذج المخزون المهاري الدراسي، ويرمز له *ASSIST*، إذ أن جزءا من هذا المقياس يتضمن أسئلة عن الأسباب الكامنة وراء دخول الطالب إلى التعليم الجامعي (عدي، 2011، ص.77).

3.5 مقياس الدافعية الأكاديمية: *Academic Motivation Scale (AMS-C28)*

يعتمد الأساس النظري (السند النظري) لهذا المقياس على نظرية التقرير الذاتي *Self*

Theory Determination - المعتمدة والمتبناة من طرف الباحث في هذه الأطروحة - وهو

من إعداد خمسة من الباحثين هم: " فاليراند" (*Vallerand*) و"بليتيير" (*Pelletier*) و"بليس"

(Blais) و"برير" (Briere) و"سينكال" (Senecal) و"فالريز" (Vallieres) ويتكون من ثمانية وعشرين (28) فقرة موزعة على سبعة مقاييس فرعية، أحدها يعكس انعدام الدافعية وثلاثة مقاييس فرعية أخرى تعكس الدافعية الداخلية:

- دافع المعرفة: ويتضمن تنفيذ النشاط لذاته وللشعور بالمتعة والرضا من المشاركة؛
 - دافع الإثارة: ويتضمن الانهماك في نشاط ما بسبب خبرة الإثارة التي يتم الإحساس بها؛
 - دافع الإنجاز: يتضمن الشعور بالرضا نتيجة لإنجاز الأشياء أو إيجاد أشياء جديدة.
- وثلاثة أخرى تعكس الدافعية الخارجية:
- التنظيم الخارجي: يتضمن السلوك الذي ينتظم تبعاً لأشياء خارجية، كالثواب والعقاب؛
 - التنظيم غير الواعي: حيث يبدأ الفرد بتمثل أسباب أفعاله؛
 - التنظيم المعرف: أي أن السلوك يصبح مهماً وذا قيمة لارتباطه بالاختيار الشخصي (فريال أبو عواد، 2009، ص.447).

4.5 مقياس الدافع إلى الإنجاز لماكيلاند:

في مجال قياس الدافع إلى الإنجاز اتبع "موراي" الأسلوب الإسقاطي في مطلع الثلاثينات من القرن العشرين، أما "مكيلاند" (1953) فقد حور في الصور الإسقاطية بحيث تتناول مواقف اجتماعية متعددة، وفي إحدى التجارب قدم لأفراد العينة بطاقات صور تفهم الموضوع TAT وطلب من كل واحد منهم كتابة قصة عن مضمون كل صورة (أو سرد القصة شفها في بعض الأحيان). اتضح من تحليل محتوى القصص أن الأفراد ذوي حاجة الإنجاز المرتفعة Achievement Need ذكروا قصصا تحوي نجاحا وتفوقا، أما ذوي الإنجاز المنخفض فلم تعكس قصصهم أي نجاح أو تفوق.

ولم تقتصر المقاييس التي تناولت دافع الإنجاز لدى الطالب على أساليب الإسقاطية بل استخدمت أنواعا أخرى كمقاييس التقرير الذاتي Self Report، ثم اتخذت شكلها الحالي بجهود "اتكنسون" و"مكيلاند".

5.5 اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين:

وهو في الأصل من تصميم "هيرمانس" (Hermans, 1970) بعنوان استبيان لقياس دافعية الإنجاز Questionnaire Measure of Achievement Motivation قام باقتباس الاختبار واعداده باللغة العربية "فاروق عبد الفتاح موسى" (1991). يتكون الاختبار من ثمانية وعشرون (28) فقرة اختيار من متعدد، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات أو أربع

عبارات، ليس للاختبار زمن محدد للتطبيق ولكن وجد أن الأفراد العاديين يستطيعون الإجابة في مدة تتراوح بين 35-45 دقيقة، وذلك بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة للتوضيح، يصلح للتطبيق الفردي والجمعي.

وقد أعدّه "هيرمانس" (Hermans, 1970) لقياس دافع الإنجاز مستخدماً الصفات العشرة التي تميز مرتفعي التحصيل من منخفضي التحصيل وهي:

1. مستوى الطموح المرتفع؛
2. السلوك الذي تقل فيه المغامرة؛
3. القابلية للتحرك إلى الأمام؛
4. المثابرة؛
5. الرغبة في إعادة التفكير في العقبات؛
6. إدراك سرعة مرور الوقت؛
7. الاتجاه نحو المستقبل؛
8. اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف؛
9. البحث عن التقدير؛
10. الرغبة في الأداء الأفضل.

صمم هذا المقياس لقياس دافع الإنجاز للكبار، يتكون الاختبار من تسعة وعشرون (29) عبارة، تصحح عباراته بناء على الاختيار المتعدد، يمكن تطبيق اختبار الدافع للإنجاز للكبار فردياً أو على مجموعة كبيرة من المفحوصين (مصطفى الجلاي، 2007، ص. 231).

قام "رشاد عبد العزيز" و"صلاح الدين أبو ناهية" (1987) بتقنين اختبار "هيرمانس" (Hermans, 1970) لقياس دافع الإنجاز للراشدين في البيئة العربية حيث استخدم في عدد من الدراسات والبحوث النفسية وفي كثير من الثقافات العالمية.

وقد قام باقتباس الاختبار وإعداده باللغة العربية "فاروق عبد الفتاح"، كما صمم في البيئة العربية مقاييس عديدة استناداً لما قام به "اتكنسون" و"مكلياند". كمقياس "ابراهيم قشقوش" (1975) ومقياس "محمد عبد القادر" (1977) ومقياس "ابراهيم الكنانى" (1979) سوف نتحدث عنه في ما بعد ومقياس "لمعان مصطفى الجلاي" (2007) (مصطفى الجلاي، 2007، ص. 231).

وفي ما يلي يقدم الباحث بعض نماذج لمقاييس الدافع إلى الإنجاز عند العرب:

6.5 مقياس دافعية الإنجاز لإبراهيم قشقوش:

قام "إبراهيم قشقوش" (1975) بتصميمه لقياس دافع الإنجاز، ويحتوي على اثنان وثلاثون (32) فقرة فقط، يطلب من المفحوص ابداء رأيه بالموافقة أو عدمها على كل فقرة من الفقرات. ويتميز المقياس بالدقة والموضوعية إلى جانب سهولة إجراءه. وقد أعاد الباحثون "صابر حجازي" (1978) و"محمد عبد الغفار" (1979) استخراج صدقه وثباته للتأكد من صدق المقياس وثباته وكانت دالة، واستخدام هذا المقياس لطلبة المرحلة الإعدادية والثانوية (مصطفى الجلاي، 2007، ص ص 232-233).

7.5 مقياس دافع الإنجاز الدراسي لإبراهيم الكناني:

أعده "إبراهيم الكناني" (1979) في العراق، يتألف المقياس من اثنان وخمسون (52) فقرة مرتبة بشكل ثنائي، كل زوج يتألف من فقرتين متساويتين أو متقاربتين من حيث الرغبة الاجتماعية ومختلفين في قياسهما لدافع الإنجاز المدرسي، وتقدر درجة الفقرة من خلال تقييم قوتها في دافع الإنجاز الدراسي من قبل مجموعة الخبراء في المجال النفسي والتربوي، وتتطلب الإجابة على المقياس أن يختار المفحوص إحدى فقرتي الزوج الواحد، التي تنطبق عليه أكثر من ملائمة الفقرة الأخرى، وتقدر دافعيته على أساس الدرجة الكلية لإجابته عن جميع فقرات المقياس. وقد أعيد حساب صدق وثبات المقياس عدة مرات من قبل مجموعة باحثين منهم نوري العبيدي (1990) ويستخدم المقياس لطلبة المرحلة الثانوية (مصطفى الجلاي، 2007، ص 233).

8.5 مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين لـ"وينر" (weiner):

أعده "وينر" (weiner) لقياس دافعية الأطفال والمراهقين للإنجاز الدراسي، وأعد الصورة العربية لهذا المقياس "رشاد عبد العزيز موسى" (1988).

يتكون المقياس من عشرون (20) عبارة تصح عباراته بناء على الاختيار المتعدد، يصلح مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين بالتطبيق الجمعي والفردى، ولا يوجد زمن محدد للإجابة، لكنه تبين بالتجربة أن المقياس يستغرق للإجابة عليه من 15-20 دقيقة (مصطفى الجلاي، 2007، ص 233).

6. نظريات دافعية الإنجاز

لا توجد نظرية واحدة جامعة ومانعة في تفسير عملية دافعية الإنجاز، بل توجد نظريات عديدة ظهرت عبر مراحل تاريخية متتالية، وتختلف كل واحدة منها عن الأخرى في تفسيرها

لدافعية الإنجاز، وذلك لاختلاف الخلفية النظرية لعلماء النفس، علماء النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع. كما توجد تصنيفات عديدة لهذه النظريات، تختلف في ما بينها من حيث المنشأ أو الأصل. فمنها من ركز على الجوانب البيولوجية للدافعية، ومنها من ركز على الجوانب السيكلوجية (المعرفية منها والانفعالية) ومنها من ركز على الجوانب البيئية (المادية منها والاجتماعية).

لذا ظهرت العديد من النظريات التي فسرت عملية دافعية الإنجاز، وسوف يستعرض الباحث في بحثه هذا أهمها في ما يلي:

1.6 نظرية توجهات أهداف الإنجاز: *Achievement Goals Orientation Theory*

لقد بدأ الباحثون في الفترة الأخيرة الاعتماد على نظرية توجهات أهداف الإنجاز كأساس نظري للبحث في الفروق الدافعية وذلك كنتيجة لجهود العديد من الباحثين في هذا المجال أمثال "نيكلوز" (John Nicholls) و "إمس" (Carole Ames) و "موهر" (Martin Maehr) و "دفيك" (Carole Dweck) (أحمد رشوان، 2006، ص.118).

وعلى مر العقدين السابقين تمثل الاهتمام الرئيس للأعمال النظرية والتجريبية المرتبطة بدافعية الإنجاز في دراسة منظور توجهات أهداف الإنجاز، والتي ينظر إليها على أنها قوة معرفية محركة للسلوكيات المرتبطة بالكفاءة وخلال الاهتمامات المبدئية في اتجاه توجهات أهداف الإنجاز كان التأكيد على شكلين من تلك الأهداف هما الاتقان وأهداف الأداء.

وتهتم هذه النظرية المعاصرة بالدافعية في الإطار الاجتماعي المعرفي حيث تركز على الهدف الذي ينشده الفرد من إنجازه لمهمة ما (سبب الدافعية) فهي نظرية كيفية للدافعية.

ولذا فلم يعد البحث في الفروق الدافعية بين الأفراد في ضوء هذا الاتجاه يهتم بالتعبيرات الكمية عن مستوى الدافعية (مرتفع، متوسط، منخفض) أو مكونات الدافعية مثل: (الطموح والحماسة) وإنما بدأ الاهتمام بالفروق الكيفية في الدافعية وهو ما يتضمن نوع التوجه الدافعي للفرد فهذه النظرية تركز على الأسباب الكامنة وراء الدافعية.

وتتضح أهمية هذا الاتجاه في أنه أصبح أساساً للعديد من الأعمال التطبيقية في المدارس في الدول الغربية أكثر من ذلك أصبح هذا التوجه أحد أهم التوجهات البحثية في مجال الدافعية والانفعالات للمجلس الدولي للصحة العقلية منذ عام 1995 (أحمد رشوان، 2006، ص.119).

وكذلك تتضح أهمية هذا الاتجاه من تأكيد المجلس الدولي لمعلمي الرياضيات في العقد الماضي على ضرورة أن تعتمد المعايير المستخدمة في التقويم على مبدأ هام يتضمن ضرورة فهم المتعلمين أن كيفية الوصول للإجابة أهم من الإجابة في حد ذاتها- التأكيد على أهمية أهداف الإتقان- وأصبحت هذه التوصية محاطة اهتمام 49 ولاية من الولايات الأمريكية في الوقت الحالي.

ويعني ذلك ضرورة ألا يكون التحصيل هو المعيار الوحيد والأساسي في تحديد المستوى الأكاديمي لأن ذلك يدفع إلى التأكيد على أهداف الأداء أكثر من التأكيد على أهداف الإتقان. فلقد أكدت الكثير من مناحي علم النفس المعرفي على أن الأفعال تتحدد بواسطة الأهداف فقد افترضت معظم نظريات الدافعية بعض أنماط من الأهداف أو الغايات أو ما يعرف بعمدية السلوك الإنساني وهذه الأهداف يمكن تحقيقها واقعا وتوصف بأنها معرفية كما في النظريات المعرفية للدافعية أو أقل معرفية كما في نظرية الحاجات الكلاسيكية لـ "موراي" (Murray) في 1938 أو بأنها لا شعورية كما في نماذج التحليل النفسي لـ "فرويد" 1957 (أحمد رشوان، 2006، ص.119).

ففي ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي بدأت أبحاث دافعية الإنجاز تتجه إلى إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك وهو ما يعرف بالسلوك الموجه بالهدف ولذا فقد بدأ الاهتمام بالربط بين دافعية الفرد ومتغيرات أخرى كالحاجة للإتقان وصعوبة المهمة ومشاعر الفرد من قلق وضغوط وشعور بالفشل كموجهات للسلوك أثناء التفاعل مع مواقف التعلم.

وننتج عن ذلك ما يعرف بنظرية توجهات أهداف الإنجاز كإطار يحاول إحداث ذلك التكامل والذي يحظى باهتمام كبير في مجال الدافعية في السنوات الأخيرة. وتبعا لهذه النظرية بدأ التركيز على الهدف أو الغرض الذي يدركه الأفراد من إجراءات الإنجاز وكيف يفكر الأفراد وما يعتقدون عن أنفسهم وعن المهام موضوع التعلم وعن أدائهم فيها بدلا من الاهتمام بكم الدافعية، وكيف يؤثر ذلك على تفسيرات الأفراد وردود أفعالهم في مواقف الإنجاز وهو ما يؤدي في النهاية إلى أنماط مختلفة من المعرفة والانفعالات والسلوك.

ويفترض هنا أن الأهداف توجه السلوك وبصفة خاصة سلوك الاختيار وسلوك المثابرة، وإضافة بنى الأهداف والغايات للنماذج المعرفية للتعلم يسهم في تحقيق فهم أكثر دقة وواقعية لعملية التعلم.

فتوجهات أهداف الإنجاز تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الإنجازية حيث تخلق للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوكه الإنجازية ووضع الأهداف الشخصية وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تتحقق الأهداف المنشودة.

حيث يمكن اعتبار كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز بمثابة مولد لمجموعة من الاهتمامات الخاصة به حيث يخلق لدى الفرد إطار عمل معين لمعالجة وتجهيز المعلومات المعروضة.

وفي ضوء تلك النظرية تعد الأهداف محدد جوهري للسلوك المرتبط بالإنجاز وسلوك المتعلم يعد دالة للربحية في تحقيق أهداف معينة من قبل، وعلاوة على ذلك يعد كل هدف من أهداف الإنجاز بمثابة المحرك لإطار عمل معرفي إدراكي مختلف أثناء التجهيز والمعالجة فكل هدف يقود إلى أنماط مختلفة من الإجراءات والنتائج المرتبطة بالإنجاز.

فتوجهات أهداف الإنجاز تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في مواقف الإنجاز حيث تخلق للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوك الإنجاز ووضع الأهداف الشخصية للتعلم وبذل الجهد حتى تتحقق الأهداف المنشودة، واختلافات توجهات أهداف الإنجاز المختلفة يمكن أن تقود إلى اختلافات كيفية في الاتجاه نحو أداء المهام الأكاديمية، وعند التركيز على أهداف الإتقان يكون الدافع هنا دافع داخلي بينما التركيز على أهداف الأداء يقود إلى دافعية خارجية تتمثل في: التركيز على تحصيل الدرجات وإسعاد الآخرين أو الظهور كأفضل منهم (أحمد رشوان، 2006، ص ص 119-120).

2.6 نظرية التوقع-القيمة: *Expectation Value Theory* (ماكليلاند - اتكنسون)

يرى "ماكليلاند" أن دافع الإنجاز تكوين افتراضي، يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، ويتضح هذا الشعور في شقين رئيسيين هما: الأمل في النجاح والخوف من الفشل أثناء سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ المستوى الأفضل.

ويشير "ماكليلاند" إلى أن هناك ارتباطا بين الخبرات السابقة والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة. أما إذا حدث فشل ما تكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل. كما يؤكد على دور البيئة التي يحيا فيها الفرد وتأثيرها على

دافعية الإنجاز لديه، فقد أسس نظرية لتفسير نمو الدافع للإنجاز لدى الأفراد وانخفاضه لدى البعض الآخر، حيث تمثل نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي على الأفراد، فإذا كان العائد ايجابيا ارتفع الدافع للإنجاز، أما إذا كان العائد سلبيا انخفض الدافع للإنجاز.

وقام "مكليلاند" باستخدام فروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالدافع للإنجاز في بعض المجتمعات. ولقد ذهب إلى حد القول أن الفروق في مستوى دافع للإنجاز كانت مسؤولة إلى حد كبير عن أنماط الازدهار والتدهور الاقتصادي في مختلف العصور، وأنه لا يمكن تفسير ظهور الحضارات واختفاءها على أسس اقتصادية فقط، بل لابد أن هناك عاملا نفسيا له دوره الهام في ذلك، وهذا العامل النفسي يتمثل في المستوى الاجتماعي العام لدافع الإنجاز لدى بعض المجتمعات وتمثل ذلك في كتابه (المجتمع المنجز) (مصطفى الجالي، 2011، ص.223).

ولقد لقي المنحى الفكري في اتجاه نظرية (التوقع - القيمة) مزيدا من التطور على يد "تكنسون"، حيث قدم في كتابيه (مدخل للدافعية) و(نظرية دافعية الإنجاز) نموذجا للسلوك المدفوع، مستخدما في ذلك عددا من مبادئ الدافعية التي توصل إليها خلال البحث المتعمق في هذا الميدان.

وتعد المساهمة الرئيسة التي قدمتها صياغة "تكنسون"، لنموذج (التوقع - القيمة) هي أن الدافع للإنجاز ما هو إلا مصدر واضح للفروق الفردية في الميل للإقدام نحو النجاح أو لتجنب الفشل.

وينظر "تكنسون" إلى الدافع للإنجاز بأنه استعداد الفرد للسعي في سبيل اشباع أو تحقيق هدف معين، كما يرى أنه في حالة الإنجاز يشير الدافع إلى الرغبة للإحساس بالاعتزاز عند اتمام مهمة ما أو انجاز أداء ناجح، ومن ناحية أخرى عندما يدخل هذا الميل إلى حيز التحقيق الفعلي فإنه يسمى دافعية باعتباره عملية نشطة أو بذلا للجهد. وفي ضوء هذا التصور فإن دافعية الإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي الذي يتكون من قوة الدافع ومدى احتمالية نجاح الفرد والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له.

كما يشير هذا التصور إلى أن التوجه الإنجازي لدى الأفراد يتحدد ببعض العوامل وهي كالاتي:

- توقعات الفرد لاحتمال حدوث النجاح والفشل؛
- مستوى الدافعية لبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف والإحساس بالفخر عند النجاح والخجل عند الفشل؛

- قيمة النجاح أو المترتبات الناجمة عن النجاح والفشل (مصطفى الجلاي، 2011، ص.224). ويرى "اتكنسون" أنه إذا قام الفرد بأداء مهمة معينة فسوف يكون في موقف صراع (الاقدام- الاحجام) حيث تدفعه الرغبة إلى الاقدام تجاه المهمة، بينما يدفعه تجنب الفشل إلى الاحجام والتراجع عن أداء المهمة. وينظر إلى النشاط المنجز بأنه محصلة صراع بين هدفين متعارضين لدى الفرد هما: الميل نحو تحقيق النجاح والميل نحو تحاشي الفشل، وهذا يعني أن الدافع للإنجاز يتكون من شقين رئيسيين هما:

1. استعداد ثابت نسبيا عند الفرد، لا يكاد يتغير بتغير المواقف المختلفة (الدافع للنجاح- الدافع لتجنب الفشل)؛
2. احتمالات النجاح أو الفشل وجاذبية الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل.

ويؤخذ على هذا النموذج بأنه لا يستطيع أن يفسر اتجاه السلوك فربما يتوفر الدافع للإنجاز بدرجة متساوية لدى فردين من الأفراد ولكن أحدهما يتجه إلى تحقيق الإنجاز في مجال معين دون تحقيقه في المجال الثاني الذي اتجه إليه الفرد الآخر (مصطفى الجلاي، 2011، ص.224).

3.6 نظرية العزو Attribution Theory

انتقد "وينر" (Weiner) نظرية (التوقع- القيمة)، حيث ذكر أنها غير كافية من حيث الرغبة في النجاح والخوف من الفشل كاستجابات عاطفية تؤثر مباشرة على السلوك. وافترض أنه عندما يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل لا يرجع إلى النظام الانفعالي البسيط بل يرجع إلى المعارف المنظمة والمنسقة من المعتقدات والأفكار لأنها هي سبب النجاح أو الفشل.

وتتنص هذه النظرية على أن ردود الأفعال للفشل تعتمد على مستوى الدافع للإنجاز عند الفرد، فعندما يكون هذا الدافع مرتفعاً يزداد الأداء عند الفشل ويتدهور مستوى الأداء في حالة انخفاضه، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف إدراك الفرد لأسباب فشله أو نجاحه.

ويرجع "وينر" (Weiner) ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز لدى بعض الأفراد إلى إدراكهم وفهمهم بأنهم مرتفعون في القدرة، لذلك يميلون لفهم التباين في الأداء باعتباره راجعاً للجهد.

وهكذا فانهم عند الفشل يعززون ذلك لنقص الجهد ومن ثم فإن الفشل يدفعهم للعمل بجدية أكثر بينما يؤدي النجاح لخفض دافعيّتهم، ويرجع ذلك إلى ميلهم للاسترخاء عقب النجاح، كما يميل أداؤهم للتناقص في المهام اللاحقة (مصطفى الجلالي، 2011، ص ص. 225-226).

كما يرى "وينر" (Weiner) أن انخفاض الدافع للإنجاز لدى بعض الأفراد يرجع إلى إدراكهم بأنهم منخفضون في القدرة، فإنه من السهل عليهم فهم سبب الفشل، وأنه يعزى لنقص القدرة، ومن الواضح أنه من غير المجدي أن يبذل الفرد أقصى جهده إذا كان مفتقدا للقدرة الأساسية، وفي هذه الحالة عندما ينجح الفرد فإنه يعزى ذلك إما لسهولة المهمة أو الحظ.

وقد أدرج "وينر" العزو لدافع الإنجاز تحت ثلاثة أبعاد كما يأتي:

1. البعد الأول: ويشير إلى وجود نوعين من الاعضاءات:

1.1 الاعضاءات الداخلية: وتشمل جميع الأسباب الداخلية الخاصة بالفرد مثل: (القدرة المتدنية، الحالات الانفعالية والظروف الصحية) تؤدي إلى نقصان الدافع حيث يقل توقع النجاح في مهام مشابهة في المستقبل؛

1.2 الاعضاءات الخارجية: وتتضمن الأسباب الخارجية مثل: (الضغوط الاجتماعية، صعوبة المهمة، الظروف الاقتصادية والحظ).

2. البعد الثاني: الثبات - وعدم الثبات

تعزى نتائج مواقف الإنجاز إلى عوامل ثابتة مثل: القدرة أو الجهد كسمة تتيح ثباتا في التوقع، فعزو الفشل للعوامل الثابتة مثل القدرة ودرجة الصعوبة يقلل من توقع النجاح مع زيادة هذا الانخفاض عند تكرار الفشل أكثر من عزو الفشل للعوامل غير الثابتة مثل الجهد كحالة أو الحظ.

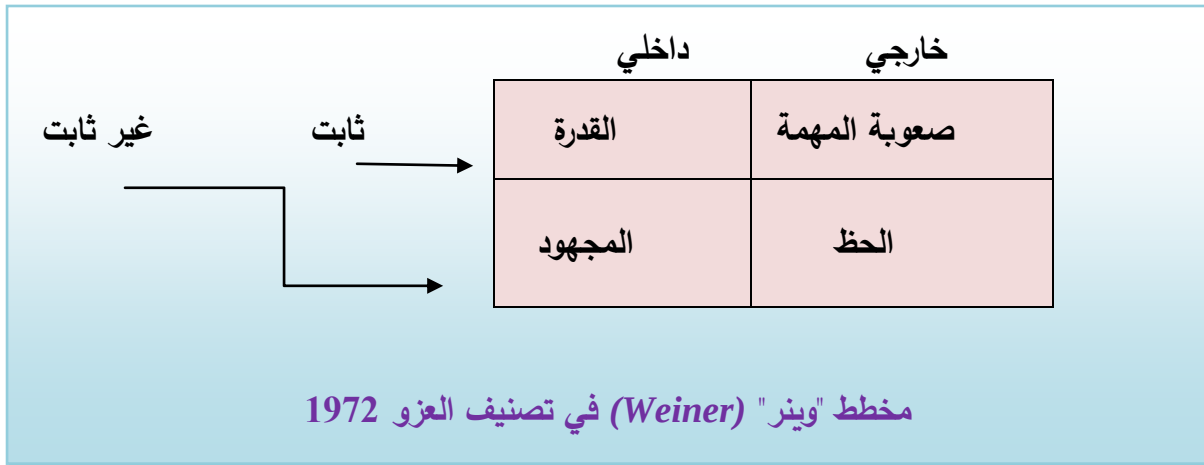
وهناك بعض الأسباب الخارجية التي تتسم بالثبات مثل الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالفرد؛ وهكذا الحال بالنسبة للأسباب الداخلية حيث يتسم بعضها بالثبات وبعضها الآخر بالتغير.

3. البعد الثالث: القابلية للضبط أو التحكم

ويقصد به مدى قابلية عوامل النجاح والفشل للتحكم من قبل الفرد، فعند قيام الفرد بعمل ما، واعتقاده بأن القدرة والجهد ضروريان لإنجاز العمل، فإن هذا الفرد يتسم بوجهة ضبط داخلية حيث يعتقد أن مصدر النجاح أو الفشل يكمن داخل ذاته، ومن ثم يقبل على التعامل مع البيئة

ومواقف التنافس والإنجاز، في حين يعتقد ذو وجهة الضبط الخارجية بأن مصادر النجاح تكمن خارج ذاته فيخضع في تسيير أموره لقوى خارجية أو ظروف بيئية للآخرين (مصطفى الجلاي، 2011، ص ص 225-226).

ووفقا للمخطط الذي قدمه "وينر" فإن هناك أربعة أنواع من العزو، حيث تنتظم كل من الأسباب الداخلية والخارجية في علاقتها بالثبات وعدم الثبات كما موضح في الشكل التالي: الشكل رقم (04): يوضح مخطط "وينر" في تصنيف العزو مركز التحكم



(مصطفى الجلاي، 2011، ص 227).

الشكل يوضح أن "وينر" يرى بأن الإعزاءات السببية التي يقوم بها الأفراد تختلف باختلاف مستوى الدافع للإنجاز، فالأفراد المرتفعون في مستوى الدافع للإنجاز أدركوا النجاح باعتباره معززا للعوامل الداخلية مثل: (القدرة والمجهود) كما أدركوا الفشل باعتباره معززا لنقص الجهد، بينما الأفراد المنخفضون في مستوى الدافع للإنجاز أدركوا النجاح باعتباره معززا للعوامل الخارجية مثل: (انخفاض صعوبة المهمة والحظ) و(الفشل باعتباره معززا لنقص القدرة).

ويرى البعض أن التصور الذي قدمه وينر عن الاعزاءات الأربعة يعد تصورا منطقيا أكثر منه امبريقيا، ولا يزال يحتاج إلى المزيد من البحوث والدراسات.

4.6 نظرية التوجه المستقبلي: Future Orientation Theory

قدم "راينور" (Raynor) نظريته بعنوان "الإنجاز المستقبلي" والتي تعد إضافة لنظرية اتكنسون" وان كانت تهتم بصورة أكبر بقيمة الحافز مثل: الرضا الاجتماعي والمكافأة الخارجية إلا أنها تشترك مع نظرية "اتكنسون" في أن الدافع للإنجاز هو محصلة الميل إلى تحقيق النجاح والميل إلى تجنب الفشل وأن الدافع للإنجاز استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد.

وقد اهتم "راينور" (Raynor) بالنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في انجاز مهمة ما، واحتمال إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة ما في الحاضر على مستقبله فالأداء على المهام الحالية يعكس حاجة داخلية للإنجاز، تؤثر على مستوى انجاز المهام الأخرى المشابهة في المستقبل، فسلوك الفرد في حالة إدراكه للاتفاق بين الحاضر والنتائج المستقبلية، يختلف عنه في حالة عدم الاتساق بين الحاضر والمستقبل.

واكد "راينور" (1970) على دلالة التوجه المستقبلي للأداء الأكاديمي، حيث قام بفحص العلاقة بين أداء الفرد الحالي لمهمة ما والتوجه المستقبلي لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين الذين يدرسون مقررا في علم النفس، وذلك من خلال قياس ما أسماه بالوسيلة المدركة *Instrumentality Perceived*، وقد صنف المفحوصين وفقا لشدة الدافع إلى الإنجاز ودرجة الأهمية والتي يوليها كل منهم بالنسبة لهذا المقرر الدراسي، فوجد أنه لم يكن هناك فرق بين ذوي الدافع المرتفع للإنجاز وذوي الدافع المنخفض للإنجاز عندما تكون الفائدة المدركة من جانب الطلاب لأهمية التقدير الذي يحصلون عليه في المقرر منخفضا. وحينما يدرك الطلاب أهمية الأداء في ذلك المقرر بالنسبة لهم في تحديد مستقبلهم المهني فان طلاب ذوي الإنجاز المرتفع والذي يتسمون بانخفاض الخوف من الفشل، يحققون مستويات عالية من الأداء تفوق تقديرات اقرانهم الذين يتسمون بدافع الخوف من الفشل.

ويشير "حسن علي حسن" (1998) إلى أن التصور الذي قدمه "راينور" قد يفسر ضعف الإنجاز الأكاديمي في المجتمع العربي عبر مراحل التعليم المختلفة والمرحلة الجامعية بصفة خاصة، حيث يقل الارتباط بين التخصص العلمي للطلاب والوظائف المهنية التي يقومون بها مستقبلا، كذلك انخفاض العائد المادي المستقبلي المترتب على الحصول على شهادة جامعية لا توجد فرص عمل مناسبة لاستثمارها.

كما يوضح "راينور" أنه إذا توافرت امكانية مدركة لاقتزان النجاح أو الفشل في أداء المهمة بنواتج مستقبلية (مهنية أو اجتماعية) فإن الأشخاص ذوي الدافع المرتفع للإنجاز سوف يفضلون المهام السهلة بينما يفضل المنخفضون في الدافع إلى الإنجاز المهام الصعبة. فمن خلال اختيار الفرد للمهام السهلة يتزايد توجه الشخص نحو الإنجاز تدريجيا حيث الاستمرار والمواصلة في ضوء التوجه نحو الهدف المستقبلي، أما الأشخاص الذين يعانون من ارتفاع القلق خوفا من الفشل، فانه يمكن أن يتجنب ذلك باختيار مهام صعبة جدا، ليتوقف عن الأداء مع أقل قدر من

الإحساس بالخجل والسبب خارجي وهو صعوبة المهمة (مصطفى الجلاي، 2011، ص ص. 227-229).

5.6: نظرية دافع الإنجاز: Achievement لـ "دافيد ماكيلاند" (McClelland David)

توصل "دافيد ماكيلاند" (McClelland David) من خلال تجاربه أن هناك أفراد ذو ميل ورغبة لإتمام العمل بصورة جيدة خلافاً للأفراد العاملين وأطلق عليهم مسمى الإنجاز العالي *Achieve* وتتلخص هذه النظرية بما يلي:

أولاً: الحاجة إلى الإنجاز هي تلك الرغبة لأداء العمل بصورة جيدة، حيث أن هناك أناس متحمسين بدرجة عالية لإتمام وإنهاء العمل. وهناك أناس يعملوا لكن دافع الإنجاز لديهم في انخفاض.

ثانياً: أن دافع الإنجاز يعتبر من الدوافع المتعلمة حيث ترجع إلى الخبرات وتربية الفرد ورصيد ما تعلمه.

ثالثاً: يتميز دور الإنجاز بخصائص تختلف عن ذوي الإنجاز المنخفض، وهذه الخصائص هي:

1. يميل ذو دافع الإنجاز إلى تحمل المخاطر المتوسطة ويعني بذلك:
 - أ. هناك إمكانية لحساب احتمالات هذه المخاطر؛
 - ب. درجة متوسطة من المخاطر تعني أنها قد تكون مناسبة لحجم ونوعية قدرات الفرد حيث يتمكن من خلالها أن يثبت كفاءته وقدراته وأن يعمل بالشكل الذي يحقق به أهدافه.
2. يميل ذو دافع الإنجاز إلى اختيار الأعمال التي تعطيهم أكبر قدر ممكن من المعلومات عن مدة إنجازهم وتحقيق أهدافهم.
3. يميل ذو دافع الإنجاز إلى اختيار الأعمال التي توفر لهم الشعور بالتقدير من إن الله لا يضيع أجر من أحسن عملاً.
4. فور اختيارهم للعمل وتحديد أهدافه، يصبح العمل مسيطر على مشاعرهم وحواسهم وكيانهم ووجدانهم بحيث لا يتركوا العمل في منتصفه وإذا ما اعترضهم مشكلة يعملوا جاهدين لحلها والسيطرة عليها مع إتمامهم العمل.

(<http://al3loom.com/?p=10328> 29/12/2017 18h10)

ولتفسير دافعية الإنجاز، ظهر هناك اتجاهين: الأول ركز على ما يعرف بالاعزاءات السببية *Causal Attributions* وآثارها على سلوك الإنجاز، ودافعية الإنجاز حيث سار في هذا الاتجاه باحثون منهم:

"وينر" و"كيوكلا" (Wiener & Kukla) 1970 و"وينر" 1987 و"فال"، و"فريز" (Vale & Frieze) و"آمز" (Amz, 1992) و"أليوتريويك" (Elliot & Dweek)، أما الاتجاه الآخر فهو نتج عن الاتجاه الأول ويقل أهمية عنه في تفسيره لسلوك ودافعية الإنجاز، وقد سار فيه باحثون منهم: "نيكولز" (Nicholls, 1984) و"نينولز و"دودا" (Nicholls & Duda) حيث اهتم هذا الاتجاه بتحليل الإدراك الذاتي لعوامل القدرة والجهد وصعوبة العمل، وهي العوامل التي تنبئ إليها "هيدر" (Heider, 1988) الذي يعد أول من كتب عن الاعزاء كعملية معرفية ذاتية وأوضح أهمية إدراك الفرد لهذه العوامل الثلاثة عند إنجاز عمل ما، بينما ما يتعلق بالاتجاه الخاص بالاعزاء يمكن الإشارة في هذا الصدد إلى نظرتين: الأولى "هيدر" (Heider, 1986) اهتمت بتحليل مواقف الأداء والإنجاز بصفة عامة، بينما ركزت النظرية الثانية وهي "لوينر وزملائه" Weiner (1973.1986) على جزء محدد من العملية الاعزائية هو تفسير مواقف الإنجاز الدراسي أو كيف يفسر المعلمون أو الطلاب النجاح والفشل في الدراسة. ويعرف هذا التعليل بالاعزاءات السببية (محمود بني يونس، 2012، ص ص.83-84).

ففي النظرية الأولى لـ"هيدر" كشف الطرائق والأساليب التي يفسر بها الناس العلاقة بين أسباب الأحداث ونتائجها، حيث ميز بين مجموعتين من العوامل تحددان الأحداث عوامل تتعلق بالشخص نفسه وأخرى تختص بالبيئة الخارجية، فالنجاح والفشل في العمل يمكن إرجائهما إلى عوامل شخصية مثل القدرة والجهد أو إلى عوامل بيئية مثل صعوبة العمل والخطأ (محمود بني يونس، 2012، ص ص.83-84).

وقد أشار "هيدر" كذلك إلى أن مثل هذه العوامل الداخلية والخارجية تتضافر مع بعضها البعض لتقرير نوع السلوك وتتوقف أهمية عملية الإعزاء السببي الداخلي في مقابل الخارجي على مدى أثرهما على الخبرة الانفعالية وتوقعات المستقبل والسلوك الفعلي. وقد قصد "وينر" استكمال نظريات الدافعية للإنجاز وذلك ببنائه للنظرية المعرفية عن الإعزاء، حيث اقترح بعدين لتحليل الاعزاء السببي، فأشار بأنه داخل محتوى أي موقف ما يتضمن إنجاز بنسب الملاحظ أسباب الحدث فيه إلى عوامل أربعة هي: القدرة، الجهد، الخطأ وصعوبة العمل؛ حيث أن القدرة والجهد هما عاملان داخليان يعتمدان على الفرد، بينما يتميز عاملان القدرة وصعوبة العمل بالثبات النسبي. ويتضح مما سبق معنى الدافعية للإنجاز، وأهم ملامحها أو مظاهرها، وأنواعها والتي هي بمثابة استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل. إن دافعية

الإنجاز لدى الأفراد، ما هي إلا دالة لعوامل الشخصية وأبعادها، ومن بين أبعاد الشخصية التي ترتبط بها، هي القلق الشخصي وأنماط السلوك حيث أشار "كاتل و"سبيلبرجر (Spicblberlrger & Cattell) إلى تحديد نوعين من القلق، حالة القلق أو (القلق الموقفي) وسمة القلق أو (القلق الشخصي)، وتشير سمة القلق كما يرى "سبيلبرجر" إلى فروق فردية ثابتة نسبيا تميز بين الأفراد في القابلية للقلق. ويقال بأن الفرد يمتلك سمة القلق عندما يدرك العالم باعتباره غالبا مصدرا للتهديد والخطر (محمود بني يونس، 2012، ص ص.83-84)

هناك عدد من وجهات النظر والمنطلقات في تفسير أسباب القلق، إلا أن الباحث سيقصر بالحديث عن وجهة النظر المعرفية في تفسير أسباب القلق، حيث يعتقد المعرفيون أن الشخص القلق يعاني من خلل إدراكي خطير، فيشعر الشخص الذي يعاني من القلق بأنه عرضة للفناء الذي يتربص به في كل مكان، وأن عالمه سينهار في أية لحظة وهو عاجز عن دفع الكوارث، ويرى بعض المعرفين أن القلق يظهر عندما تولد الحياة مشاعر ونزوات لا يجرؤ العصابي على الاعتراف بها، فالقلق قد يحل محل الغضب أو الحب الذي تستدعيه الحياة بسبب الشعور المزمن بالألم وزوال احترام الذات، ويعتقد المعرفيون أن فرصنا في السلوك الفعال تتحسن إذا ما أدركنا العالم بشكل صحيح ومن معتقدات صحيحة، ولكن حاجاتنا غير المشبعة وانفعالاتنا القوية تستطيع أن تشكل خبراتنا بحيث نخطئ أو نسيئ فهم أحداث العالم فننوصل إلى استنتاجات خاطئة تشوه نظرتنا للذات والعالم. ويشير "فريدمان" و"روزنمان" (Freidman & Rosenman) إلى وجود نمطين للسلوك أو أسلوبين للحياة هما: نمط (أ) ونمط (ب) *Type A Behavior & Type B Behavior* 1964 لقد أدى اختلاف العلماء في تعريف الشخصية إلى ظهور عدة اتجاهات لتفسيرها حيث يمكن الإشارة إلى اتجاهين هما: الأول يدعى اتجاه أو منحى السمات، والثاني يدعى اتجاه الأنماط والذي يصنف الأفراد بناء على مجموعة من الخصائص المشتركة بينهم (محمود بني يونس، 2012، ص.85).

ويشير نمط السلوك (أ) إلى أسلوب حياة وخصائص شخصية معينة متزامنة مثل: التنافس والرغبة الملحة للإنجاز والتسرع والشعور بأن الوقت غير كاف، ويتصف أصحاب هذا النمط بأنهم معرضون أكثر لأعراض القلق والضغط، وأن كثيرا من الإداريين الكبار والناجحين يظهرون نمط هذا السلوك (أ).

ويشير كل من "بيترسون" *Peterson* و"ستيبيوي وماثيو" *Stepoe-Mathew* أن أفراد نمط السلوك (أ) يتصفون: بالعدائية، الطموح والتنافس، الحذر الدائم، ومحاولة القيام بأكثر من عمل في الوقت نفسه.

أما نمط السلوك (ب) فيتميز بخصائص شخصية مثل: الهدوء، الاسترخاء، العمل باعتدال والقدرة على التحمل، وقد وجد أن الأفراد الذين نمط سلوكهم من نوع (أ) أكثر قابلية للتعرض للأمراض الناتجة عن المواقف الضاغطة من الأفراد الذين نمط سلوكهم من نوع (ب).

وفي ضوء تحليل الإطار النظري، وجد الباحث أن دافعية الإنجاز قد يكون لها علاقة بكل من القلق الشخصي وأنماط السلوك حيث أن الأفراد ذوي المستوى المرتفع لدافعية الإنجاز يتمتعون ببعض السمات الشخصية الموجودة أيضا لدى الأفراد من ذوي النمط (أ) من مثل:

- الاهتمام بالامتنياز من أجل الامتنياز ذاته، وليس من أجل ما يمكن أن يترتب عليه من فوائد؛
- يفضلون امتلاك ناصية أمورهم بأنفسهم؛
- يضعون أهدافهم بحرص وعناية؛
- يتميزون بالاستقلالية، الحماس، الطموح العام، المثابرة، الرغبة في الأداء الأفضل وقبول التحدي المعتدل (محمود بني يونس، 2012، ص ص. 85-86).

لقد عرف الناس البديهية المستقاة من التجربة بأن أقل الناس قلقا هم أقلهم نجاحا في إنجاز مهام الحياة، حيث وضعت هذه البديهية موضع الاختبار، ونجم عن هذه البحوث القانون النفسي المعروف بقانون "يريكس- دودسون" والذي ينص على أن جميع حالات الدوافع لها علاقة بشكل (n) مع الأداء. وعند تطبيق هذا القانون على العلاقة التبادلية ما بين مستوى القلق وكفاية الأداء، يتضح بأن أي زيادة في مستوى القلق يؤدي إلى زيادة مماثلة في مستوى كفاية الأداء، ولكن عند وصول الأداء إلى الدرجة القصوى، أي الدرجة المعتدلة أو المتوسطة فإن أي زيادة في مستوى القلق في هذه اللحظة يؤدي إلى انخفاض وانحدار في مستوى كفاية الأداء، كما بينت الدراسات أن العجز المعرفي يكون بدرجة أكبر لدى الأفراد الذين يتصفون بالقلق الشخصي الواضح بدرجة قوية.

أما "ماكيلاند" وزملائه *McClelland* فقد اقتفى خطى "موراي" لاستكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع *TAT* (اختبار التّحاور الموضوعي *(TAT)* هو اختبار شخصي إسقاطي صمم في

جامعة هارفارد في الثلاثينات من قبل "كريستيانا دي مورغان" و"هنري أ. موراي" (Morgan, 2002, p.422). وقدموا نظرية لتفسير الدافعية للإنجاز تعد من أوائل النظريات في هذا الشأن. وعلى الرغم من مواصلة "ماكلياند" وزملائه لما بدأه "موراي"، فإن هناك بعض جوانب الاختلاف بينهما حيث استخدم "موراي" مفهوم الحاجة للإنجاز، بينما استخدم "ماكلياند" وزملائه إسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة للإنجاز إلى تصور وجداني محدد بالتوقع. ولقي هذا التصور مزيداً من الاهتمام في نظرية التوقع - القيمة من قبل "إتكسون" أحد زملاء "ماكلياند"، والذي إهتم بسلوك المخاطرة *Risktaking* أو بالدافع للإنجاز الذي يعتمد على هذا السلوك (محمود بني يونس، 2012، ص.86).

6.6 نظرية التحديد الذاتي: (Self-Determination Theory)

هي نظرية تشرح الدافعية والاتجاهات الشخصية، وهي تهتم بوصف نمو التوجهات الطبيعية و الحاجات النفسية لدى الأفراد. وهي تصف النظرية تحديداً الأسباب وراء اختار الناس ودوافعهم لأداء النشاط من دون أي تدخلات خارجية أو مقاطعة لرغبتهم الداخلية. نظرية التحديد الذاتي تهتم بوصف سلوك الأفراد من خلال قياس مدى ارتباط أداء السلوك بالتحفيز الداخلي واختيارهم الذاتي لأدائه.

بدأت بواكر هذه النظرية - المتنبئة من طرف الباحث في هذا البحث - في الثمانينات وتحديدًا في 1985 حيث كانت هناك مقارنات بين الدافع الداخلي والدافع الخارجي ومن خلال الفهم المتراكم لهذه المقارنات وللدور الذي يلعبه الدافع الداخلي بدأت تتشكل نظرية التحديد الذاتي في التسعينات على يد الباحثان "إدوارد ديسي" و "ريتشارد راين" (Edward L. Deci) و Richard Ryan (Ryan) ومن ثم بدأت تطبيقات هذه النظرية تظهر جلياً من عام 2000 (Ryan & Deci, 2002, pp.55-56)

ضمن أحد أهم مبادئ هذه النظرية هي النظرة المعاكسة لدور الحافز الخارجي مثل: (استخدام المال أو الجائزة، أو التخويف بالعقاب أو الطرد من المؤسسة) في التحفيز السليم والمستمر، وكذلك في تقديم حياة صحية ونفسية منسجمة مع النفس. حيث يتم وصف أعلى مستوى للدافعية (الدافعية الداخلية) بأنه المبادرة إلى أداء العمل حباً وشغفاً فيه ولكونه شيقاً ومرضي في حد ذاته، وهذا على العكس تماماً من (الدافع الخارجي) في ابتداء العمل من أجل نيل مكسب أو خوفاً من نتائج سلبية.

كان من أبرز ما جاء في دراسة الباحثان *Edward L. Deci* و *Richard Ryan* هو شرح الفروق المتمثلة في الدافع الداخلي والدافع الخارجي ضمن سلسلة تبدأ من أقل مستوى من الدافعية وتسمى "دافع لا ارتباطي" (*Amotivation*) وتنتهي إلى أعلى مستوى من الدافعية وتسمى "الدافع الداخلي" (*Intrinsic motivation*) ، وكان من نتائج تلك البحوث افتراض الحاجات الفطرية أو النفسية الداعمة للدافع الداخلي لدى الفرد وهي ثلاثة حاجات:

• حرية الاختيار *Autonomy*

• الكفاءة *Competence*

• الشعور بالارتباط *Relatedness*

ووفقا للباحثين *Edward L. Deci* و *Richard Ryan* فإنه كلما زاد دعم الآخرين لهذه الحاجات الثلاثة كلما ازداد الدافع الداخلي لدى الفرد وكلما زادت إبداعاته السلوكية وصحته النفسية وهي كذلك تزيد في مستوى السعادة وحسن الحال.

ويفترض الباحثان أن أهمية توفير ودعم هذه الحاجات الثلاثة للنفس مشابهة لحاجة الجسم للطعام والشراب من أجل الحياة السلمية.

أسس النظرية:

وجد أن كل من "إدوارد ديسي" و "ريتشارد راين" *Edward L. Deci* و *Richard Ryan* افترضوا نظرية للتقرير الذاتي (*Self-Determination Theory*) باعتبارها منظوراً متعدد الأبعاد للدافعية، وهي بديل قوي للدراسات أحادية البعد للدافعية، حيث تقترض أنماطاً متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد، التي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي، *Self Determination Continuum* ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية: *Intrinsic Motivation* التي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريراً للذات والتي تتضمن القيام بالسلوكات بسبب المتعة والرضا المتأصلة فيها. والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية: *Extrinsic Motivation* والتي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط. وهناك أنماط متعددة للدافعية الخارجية، تتنوع في مستوى تقرير الذات، وتتراوح ما بين مستوى متدنٍ لتقرير الذات إلى مستوى عالٍ من التقرير الذاتي، وأقل صور الدافعية الخارجية تقريراً للذات هي دافع التنظيم الخارجي: *External Regulation* والذي يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب. والصورة الثانية من الدافعية الخارجية هي: التنظيم غير الواعي *Introjected Regulation* الذي يعرف بالمشاركة في نشاط ما استناداً إلى

ما تمليه البيئة من عناصر تم تذويتها بحيث أصبحت جزءاً من بنية الذات، في صورة مقررة بشكل غير ذاتي، ومثل هذا التكامل المتنافر لمتطلبات البيئة يقدم طريقة للقيام بالسلوكات خارج حدود الشعور بالذنب وضرورة الالتزام، ويظهر هذا النمط من الدافعية عندما يواجه الفرد ضغوطات من أجل أداء مهمة ما، ويكون مصدر هذا الضغط من داخل الفرد كالشعور بالخجل لعدم القيام بالسلوك. أما الصورة الثالثة من صور الدافعية الخارجية فهي التنظيم المعرف: *Identified Regulation* حيث تستند السلوكات إلى الاختيار الشخصي والأهمية، وهذا النمط من التنظيم يعد من أكثر صور الدافعية الخارجية تقريراً للذات، ويظهر عندما يعد النشاط مهماً ويتم اختياره من قبل الفرد. أما غياب الدافعية *Amotivation* فيتضمن نقصاً في احتمالية حدوث شيء بين أفعال الفرد وتوابع تلك الأفعال، وتعتبر عن عدم وجود الدافعية (أبو عواد، 2009، ص 436-437). ويضيف "سانسون" (Sansone, 2000) صورة رابعة من صور الدافعية الخارجية وهي دافع التنظيم المتكامل *Integrated Regulation* حيث يعد النشاط جزءاً من الذات يتم اختياره بحرية، كما أنه يتوافق مع قيم الفرد ومعتقداته، وتمثل أعلى درجات التقرير الذاتي (أبو عواد، 2009، ص 436-437).

استناداً إلى هذه النظرية يرى كل من "ديسي وريان" أن الإنسان بحاجة إلى الشعور بالكفاية *Competent* والاستقلال الذاتي *Autonomous*؛ حيث بين "ديسي" أن الأنشطة المدعومة داخلياً تشبع حاجة الفرد إلى الكفاية والاستقلالية الذاتية، وبالعكس فالأنشطة المدفوعة خارجياً يمكن أن تقوض شعور الفرد بالاستقلال لأن الفرد عندها يعزو ضبطه لسلوكه إلى مصادر خارج ذاته، كما بين أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية مقررة ذاتياً *Self Determined Motivation* أكثر احتمالاً للاستمرار في المدرسة والتصرف على نحو جيد وإظهار القدرة على التكيف والفهم. والكفاية تسهل الدافعية، التي يتم تشجيعها من خلال مواجهة التحديات المتوقعة، وتلقي تغذية راجعة ذات معنى وقيمة عن الأداء (أبو عواد، 2009، ص 436-437).

وتفترض النظرية أساساً أن السلوك الإنساني يُظهر خصائص إيجابية باستمرار والتي تبدو على شكل جهود والتزام في العمل بمناحي الحياة، وهو ما تسميه النظرية بـ "اتجاهات النمو الفطرية". وأن لدى الأفراد الرغبة الداخلية والحاجة النفسية والتي هي جوهر الدافع الداخلي والارتباط الشخصي.

هذه الحاجات الثلاثة يُعتقد بأنها غير مقيدة وأنها تنطبق على الجميع، ولا يتم تعلمها بل هي تنشأ من ذات الفرد، ويمكن ملاحظة وجودها من خلال الأزمنة والأجناس والأعراق والثقافات.

1. الكفاءة؛

2. الارتباط؛

3. حرية الاختيار.

الشكل رقم(05): الحاجات الثلاثة في نظرية التحديد الذاتي لكل من *Richard و Edward L. Deci* و *Ryan*



الحاجات الثلاثة في نظرية التحديد الذاتي.

(Deci & Ryan, 2000, pp.252-253)

تفترض نظرية التحديد الذاتي أن هذه الحاجات الثلاثة يجب أن يتم إشباعها ليتم تشغيل الدافع الداخلي بصورة صحيحة وفعالة، هذه الحاجات يمكن ملاحظتها عالمياً وبكل الاتجاهات. ولكن يمكن أن تتفاوت أهميتها وقد تقل حيوية أحد هذه الحاجات لدى البعض في أزمنة دون أخرى أو ثقافات دون أخرى، وهكذا.

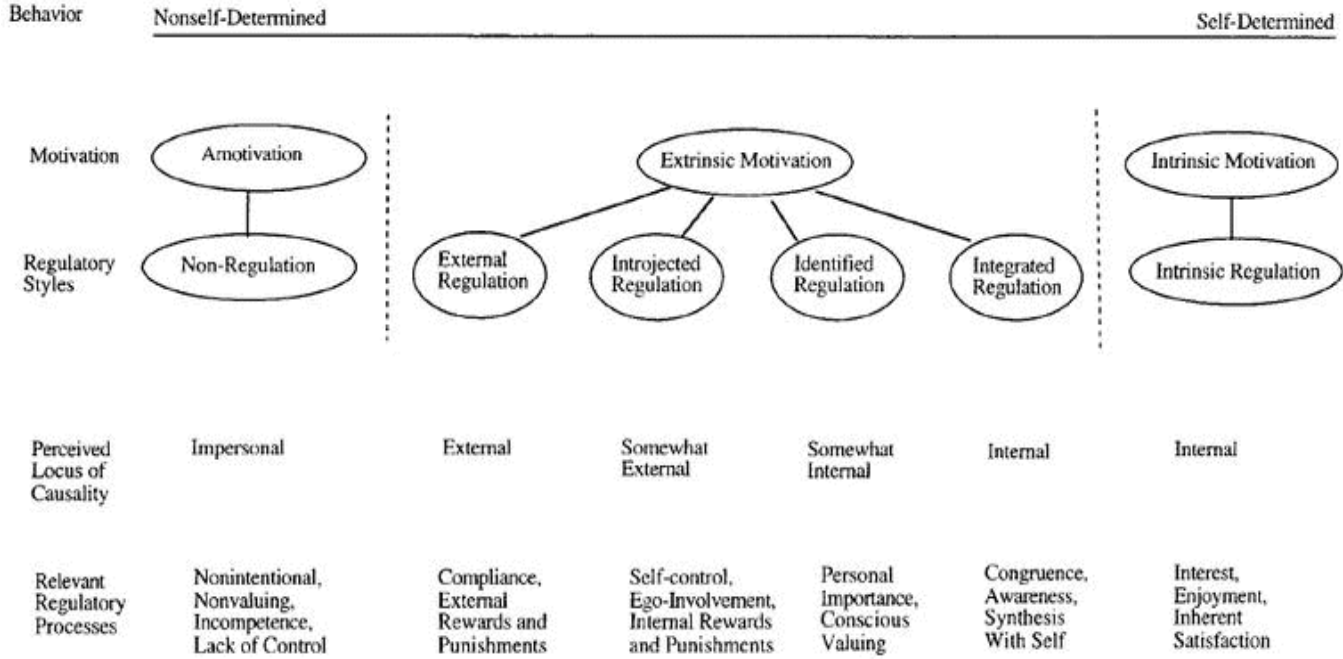
• **حرية الاختيار Autonomy**: ويقصد بها أن يكون الفرد هو المسؤول عن قرارات أو أداء العمل بما يتوافق مع ذاته. وهذا لا يعني بالضرورة أن يكون الفرد مستقلاً عن الآخرين كلياً.

• **الكفاءة Competence**: وهي أن يستطيع الشخص توقع في نتائج وتجربة العمل الذي سيعمله.

• **الارتباط Relatedness**: وهي الرغبة في التواصل والشعور بالارتباط بالمحيط واستشعار دور

الفرد عند الآخرين

الشكل رقم (06): يوضح مؤشرات دافعية الإنجاز حسب كل من *Richard Ryan* و *Edward L. Deci*



(Ryan & Deci, 2002, p.72)

7. خصائص الطلبة ذو الدافع إلى الإنجاز المرتفع:

يمكن تحديد خصائص الطالب الذي يتصف بدافعية الإنجاز مرتفعة بما يأتي:

1. يبذل دائما مجهودا للوصول إلى النجاح؛
2. يحرص على اتمام الواجبات المطلوبة منه دون تأجيل؛
3. يعمل دائما لكي يكون ناجحا في الحياة؛
4. يقوم بأعماله بنشاط وحيوية؛
5. ينجز واجباته مهما كانت صعبة؛
6. يركز اهتمامه في أداء واجباته؛
7. يجد متعة كبيرة عندما يضع حلولاً للمشكلات التي يصعب على الآخرين حلها؛
8. يشعر بالسعادة عندما يكمل عمله بالنجاح؛
9. يثق بقدرته دائما في انجاز الأعمال مهما كانت صعبة ومتعبة؛
10. يصل إلى مستوى ممتاز في كل ما يقوم به من أعمال؛
11. يسعى دائما لتذليل المعوقات التي تعترضه في سبيل انجاز أعماله ومهامه؛
12. يسعى إلى تحقيق أهدافه دون تردد؛
13. يستفيد من خبرات الآخرين ومن المواقف السابقة لأنها تشجعه على انجاز أعماله؛

14. يعتمد في تحقيق أهدافه على قدراته العقلية وليس على الحظ؛
15. يسره أن يكون دائما في مقدمة زملائه الناجحين (مصطفى الجلاي، 2011، ص ص. 229-230).

8. دور الأستاذ في رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب:

- يشكو الأساتذة بشكل متكرر من غياب دافعية الإنجاز لدى الطالب ويتساءلون عما يمكنهم فعله لتصحيح ذلك، وفي حقيقة الأمر، وقبل أن نشير إلى هذه المسألة، فإنه من الضرورة بمكان التحقق من أي جوانب الدافع للإنجاز لدى الطالب الذي نكون بحاجة للإشارة إليه.
- وجد أن الباحثة "فاطمة عبد الرحيم النوايسة" تقر بأن ضرورة امتلاك الأستاذ الجامعي عدة مهارات للتأثير على دافعية الإنجاز لدى الطالب ومنها:
- ✓ ضرورة الاهتمام بالطلاب ككائنات إنسانية تتمتع بحاجات جسمية وروحية ونفسية واجتماعية ومعرفية، وضرورة إشباع هذه الحاجات بطرائق مشروعة لمساعدتهم في تحقيق انجاز تحصيلي أفضل؛
 - ✓ ضرورة جعل المتعلم (الطالب) أكثر مسؤولية وأكثر قدرة على الابتكار والاستقلالية؛
 - ✓ يجب على الأستاذ فهم الطالب جيدا، أي عندما الطلبة يواجهون مشكلات خاصة ما يتعلق منها بالجامعة، فإنهم يستطيعون التحدث بحرية مع الأساتذة وبالتالي يستطيعون حل هذه المشاكل؛
 - ✓ أصبح واضحا أمام الأستاذ أن هناك أمور أخرى غير إنتاج المعرفة، مثل خلق مناخ عاطفي داخل القسم (الصف) يبعث على تعليم الجودة من خلال التفاعلات اللفظية بين الأستاذ والطلبة؛
 - ✓ لقد ذكر "باري" (Barry, 1999) إن الطلبة بشر ومتعلمين ثانيا، فالجامعة ليست فقط مؤسسة تعليمية لكل من الطالب والأستاذ، بل كذلك هي مؤسسة اجتماعية لصناعة البشر؛
 - ✓ الطلبة دائما يبحثون على الدعم؛ فدعم الأستاذ للطلاب يشكل استراتيجية إدارة مهمة ورئيسية يمكن أن تستعمل لتعزيز سلوك الطالب المرغوب، كما أنه يؤسس تقدير عالي للذات والذي بدوره يعزز الدافعية لدى الطالب وهي واحدة من أهم الحاجات الإنسانية... هذا يعني أن اهتمام الطلاب سيزيد إذا تحمل الأستاذ تأدية مخلصه لواجباته وزاد اهتمامه بالطلبة؛

✓ السمات العاطفية للعلاقة بين الأستاذ والطالب مهمة أكثر من النصائح التقليدية... فالانفتاح والشفافية والاحترام المتبادل والحوار المشجع مع الطالب هي أمور مهمة لنمو الطالب وتطوير الإبداع لديه وتكوين فرص أكبر للتعلم ومواجهة الصعوبات؛

✓ التفاعل السلبي: عندما يخطئ الطالب في الإجابة عن سؤال، فإن الأستاذ قد يميل إلى نقده، ويبيدي له عدم رضاه ومن أمثلة ذلك: « إنه خطأ كبير، توقف عن ذلك، أنت لا تعرف، إنني لا أرغب في سماع ما تقول إجابتك تدل على أنك لم تفهم» وهذا النوع من التفاعل يؤدي -حتمًا- إلى انخفاض مستوى التحصيل ويقلل مشاركة الطالب (النوايسة، 2012، ص ص. 266-288).

أما الباحثة "لمعان مصطفى الجلاي" ترى أن الأستاذ يستطيع أن يكون عاملاً مهماً وأساسياً لرفع مستوى دافعية الإنجاز وذلك باتخاذ الإجراءات التالية:

1. استشارة دافعية الطلبة للتعلم من خلال تشجيعهم على التعلم بطرائق وتقنيات مختلفة توفرها المؤسسة التعليمية؛

2. تهيئة المناخ النفسي والتربوي المناسب في المؤسسة التعليمية لتشجيع الطلبة على إتباع عادات الاستذكار المناسبة من خلال الندوات، الأنشطة الرياضية، الأنشطة العلمية والاجتماعية والثقافية المتنوعة؛

3. الاهتمام بدراسة مشكلات الطلبة والتعرف على أسبابها ودوافع سلوكهم المضطرب لغرض تقديم العون والمساعدة من قبل فريق متخصص في الإرشاد؛

4. تشجيع فريق الإرشاد في المؤسسة التعليمية على عقد الندوات واللقاءات الدورية مع الطلبة لأجل تشجيعهم على مواجهة ما يعترضهم من مشكلات تربوية، نفسية، اجتماعية وانفعالية؛

5. يجب على الأساتذة توضيح وعرض موضوعات المادة الدراسية بطرائق جذابة تثير اهتمامهم وانتباههم وربطها بالواقع العملي في الحياة؛

6. تنظيم جداول الامتحانات بعد اللقاء مع الطلبة والأساتذة لتحديد ما ييسر من إمكانات للطلبة وللأساتذة (مصطفى الجلاي، 2011، ص ص. 369-370).

أما الباحث "علي راشد" يرى أن الأساتذة الجامعيون عليهم أن يقوموا بمتابعة تقدم طلابهم العلمي والعملية، وهذا يؤدي بالأستاذ الجامعي أن يساهم في تحقيق هدف الإرشاد الأكاديمي لطلابه الذي يتحدد بمعاونة الطالب على أداء دوره الجامعي كطالب علم يتلقى تدريباً جامعياً

- وفكريا في فترة محددة لتتشكل اتجاهاته وقدراته في الفكر والسلوك، وتتضح الرؤية أمامه لكي يسهم بشكل إيجابي في الحياة الاجتماعية للمجتمع (علي راشد، 2007، ص.32)
- يرى الباحث "الكيسي وأخرون" أن من الأخلاقيات أن يلتزم الأستاذ الجامعي بعدد من المسؤوليات والسلوكيات الأساسية والتي بدورها تؤثر في دافعية الطالب وهي كالآتي:
- ✓ التقييم المستمر أو الدوري للطلاب مع إفادتهم بنتائج التقييم للاستفادة منها في تصحيح المسار أو تدعيمه حسب الحالة؛
 - ✓ توخي الدقة والعدل والتزام النظام والانضباط في جلسات الاختبار؛
 - ✓ منع الغش منعاً باتاً ومعاقبة الغش والشرع فيه؛
 - ✓ عدم الانزلاق إلى سلوكيات ابتزاز أو إذلال أو إهانة الطالب وتسفيه قدراته سواء أثناء البحث أو في جلسات المناقشة العلنية للرسائل، فذلك المسلك أولاً نموذج سيء للطالب وثانياً قد يمس بالضرر شخصية الطالب، وبذلك يكون الأستاذ قد أخل بمسئوليته الخلقية إزاء المساهمة في النمو المعرفي والخلقي السليم للطالب؛
 - ✓ الأستاذ الجامعي مسؤول عن السعي بكافة السبل المباشرة وغير المباشرة لأن يغرس في نفوس طلابه القيم السليمة والأخلاق الحميدة، وبخاصة قيم التقدم مثل قيمة الوقت وإتقان العمل والحوار البناء والنقد الذاتي وأتباع المنهج العلمي؛
 - ✓ كما يتطلب الموقف أن يكون الأستاذ صديقاً للطالب فيمارس الدور باحترام، وفي اليوم التالي يكون الأستاذ مصححاً وموجهاً وربما معاقباً لنفس الطالب لأن الموقف يتطلب ذلك؛
 - ✓ الرفق في التعامل: إن الهدف من العملية التعليمية هو تغذية العقول والارتقاء بالأفهام، والشدة والغلظة في القول والتعليم تورث النفور من التعلم لأن الطبيعة البشرية تميل إلى اللين والملاطفة والتودد؛
 - ✓ أن يرشدهم إلى مقالات ودراسات وكتب تناسب اهتماماتهم وموضوعات رسائلهم. ويساعدهم على الاتصال بأساتذة ومتخصصين في مجال اهتمامات الطالب ودراسته؛
 - ✓ ربما يشترك الطلبة مع أساتذتهم في أنشطة اجتماعية تنظمها الكلية مثل: القيام برحلة جماعية إلى معلم أثري أو طبيعي أو الاجتماع على مائدة طعام تدعو إليها الكلية. وإذا ما أبدت الجامعة حرصاً على مثل هذه النشاطات فإنها تحقق عدة أهداف؛

بعض التدريسيين لا يعرف حتى لغة الحوار فلأبسط الأمور يثور وبدأ بسبب والشتم والطعن، بحيث يعرف هذا التدريسي على مستوى الكلية أو الجامعة من خلال تكراره لنفس الموضوع، وعليه لابد أن يتجنب ذلك (الكبيسي وآخرون، 2012، ص ص. 50-55).

✓ وبالمقابل هناك من يسمح بالغش بين الطلاب ويفسرها أنه عطف عليهم ويبرر بأنهم يمرون بالظروف صعبة، فليعلم إذا كان المدرس سبباً في نجاح طالب بطريقة غش معين فقد أدى شهادة زور والعياذ بالله؛

✓ توخي العدل والجودة في تصميم الاختبار ليكون متمشياً مع ما يتم تدريسه وما يتم تحصيله، وقادراً على فرز مستويات الطلاب حسب تفوقهم (مدحت، 2012، ص. 139).

وكذلك ركز "الكبيسي وآخرون" على أن الجانب الأخلاقي أكثر أهمية في مهنة الأستاذ الجامعي بالمقارنة بغيره وذلك للخصوصيات الآتية:

1. الأستاذ الجامعي قدوة لطلابه:

ويعنى ذلك أن سلوك الأستاذ سيكون النموذج الذي يقيس الطلاب سلوكهم عليه، وبالتالي يتحمل الأستاذ مسؤولية إضافية في المجتمع في مسألة الالتزام الأخلاقي؛ يعني أن الأستاذ حينما يتصرف سينظر الطلاب إليه على أن هذا هو التصرف المناسب.

2. الأستاذ الجامعي مسؤول عن النمو الخلفي لطلابه:

إن الأستاذ مسؤول عن تعلّم الطلاب ونموهم الخلفي، ويخلق ذلك أمام الأستاذ معضلتان عليه مواجهتهما بفاعلية وهما:

- احترام استقلال الطالب؛

- احترام منطق الطالب.

3. الأستاذ الجامعي مطالب بأن يحترم التفكير الرشيد وأسلوب التسبب الخاص بالطالب:

أي أن الأستاذ عليه ألا يلحق النتائج للطلاب وإنما أن يعلمهم طرائق الوصول إليها، لا يعلمهم المهارات، وإنما طرائق تنمية المهارات... لا يعلمهم الاتجاهات والآراء، وإنما طرائق التفكير المؤدية إلى تكوين الاتجاهات والآراء. هذا ما يتطابق مع المثل الصيني لا تعطيني سمكة ولكن علمني كيف أصطادها (الكبيسي وآخرون، 2012، ص ص. 44-45).

4. الأستاذ المعاصر كمحفز ومعرز لطلبة:

أما الباحثة "صفا أحمد الغزالي" ترى أن الأستاذ الحديث المعاصر يقوم بدور المحفز *Motivator*، وهو دور هام يتمثل في إثارته لاهتمامات الطلبة ودوافعهم وتحفيزهم على التعلم، ولا

يقول دور هذا الأستاذ كمعزز لطلبته عن دوره كمحفز لهم، حيث يستهدف التعزيز **Reinforcement** تقوية وزيادة تكرار السلوك المرغوب فيه، وزيادته عادة بتوفير نوع من المكافأة، حيث يوجه التعزيز نحو زيادة دافعية التعلم، فقد يعزز الطلبة بتعبيرات غير لفظية كالإيماءات أو الابتسامات أو التقاء العيون أو الاقتراب، وقد يتخذ التعزيز صورا عيانية مثل إعطاء درجات أو أشياء رمزية أو أية مكافآت أخرى (أحمد الغزالي وأحمد مرعي، 2010، ص.158). فالأستاذ الحديث (المعاصر) له دور أساسي في تهيئة البيئة التعليمية الجيدة والثرية بالمعززات المتنوعة المادية منها والمعنوية، فشخصية الأستاذ وسلوكه يجعلان منه نموذجا للسلوك يقتدى به طلبته، كما أن سيطرة الأستاذ على عمليات الثواب والعقاب "التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي" داخل القسم (أو المدرج) تخلق إطارا مناسباً تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمية.

ويعد التعزيز الإيجابي (الثواب) أكثر فاعلية من التعزيز السلبي (العقاب)، فالتعزيز الإيجابي عادة ما يجعل الطالب يشعر بالرضا، ويؤدي إلى تقوية الدافعية التي تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه، ويجب الملاحظة بأن استخدام التعزيز الإيجابي بأسلوب ثابت وخاصة حين يكون على هيئة مكافأة مادية خارجية يمكن أن تؤدي إلى نتائج عكسية في التعلم، والجمع بين التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي أفضل، كما أن التعزيز الفوري أفضل من التعزيز المربأ (أحمد الغزالي وأحمد مرعي، 2010، ص.158-159).

وهذا ما يتماشى مع حديث رسول الله حيث قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «أَعْطُوا الْأَجِيرَ أَجْرَهُ قَبْلَ أَنْ يَجِفَّ عَرَقُهُ» (ابن ماجه، صححه الالباني، ص.2443).
5. الأستاذ كمستشار وموجه للطلبة:

إن الأستاذ الحديث "المعاصر" كمستشار **Counsellor** لطلبته، وموجه لهم يعتبر من الأمور الهامة في العملية التعليمية، حيث يقدم الأستاذ النصح والإرشاد للطلبة في أمورهم التعليمية بالدرجة الأولى، وكذلك في أمورهم الشخصية والاجتماعية. فالأستاذ الحديث "المعاصر" يستطيع عن طريق توجيه وإرشاد الطلبة أن يساعد على الوفاء بتوقعاته بنجاحه حتى عندما يصادف بعض الصعوبات على الطريق. وبذلك يعد الأستاذ المعاصر الكفاء هو الذي يركز جهوده على توجيه وإرشاد ومساعدة طلبته على تحقيق أهداف التعلم أكثر من أن يلقنهم المعلومات الجاهزة وهم في حالة سلبية من

التلقي والترديد، كما يساعدهم ويرشدهم على كيفية مواجهة مشكلاتهم بنجاح، وعلى كيفية تقويم عملهم وتعلمهم بأنفسهم (أحمد الغزالي وأحمد مرعي، 2010، ص ص. 158-159).

6. كمقوم للتقدم المعرفي والعقلي للطلبة:

يعد الأستاذ المعاصر مقوم *Evaluator*، حيث يقوم قدرات طلبته، والوقوف على مدى تحصيلهم وتقدمهم الدراسي، وتقديمهم العقلي، فيعد التقويم *Evaluation* عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية، أو اصدار حكم على مدى ما تحقق من أهداف تربوية، فهذه العملية تستهدف تطوير "تحديث" تعلم الطلبة وتحسينه ورفع تحصيلهم وتنمية قدراتهم العقلية بالاستناد إلى ما يتم التوصل إليه من تغذية راجعة (أحمد الغزالي وأحمد مرعي، 2010، ص. 159).

7. تنمية الإبداع لدى الطالب:

وجد الباحث "عرفة صلاح الدين" يرى أن هناك ممارسات الأستاذ الحديث "المعاصر" تساعد في تنمية الإبداع لدى الطالب كالآتي:

- إعطاء قيمة للتفكير الإبداعي؛
- مساعدة الطلبة على أن يكونوا أكثر حساسية للمنبهات البيئية؛
- تشجيع معالجة الطلبة للأشياء والأفكار؛
- تعليم الطلبة كيفية اختيار كل فكرة بطريقة منهجية منظمة؛
- تعليم الطلبة تقبل الأفكار الجديدة؛
- ابتعاد الأستاذ عن فرض مجموعة معينة من الأفكار على طلبته؛
- تعليم الطلبة أن لا يقدسوا أفكار زملائهم أو يتطابقوا معها؛
- نشر بين الطلبة الشعور بعد الخوف من الأعمال الكبيرة؛
- تنمية لدى الطلبة روح المبادرة الذاتية في التعلم؛
- تهيئة مواقف تستدعي التفكير الإبداعي من الطلبة؛
- تشجيع كل التطبيقات الممكنة لفكرة ما؛
- تنمية المهارات الخاصة بالنقد البناء؛
- تشجيع اكتساب المعرفة في ميادين متنوعة؛
- يدرب الطلبة على حسن التصرف في المواقف؛
- ينمي الميول والاهتمامات الفردية لدى الطلبة بما يساعدهم على اشباع حاجاتهم وتحقيق رغباتهم بطرائق جديدة وغير مألوفة (أحمد الغزالي وأحمد مرعي، 2010، ص. 159).

وأخيرا كأعضاء هيئة التدريس يجب تشجيع الطلاب على متابعة وحرية التعليم. وأن يكتسبوا أفضل المعايير العلمية والأخلاقية في مجال تخصصاتهم، وكذلك إظهار الاحترام للطلاب كأفراد، وأن يلتزمون قبلهم بالأدوار المناسبة كمرشدين أكاديميين وكذلك كمشرفين على الرسائل والأطروحات. كما يجب على الأساتذة بذل كل جهد ممكن لتعزيز السلوك الأكاديمي ونزاهته لضمان أن يكون تقييمهم لطلابهم يعكس الجدارة الحقيقية لكل طالب. وكذلك احترام الطابع السري للعلاقة بين الأستاذ والطالب وتقادي استغلالهم ومضايقتهم. بالإضافة تجنب المعاملة التمييزية بين الطلاب وأن يقدروا ويشكروا الطلاب على جهودهم الأكاديمية ومساعدتهم. كما يجب على الأساتذة حماية الحرية الأكاديمية والبحثية للطلاب (علي عبيدو، 2014، ص.15)

9. بعض الاستراتيجيات القائمة على الأبحاث لتحفيز الطلاب على التعلم.

في ما يلي يقدم الباحث أهم الاستراتيجيات التي تساعد على تحفيز الطلاب على التعلم التي قدمها "كينس بونينو" (Cinse Bonino):

1. كن نموذجًا يحتذى به اهتمام الطلاب: *Become A Role Model For Student Interest* تقديم العروض الخاصة بك مع الطاقة والحماس؛ كعرض الحافز وحفز شغفك للطلاب وأجعل الدورة التدريبية شخصية مبنية على سبب اهتمامك بالمادة؛
2. تعرّف على طلابك: *Get To Know Your Students* ستكون قادرًا على تخصيص تعليماتك بشكل أفضل لمخاوف الطلاب وخلفياتهم، وسوف يثير اهتمامك الشخصي بهم ولاءهم الشخصي لك وكذلك اعرض اهتمامًا قويًا بتعلم الطلاب وإيمانهم بقدراتهم؛
3. استخدم الأمثلة بحرية: *Use Examples Freely* يرغب العديد من الطلاب في إظهار سبب كون المفهوم أو التقنية مفيدًا قبل أن يرغبون في دراسته بشكل أكبر. وإعلام الطلاب حول كيفية إعداد الدورة التدريبية للطلاب للفرص المستقبلية؛
4. استخدم مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية للطلاب الناشطين: *Use A Variety of Student-Active Teaching Activities* تعمل هذه الأنشطة على إشراك الطلاب بشكل مباشر في المواد ومنحهم فرصًا لتحقيق مستوى من الإتقان عن طريق:
- 1.4 التعليم عن طريق الاكتشاف: *Teach By Discovery* فيجد الطلاب أنها مرضية كالتفسير من خلال مشكلة واكتشاف المبدأ الأساسي من تلقاء أنفسهم.

2.4 أنشطة التعلم التعاوني: *Cooperative Learning Activities* فعالة بشكل خاص لأنها توفر أيضًا ضغطًا اجتماعيًا إيجابيًا.

5. وضع أهداف واقعية للأداء: *Set Realistic Performance Goals* مساعدة الطلاب على تحقيقها من خلال تشجيعهم على تحديد أهدافهم المعقولة؛ وهذا بتحديد مهام التصميم التي تشكل تحديًا مناسبًا في ضوء تجربة الصف واستعداداته؛

6. ضع التركيز المناسب على الاختبار والتدريج: *Place Appropriate Emphasis On Testing and Grading* يجب أن تكون الاختبارات وسيلة لإظهار ما اتقنه الطلاب وليس ما لم يتقنه، وكذلك تجنب التدرج على المنحنى وإعطاء الجميع الفرصة لتحقيق أعلى مستوى والدرجات؛

7. كن حرا مع الثناء والبناءة في النقد: *Be Free With Praise And Constructive In Criticism* يجب أن تتعلق التعليقات السلبية بأداء معين وليس بالأداء بأكمله. وكذلك تقديم تعليقات غير حصرية على عمل الطلاب والبحث عن طرائق لتحفيز التقدم وتجنب تقسيم الطلاب إلى الأغنام والماعز،

8. امنح الطلاب قدرًا من التحكم في تعليمهم قدر الإمكان: *Give Students As Much Control Over Their Own Education As Possible* دع الطلاب يختارون مواضيع الورق والمشروعات التي تهمهم ثم قيمها بطرائق متنوعة (اختبارات، أوراق، مشاريع، عروض تقديمية إلخ) لمنح الطلاب مزيدًا من التحكم في كيفية إظهارهم لفهمهم لك، ثم أمنح الطلاب خيارات حول كيفية تقييم هذه المهام.

(Cinse Bonino <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/motivating-students/>, 21/12/2017, 14h23).

أما الباحثة (Natassa Manitas, 2016) قدمت اثني عشر (12) طريقة تساعد الأستاذ على تحفيز طلابه كما يلي:

1. كن متحمسا لموضوعك؛
2. خلق بيئة ممتعة ومريحة؛
3. استخدام المواد القابلة للتحقيق وذات الصلة؛
4. الحصول على توقعات عالية ولكن قابلة للتحقيق لطلابك؛
5. ساعد الطلاب على وضع أهداف قابلة للتحقيق لأنفسهم؛
6. نوع من أساليب التعليم المختلفة؛
7. اجعل الطلاب مشاركين نشطين في التعلم؛

8. أمنح الطلاب الشعور بالسيطرة والمسؤولية؛
9. العمل من نقاط القوة واهتمامات الطلاب؛
10. كن حذرا وداعما؛
11. تعزيز ثقة الطلاب بالنفس؛
12. كن محدداً عند تقديم تعليقات سلبية؛

(Natassa Manitas, 2016 .<https://www.teachers-corner.co.uk/12-ways-motivate-students/30/03/2018> 11.51).

خلاصة:

تناول الباحث في هذا الفصل بعض النقاط التي رآها مهمة في موضوع دافعية الإنجاز - الذي يعتبر إحدى مواضيع الساعة - باعتبارها من الدوافع الأساسية التي تحرك السلوك الانساني وانعكاسه على مستوى كفاءة الأداء وكذلك خلال عملية التفاعل النفسي والعقلي للطلبة. وتبرز أهمية الدافع بالتحديد في تعلم الطلبة، وعليه فإن دافع الإنجاز يحتل الصدارة من بين الدوافع الأخرى الموجودة لدى الطالب والمؤثرة في إنجازه الدراسي. باعتبار أن هذا الموضوع يتناول مشاعر الطالب.

ونظرا لأهمية دافعية الإنجاز لدى الطالب تحتم على الباحث أن يتطرق إلى العوامل المرتبطة به وكذلك إلى طرق قياسه، مؤشراتهِ وإلى أهم النظريات والنماذج التي تطرقت إليه. وموضوع دافعية الإنجاز واسع وممتد، ولذا فضرورة دراسة هذا الموضوع والتعمق فيه يعتبر أمرا ملحا، حيث أصبح دافعية الإنجاز في مؤسساتنا غاية لكل الطلبة والأساتذة والأسرة الجامعية وكذلك العائلة. وسوف يتعرف الباحث أكثر على واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي من خلال: الدافع الداخلي للإنجاز والدافع الخارجي للإنجاز وكذلك درجة الإحباط لدى الطالب وهذا في الفصول الميدانية الموالية.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الانجاز

1. المسؤولية المهنية.

2. دافعية الانجاز.

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضا مفصلا للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية وذلك من خلال اختبار الفرضية الفرعية الأولى: لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية المهنية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

1. البيانات الشخصية لعينة البحث:

الجدول رقم (20): السمات الخاصة لعينة الدراسة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	التكرارات	سمات العينة	فئات العينة
0.43	01.74	%25.99	263	ذكر	الجنس
		%74.01	749	أنثى	
		%100	1012	المجموع	

يتضح من خلال البيانات المعروضة من الجدول أعلاه حول كيفية توزيع مجتمع البحث من حيث الجنس. أن فئة الإناث متغلبة على فئة الذكور في مجتمع الدراسة، حيث قدرت نسبة الإناث بـ %74.01 من مجتمع البحث الإجمالي، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بفئة الذكور التي كانت نسبتها %25.99 وهذا ما يبينه أيضا متوسط الجنس الذي يساوي 01.74 وهو قريب إلى الاثنان. وبانحرافا معياري 0.43 وهو أقل من الواحد مما يعني أن البيانات متمركزة وغير مشتتة. ويمكن أن يعود هذا التفاوت الكبير في توزيع المبحوثين حسب الجنس إلى طبيعة الشعب أو التحاق الذكور بالعمل؛ كالتحاق عدد معتبر من الذكور بمدارس الجيش والشرطة وباقي المدارس النظامية الأخرى مباشرة بعد تحصلهم على البكالوريا أو بعد عام أو عامين من ذلك. أو إلى أسباب أخرى يجهلها الباحث.

2. المسؤولية المهنية:

لاختبار المسؤولية المهنية للأساتذة داخل جامعة أم البواقي، تم إجراء تحليل إحصائي وصفي للبيانات من خلال ثلاثة طرائق:

1.2 الطريقة الأولى:

استخدم الباحث في بحثه تدرج للبيانات وقسمه إلى ثلاثة فئات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، ولحساب طول الفئة قام الباحث بالعمليات الرياضية التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة}$$

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

أقل قيمة (الحد الأدنى) = $35 = 01 \times 35$

أكبر قيمة (الحد الأعلى) = $175 = 05 \times 35$

(01) و (05) هما درجات مقياس ليكرت الأدنى والأعلى.

عدد بدائل الأداة هو 03 (منخفضة، متوسطة ومرتفعة).

طول الفئة = $03 \div (35 - 175)$

طول الفئة = 46.66

تم الحصول على التصنيف الآتي:

درجة المسؤولية المهنية المنخفضة = $35 + 46.66 = 81.66$ أي مجال الفئة الأولى من [81.66 - 35]

درجة المسؤولية المهنية المتوسطة = $81.67 + 46.66 = 128.33$ أي مجال الفئة الثانية من [128.33 - 81.67]

درجة المسؤولية المهنية المرتفعة = $128.34 + 46.66 = 175$ أي مجال الفئة الثالثة من [175 - 128.34]

والجدول الموالي يوضح توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث:

جدول رقم (21): درجة المسؤولية المهنية لدى أساتذة جامعة أم البواقي.

الاختيارات	التكرارات	النسبة المئوية
منخفضة من [81.66 - 35]	32	03.16%
متوسطة من [128.33 - 81.67]	836	82.61%
مرتفعة من [175 - 128.34]	144	14.23%
المجموع	1012	100%

الجدول من اعداد الباحث

يلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم (21) أن أغلب درجات المسؤولية المهنية كانت متوسطة لدى أغلب أساتذة جامعة أم البواقي وهذا ما أقره 836 مبحوث؛ ما يمثل نسبة 82.61% من مجتمع البحث الكلي. بينما وجد عدد معتبر من الأساتذة من كانت درجة مسؤوليتهم المهنية مرتفعة في عملهم وهذا ما أجاب عنه 144 مبحوث بنسبة 14.16%. في حين وجد 32 مبحوثا ما يمثل نسبة 03.16% من أجابوا على أن درجة المسؤولية المهنية لدى أساتذة جامعة أم البواقي كانت ضعيفة.

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

2.2 الطريقة الثانية:

تأكيدا لما سبق قام الباحث بطريقة استخراج النتيجة الكلية من خلال مجموع إجابات المبحوثين وقسم النتيجة إلى فئتين:

- فئة النتيجة السالبة (-) أي هناك مسؤولية مهنية بدرجة ضعيفة.
- فئة النتيجة الموجبة (+) أي هناك مسؤولية مهنية بدرجة عالية.

اعتمد الباحث على الطريقة التالية:

$$\text{الحد الأدنى} = 01 \times 1012 = 1012$$

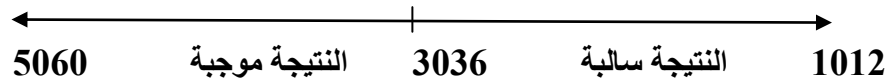
$$\text{الحد الأعلى} = 05 \times 1012 = 5060$$

$$\text{طول الفئة} = (\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}) \div 02$$

$$02 \div (1012 - 5060) =$$

$$2024 =$$

$$\text{منتصف الفئة} = 1012 + 2024 = 3036$$



- الفئة التي تقع بين [1012 إلى 3036] النتيجة سالبة (مسؤولية مهنية ضعيفة).
- الفئة التي تقع بين [3036 إلى 5060] النتيجة موجبة (مسؤولية مهنية عالية).

اعتبر الباحث أن كل مبحوث تحصل على قيمة أكبر أو تساوي 3036 فقد أقر بأن الأستاذ الجامعي بجامعة أم البواقي له مسؤولية مهنية موجبة، والجدول في الصفحة الموالية يوضح ذلك.

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

جدول رقم(22): نتيجة المسؤولية المهنية لدى عينة من أساتذة جامعة أم البواقي وفق مجموع التكرارات.

عبارة الاستمارة	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة وفق مجموع التكرارات
عبارة المسؤولية المهنية رقم 01	3865,00	3,83	0,90	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 04	3270,00	3,28	1,19	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 06	2758,00	2,76	1,25	-
عبارة المسؤولية المهنية رقم 07	2402,00	2,39	1,20	-
عبارة المسؤولية المهنية رقم 11	3042,0	3,02	1,30	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 13	3644,00	3,63	1,08	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 14	2653,00	2,62	1,32	-
عبارة المسؤولية المهنية رقم 16	3534,00	3,52	1,11	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 17	2964,00	2,98	1,19	-
عبارة المسؤولية المهنية رقم 24	3219,00	3,21	1,14	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 30	3221,00	3,20	1,23	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 02	3340,00	3,33	1,19	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 05	3145,00	3,14	1,28	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 10	3614,00	3,59	1,07	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 12	2687,00	2,66	1,22	-
عبارة المسؤولية المهنية رقم 18	4094,00	4,09	0,88	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 03	3789,00	3,75	1,08	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 09	3066,00	3,05	1,23	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 15	2606,00	2,59	1,11	-
عبارة المسؤولية المهنية رقم 08	3066,00	3,06	1,19	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 19	3523,00	3,53	1,18	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 21	3711,00	3,69	1,08	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 26	3193,00	3,17	1,26	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 22	3319,00	3,34	1,20	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 28	3761,00	3,79	1,07	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 34	3319,00	3,29	1,11	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 35	3103,00	3,08	1,16	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 20	2667,00	2,64	1,39	-
عبارة المسؤولية المهنية رقم 25	3697,00	3,67	1,00	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 29	2385,00	2,39	1,21	-
عبارة المسؤولية المهنية رقم 31	3010,00	3,03	1,17	-
عبارة المسؤولية المهنية رقم 33	3575,00	3,57	1,13	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 23	3592,00	3,60	1,12	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 27	3298,00	3,30	1,19	+
عبارة المسؤولية المهنية رقم 32	3187,00	3,18	1,15	+
المجموع/35	3237.69	3.23	1.16	+

الجدول من اعداد الباحث

(+): تعتبر النتيجة موجبة

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

يلاحظ من الجدول رقم(22): أن النتيجة موجبة لأغلب عبارات محور الاستمارة (3036 < 3237.69). ما يؤكد بأن هناك مسؤولية مهنية نوعا ما مرتفعة (عالية) لدى أغلب أساتذة جامعة أم البواقي، وكذلك ما يؤكد أيضا نتائج الجدول السابق رقم(21).

3.2 الطريقة الثالثة:

استعمل الباحث طريقة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وهذا لتحديد تقديرات أفراد مجتمع البحث حول درجة المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي بجامعة أم البواقي. بهدف الحكم على قيمة المتوسط الحسابي ضمن فئات ثلاث (منخفضة أو متوسطة أو مرتفعة)؛ تم قسمة المدى بين أعلى تدرج وأقل تدرج للاستمارة وهو (05-01=04) على عدد فئات توزيع المتوسط الحسابي الجديدة(03)(منخفضة، متوسطة ومرتفعة).

أي $[03 \div 04]$ ويساوي 01.33.

وبهذا يكون المتوسط الحسابي:

- من 01 إلى 02.33 منخفضا؛

- من 02.34 إلى 03.67 متوسطا؛

- من 03.68 إلى 05 مرتفعا.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل فقرة من الفقرات الواردة في محور الاستمارة ولكل مجال من مجالاتها، من أجل معرفة واقع المسؤولية المهنية لدى أساتذة جامعة أم البواقي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

جدول رقم(23): توزيع عبارات المسؤولية المهنية والتكرارات والنسب المئوية لدرجات الموافقة مقرونة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب الفقرات لكل محور. *

الترتيب	مستوى المسؤولية المهنية وفق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			المجموع		الدرجات										أسئلة الاستمارة		
				القيم المفقودة				موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك			
01	مرتفعة	0,90	3,83	0,40	4	100	1008	16,17	163	65,77	663	6,35	64	8,73	88	2,98	30	مسؤولية مهنية 01		
04	متوسطة	1,19	3,28	1,61	16	100	996	12,05	120	44,78	446	10,54	105	24,70	246	7,93	79	مسؤولية مهنية 04		
09	متوسطة	1,25	2,76	1,20	12	100	1000	9,60	96	23,80	238	16,20	162	33,60	336	16,80	168	مسؤولية مهنية 06		
11	متوسطة	1,20	2,39	0,90	9	100	1003	6,68	67	16,25	163	10,77	108	42,47	426	23,83	239	مسؤولية مهنية 07		
07	متوسطة	1,30	3,02	0,50	5	100	1007	13,11	132	32,67	329	11,32	114	29,00	292	13,90	140	مسؤولية مهنية 11		
02	متوسطة	1,08	3,63	0,90	9	100	1003	17,55	176	52,14	523	11,17	112	14,36	144	4,79	48	مسؤولية مهنية 13		
10	متوسطة	1,32	2,62	0,00	0	100	1012	10,28	104	20,95	212	12,94	131	32,31	327	23,52	238	مسؤولية مهنية 14		
03	متوسطة	1,11	3,52	0,70	7	100	1005	15,52	156	48,46	487	13,53	136	17,11	172	5,37	54	مسؤولية مهنية 16		
08	متوسطة	1,19	2,98	1,61	16	100	996	8,94	89	32,03	319	17,97	179	29,82	297	11,24	112	مسؤولية مهنية 17		
05	متوسطة	1,14	3,21	1,00	10	100	1002	8,48	85	44,21	443	15,97	160	22,75	228	8,58	86	مسؤولية مهنية 24		
06	متوسطة	1,23	3,20	0,70	7	100	1005	12,84	129	39,30	395	13,53	136	24,18	243	10,15	102	مسؤولية مهنية 30		
				0.86%	95	100	11037	الإيجاب		الحياد		السلب								
								50.15%		5535		12.75%		1407		37.10%		4095		
03	متوسطة	01.17	03.13	الدرجة الكلية للتحكم في طرائق التدريس																

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

الترتيب	مستوى المسؤولية المهنية وفق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			المجموع		الدرجات										أسئلة الاستمارة
				القيم المفقودة				موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
03	متوسطة	1,19	3,33	0,90	9	100	1003	14,16	142	41,58	417	15,85	159	19,94	200	8,47	85	مسؤولية مهنية 02
04	متوسطة	1,28	3,14	1,10	11	100	1001	11,89	119	41,16	412	9,39	94	24,38	244	13,19	132	مسؤولية مهنية 05
02	متوسطة	1,07	3,59	0,40	4	100	1008	16,57	167	48,71	491	16,77	169	12,60	127	5,36	54	مسؤولية مهنية 10
05	متوسطة	1,22	2,66	0,20	2	100	1010	8,22	83	20,40	206	18,51	187	34,95	353	17,92	181	مسؤولية مهنية 12
01	مرتفعة	0,88	4,09	1,20	12	100	1000	31,60	316	55,90	559	5,00	50	5,30	53	2,20	22	مسؤولية مهنية 18
				0.75%	38	100	5022	الإيجاب				الحياد		السلب				
								57.99%		2912		13.12%		659		28.89%		
01	متوسطة	01.18	03.36	الدرجة الكلية للتنمية المهنية														
01	مرتفعة	1,08	3,75	0,10	1	100	1011	21,86	221	53,81	544	6,13	62	13,65	138	4,55	46	مسؤولية مهنية 03
02	متوسطة	1,23	3,05	0,70	7	100	1005	11,74	118	33,23	334	13,33	134	31,74	319	9,95	100	مسؤولية مهنية 09
03	متوسطة	1,11	2,59	0,40	4	100	1008	5,36	54	21,53	217	11,61	117	49,31	497	12,20	123	مسؤولية مهنية 15
				0.39%	12	100	3024	الإيجاب				الحياد		السلب				
								49.21%		1488		10.35%		313		40.44%		
02	متوسطة	01.14	03.14	الدرجة الكلية للتحكم في اللغة														
02	متوسطة	01.16	03.19	الدرجة الكلية للتمكن من المهنة														

*. الدرجة الكلية لبعد المسؤولية المهنية = مجموع المتوسطات الحسابية ÷ 35 = 03.23

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

الترتيب	مستوى المسؤولية المهنية وفق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			المجموع		الدرجات										أسئلة الاستمارة	
				القيم المفقودة				موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة			
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
04	متوسطة	1,19	3,06	0,90	9	100	1003	9,77	98	36,09	362	12,66	127	33,00	331	8,47	85	مسؤولية مهنية 08	
02	متوسطة	1,18	3,53	1,40	14	100	998	18,64	186	46,49	464	11,22	112	16,53	165	7,11	71	مسؤولية مهنية 19	
01	مرتفعة	1,08	3,69	0,50	5	100	1007	19,36	195	52,14	525	11,72	118	11,22	113	5,56	56	مسؤولية مهنية 21	
03	متوسطة	1,26	3,17	0,60	6	100	1006	15,01	151	33,70	339	15,31	154	25,65	258	10,34	104	مسؤولية مهنية 26	
				0.85%	34	100	4014	الإيجاب				الحياد		السلب					
								57.80%				2320		12.73%		511		29.47%	
02	متوسطة	01.18	03.36	الدرجة الكلية للانضباط الوظيفي															
02	متوسطة	1,20	3,34	1,81	18	100	994	13,08	130	46,78	465	9,76	97	21,73	216	8,65	86	مسؤولية مهنية 22	
01	مرتفعة	1,07	3,79	1,91	19	100	993	24,37	242	49,35	490	11,68	116	9,87	98	4,73	47	مسؤولية مهنية 28	
03	متوسطة	1,11	3,29	0,40	4	100	1008	11,21	113	39,29	396	24,60	248	17,36	175	7,54	76	مسؤولية مهنية 34	
04	متوسطة	1,16	3,08	0,40	4	100	1008	8,93	90	34,82	351	20,93	211	25,79	260	9,52	96	مسؤولية مهنية 35	
				1.12%	45	100	4003	الإيجاب				الحياد		السلب					
								56.88%				2277		16.79%		672		26.33%	
01	متوسطة	01.13	03.37	الدرجة الكلية للاستعداد المهني															
01	متوسطة	01.15	03.37	الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي															

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

الترتيب	مستوى المسؤولية المهنية وفق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			المجموع		الدرجات										أسئلة الاستمارة	
				القيم المفقودة				موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة			
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
04	متوسطة	1,39	2,64	0,60	2	100	1010	13,27	134	19,50	197	11,09	112	30,30	306	25,84	261	مسؤولية مهنية 20	
01	متوسطة	1,00	3,67	1,30	6	100	1006	15,81	159	54,97	553	14,41	145	10,54	106	4,27	43	مسؤولية مهنية 25	
05	متوسطة	1,21	2,39	1,71	13	100	999	6,61	66	16,02	160	12,81	128	38,64	386	25,93	259	مسؤولية مهنية 29	
03	متوسطة	1,17	3,03	1,00	17	100	995	7,34	73	35,78	356	20,60	205	24,62	245	11,66	116	مسؤولية مهنية 31	
02	متوسطة	1,13	3,57	0,60	10	100	1002	19,06	191	44,81	449	16,17	162	13,77	138	6,19	62	مسؤولية مهنية 33	
				0.96%	48	100	5012	الإيجاب				الحياد		السلب					
								46.65%		2338		15%		752		38.35%		1922	
02	متوسطة	01.18	03.06	الدرجة الكلية للتغذية الرجعية															
01	متوسطة	1,12	3,60	1,40	14	100	998	18,34	183	49,80	497	11,42	114	14,33	143	6,11	61	مسؤولية مهنية 23	
02	متوسطة	1,19	3,30	1,20	12	100	1000	11,70	117	46,00	460	12,10	121	20,80	208	9,40	94	مسؤولية مهنية 27	
03	متوسطة	1,15	3,18	1,10	11	100	1001	8,29	83	42,96	430	17,08	171	22,18	222	9,49	95	مسؤولية مهنية 32	
				1.23%	37	100	2999	الإيجاب				الحياد		السلب					
								59.02%		1770		13.54%		406		27.44%		823	
01	متوسطة	01.16	03.36	الدرجة الكلية للمناقشة الهادفة															
03	متوسطة	01.17	03.17	الدرجة الكلية للتواصل الفعال															
02	متوسطة	01.16	03.23	الدرجة الكلية للمسؤولية المهنية															

الجدول من إعداد الباحث

ملاحظة: نسبة الإجابة بالإيجاب الكلية لبعد المسؤولية المهنية هي 53.95%.

يتضح من خلال الجدول رقم (23) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتحكم في طرائق التدريس كانت بدرجة متوسطة وهذا بمتوسط حسابي مقداره (03.13) وبانحرافا معياري (01.17) وأحتل المركز الثالث مقارنة بأبعاد المسؤولية المهنية الأخرى التي سوف نتطرق إليها في ما بعد.

يلاحظ أنه من بين إحدى عشر (11) جملة التي تبين درجة التحكم في طرائق التدريس للأساتذة كانت أغليتها بدرجة متوسطة وهذا يتعلق بـ 10 جمل، ما عدا الجملة رقم 01 وهي (أغلب الأساتذة يعطون فكرة شاملة عن مقرر الدراسة مع بداية السداسي [تقديم محتويات الدروس]) التي كانت درجتها مرتفعة بمتوسط حسابي يساوي (03,83) والتي جاءت في المرتبة الأولى. وهذا ما يتفق ما جاء في دراسة الباحثة "أسماء سعادو" الموسومة بـ: "التصورات الاجتماعية للطلبة لتفسير ظاهرة العنف في الجامعة الجزائرية-دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي- (2016)؛ أين أجاب في دراستها ما يمثل نسبة 74% من أفراد عينة بحثها بأن عدم معرفة الأساتذة لمختلف طرائق التدريس وحالات استعمال كل واحدة منها في نظام ل.م.د LMD يمثل لهم صعوبة، ويرجع هذا ربما لنقص خبرة الأساتذة في هذا النظام، وكذا عدم تكونهم وتدريبهم وفق نظام LMD. وأجاب أيضا ما يمثل 70% من أفراد العينة بأن معظم الأساتذة في تخصصهم لا يتحكمون في المقاييس التي يدرسونها في نظام ل.م.د LMD، هذا ما يمثل لهم صعوبة في استيعاب المعلومات. وكذلك يرى بنسبة 80% من أفراد عينة دراستها عدم توفيق أساتذتهم بين المقرر في المقاييس ونظام السداسيات في نظام LMD؛ وهذا ما يمكن تفسيره بكثافة البرنامج مقارنة بالفترة الزمنية المخصصة له، وربما أيضا لعدم تعود معظم الأساتذة على هذا النظام بحكم دراستهم وكذلك عملهم المطول في النظام الكلاسيكي (سعادو، 2010، ص 228-231). في المقابل وجد الدراسة السابقة للباحث "هشام كربوش" في دراسته الموسومة بـ: "إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي والتشغيل-مقاربة نسقية لفعالية الجامعة-(2017) بجامعة أم البواقي التي جاءت نتائجها عكس نتائج دراسة الباحثة "أسماء سعادو" فوجد أن 90% من اجابة المبحوثين (الطلبة) يرون أن دور الأستاذ مهم جدا في التكوين، و 60% منهم يرون أن أساتذتهم يستعملون طرائق مختلفة في التدريس حسب المقاييس وحسب نوع الحصة وحسب الطلبة، ونسبة 82% من الأساتذة يحرصون على إعلام الطلبة بمحتوى البرامج وأهدافها (كربوش، 2017، ص 301). في حين يرى "الكبيسي وآخرون" أن على الأستاذ الالتزام بخلق الفرص لأن

يحقق طلابه أعلى مستوى من الإنجاز تسمح به قدراتهم. وأن يعلن لطلابه إطار المقرر وأهدافه ومحتوياته وأساليب تقييمه ومراجعته وارتباطه ببرنامج الدراسة ككل، ويقبل مناقشة الطلاب في كل هذا (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.48).

بالمقابل إن العبارة رقم 11 (أغلب الأساتذة يستخدمون الطرائق والوسائل التكنولوجية التي تساعد في إتقان التدريس مثلا: [Data Show]) جاءت في المرتبة الأخيرة؛ على أساس أن معظم الأساتذة لا يستخدمون الوسائل التكنولوجية. ولا يستعملون الطرائق الجديدة كـ *Syllabus* و *Schoology* ومؤتمرات الفيديو *Video Conferencing*؛ هذه الأخيرة هي تقنية تستخدم في التعليم الإلكتروني وفي التعليم عن بعد كنقل صوت المتحدث أو المتحدثين وصورتهم عبر الانترنت في الوقت نفسه، مثل نقل المؤتمرات عن بعد. وهذه التقنية توفر الجهد والمال والسفر لحضور المؤتمرات في مواقع اقامتها. وتستخدم هذه التقنية حاليا في التعليم عن بعد، حيث تساعد في نقل المحاضرات من أساتذة ذوي خبرات وكفاءة عالية من جامعات في مختلف أنحاء العالم. وكذلك تتم مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه عبرها. وجد أيضا القسم الافتراضي *Virtual Classroom*، وأيضا التعليم الإلكتروني *E.book*؛ الذي يتعلق بالكتاب الإلكتروني والتعليم الإلكتروني هذا الأخير كما عرفه دلال "محسن استيتية" و "عمر موسى سرحان" على: "أنه كتاب بسيط يفتح كأى كتاب، ليس مطبوع على ورق، بل يتم فتحه بطريقة مبسطة، فتظهر على شاشة محتويات كل جزء من الكتاب...أهم ما يميز هذا الكتاب هو صغر حجمه وكبر سعته التي قد تصل الى سعة الموسوعات، ويمكن البحث عن أي كلمة أو موضوع أو صفحة في ثوان معدودة" (محسن استيتية وسرحان، 2007، ص.332). اضافة لما سبق؛ هنالك بعض الأساتذة من قام الباحث بإجراء معهم مقابلات حرة، حيث أبلغوا الباحث بأن هناك نقص كبير في وسائل التدريس السابقة مثلا *Data Show*، (الباحث أيضا يعيش هذا المشكل في الجامعة التي يدرس بها). كذلك أيضا هنالك من قال للباحث بأنه في بعض الأحيان يتصارع مع الموظف ومرات أيضا يتصارع مع زميله من أجل أخذ هذه الأداة. وهذا يتفق مع نتائج الدراسة السابقة للباحثة "أسماء سعادو" حيث أجاب في بحثها ما يقارب نسبة 76% من أفراد العينة بأن عدم استخدام وسائل إيضاحية (من طرف أساتذتهم) أثناء عرض المادة العلمية مثلا: (أجهزة الكمبيوتر، العاكس الآلي *DATA SHOW* وثائق إلخ) يمثل لهم صعوبة ويعيق تكوينهم النوعي؛ حيث تعتبر هذه الوسائل إحدى الدعامات الأساسية في العملية التكوينية والتي تساعد

على الإيضاح وسرعة الفهم وترسيخ المعلومات مع اختصار في الوقت (سعادو، 2010، ص.225). وما يؤكد ذلك أيضا هي نتائج دراسة الباحثة "وفاء طهيري" الموسومة بـ "واقع امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات وتقبله لفكرة دمج التعليم الالكتروني" (2011). هو مدى (درجة) تقبل أعضاء هيئة التدريس لفكرة دمج التعليم الالكتروني بالتعليم التقليدي في جامعة مسيلة. وجاءت مرتفعة خاصة ما يتعلق بضرورة اكتساب مهارات إعداد المقررات الكترونيا بمتوسط حسابي مقداره (4.55)، وجاءت بعدها (ثانيا) ضرورة ادخال تغيرات على المناهج التقليدية من خلال ادماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال ضمنها بمتوسط (4.54). في حين وجد عدم استجابة الطلاب مع النمط الجديد من التعليم وتفاعلهم معه كانت بدرجة مرتفعة بمتوسط (3.94) (طهيري، 2011، ص.164-166).

وبالمقابل يلاحظ أن الأستاذ الجامعي لا يمتلك أو يمتلك بدرجة ضعيفة بعض مهارات استخدام شبكة الانترنت مثل: إنشاء مدونة إلكترونية (Blog)، إنشاء منتدى (Forum)، تصميم موقع إلكتروني. وفسرت الباحثة "وفاء طهيري" هذه النتيجة بأن غالبية أعضاء هيئة التدريس لم يتدربوا على استخدام مثل هذه التطبيقات، إلى جانب عدم إدراكهم للفائدة التربوية التي تقدمها مثل هذه التطبيقات للأستاذ، والطالب، والعملية التعليمية ككل. ولذلك أشارت الباحثة إلى ضرورة التدريب عليها وتنظيم ورشات عمل ومحاضرات للتوعية بأهميتها، وزيادة الاهتمام بها من أجل دعم عملية التدريس والتعليم (طهيري، 2011، ص.168).

بينما جاءت نتائج الباحثة "بسمة بن صالح" في دراستها الموسومة بـ: "مدى تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام LMD من خلال عمليتي التدريس والتقييم" بجامعة أم البواقي (2017) أن ما تمثل نسبة 65.47% من اجابات الأساتذة أنهم لا يستخدمون اطلاقا جهاز الكمبيوتر المحمول ولا يستعملون الوسائل التكنولوجية اثناء التدريس (بن صالح، 2017، ص.121).

ووفق المعطيات المدونة في الجدول السابق فإن نسبة الإجابات لدرجات الإجابة بالموافقة (موافق + موافق بشدة) على أسئلة المحور الأول في ما يتعلق التحكم في طرائق التدريس كانت 50.15%، بينما نسبة الإجابات بغير الموافقة كانت 37.10%. والسبب ممكن يعود إلى عدم تكيف أساتذة الجامعة مع مهارات التدريس في ما يتعلق نظام LMD. ما يؤكد كلام الباحث هو نتائج دراسة الباحثة "بسمة بن صالح" حيث وجدت ما نسبة 72% من اجابات

الأساتذة أقرروا بأنهم غير متكيفين مع أسلوب التدريس، وكذلك ما نسبته 83.33% أقرروا بأنهم لم يتكيفوا مع أسلوب التقييم أيضا (بن صالح، 2017، ص ص. 125-127).

← يمكن استخلاص أن هناك تحكم في طرائق التدريس بدرجة متوسطة من طرف أساتذة جامعة أم البواقي.

من خلال نتائج الجدول أعلاه أيضا، يلاحظ أن التنمية المهنية لدى الأستاذ الجامعي كانت درجتها الكلية متوسطة. وهذا ما يؤكد أيضا المتوسط الحسابي الكلي الذي يساوي 03.36. ما يلاحظه أن هناك جملة واحدة فقط كانت درجتها مرتفعة في حين 04 جمل كانت درجتهم متوسطة، فوجد أن الجملة رقم 18 (غالبا ما يدعم الأستاذ محاضراته بأمثلة من الواقع) كانت هي الأعلى متوسطا بـ 04,09. أما أدناهم متوسط حسابي هي الجملة رقم 12 (أغلب الأساتذة لا يجددون محتوى دروسهم، فوجدهم يقدمون نفس الدروس المقدمة لسنوات ماضية) بمتوسط حسابي مقداره 02.66. هناك من الطلبة من قالوا للباحث - من خلال مقابلات حرة معهم - أننا أصبحنا نعرف محتوى دروس بعض الأساتذة مسبقا. ما يؤكد ذلك النتيجة التي توصل إليها الباحث "هشام كربوش" بأن نسبة 78% من اجابات الطلبة بجامعة أم البواقي يرون أن هناك عدم تجديد للدروس من قبل الأساتذة على اختلاف مستوياتهم الأكاديمية وهذا بتقديم محتويات الدروس بطريقة متكررة حرفيا (كربوش، 2017، ص. 302). وهذا لا يتفق مع ما جاء في دراسة الباحثة "بسمة بن صالح" (2017) أن ما يمثل نسبة 64.28% من اجابات الأساتذة من جامعة أم البواقي يؤكدون قيامهم بالبحث الدائم عن كل جديد له علاقة بالمقاييس المراد تدريسها، سواء ما يتعلق بالمقياس أو التخصص ككل، طبعا بالبحث عن آخر الإصدارات العلمية والمؤلفات والبحوث والدراسات العالمية في نفس المجال حتى يستثير بذلك دافعية الطلبة للعمل والبحث المتواصل خاصة وأن الطالب هو محور العملية التعليمية في نظام LMD. أي أنه مطالب بالبحث المتواصل والتطوير الذاتي (بن صالح، 2017، ص. 118).

في حين لوحظ أن الفقرة رقم 10 (أغلب الأساتذة يشاركون في التظاهرات العلمية [الملتقيات العلمية، الأيام الدراسية أو الندوات الفكرية]) كانت بدرجة متوسطة؛ مما يعني أن فئة كبيرة من الأساتذة لا يشاركون في التظاهرات العلمية ولا ضمن البرامج التدريبية التي تعود بالفائدة عليهم أولا وعلى الطالب ثانيا. وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه الباحثة "أسماء سعادو" أين أجاب بنسبة 76% من أفراد العينة بأن عدم خضوع الأساتذة في قسمهم إلى برامج تدريبية لدورات

تسهل عليهم التدريس في نظام *LMD* يمثل لهم صعوبة (سعادو، 2010، ص.230). ما يثبت ذلك أيضا ما توصل إليه الباحث "دناقة أحمد" في دراسته الموسومة بـ"الأستاذ الباحث وواقع إنتاج المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي - دراسة عينة من أساتذة علم الاجتماع بجامعة الأغواط، غرداية، ورقلة" (2011) على أن فئة كبيرة من الأساتذة تنتمي إلى فرق بحث لكن وجد أنها لا تنتج في الغالب ولا مشاريع بحث، باعتبار أن أغلبها ليست بحدیثة النشأة (دناقة، 2011، ص.182).

مما سبق يرى الباحث أن تقديم الأنشطة التعليمية الأكثر ملاءمة لتحقيق نتائج التعلم لدى الطلبة، من خلال أن يختار الأستاذ النشاط التعليمي المناسب لتحقيق أهدافه التعليمية. قد يكون عبارة عن تریصات ميدانية أو الندوات العلمية أو أيام دراسية أو ملتقيات علمية أو حلقات نقاش، طبعا بما یضمن للطلبة ترسیخا أكثر للمفاهيم والمعارف والمهارات المتعلقة بالمقاييس المدرسة.

من خلال الجدول یلاحظ أن عدد كبير من المبحوثین كانت إجاباتهم بالإيجاب (موافق+ موافق بشدة) حول التنمية المهنية لدى الأستاذ بنسبة 57.99%. ولقد تفتنت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لهذا الأمر فقامت بوضع بعض القوانين والقرارات التي بدورها تجعل الباحث يقوم بالتنمية المهنية. على سبیل المثال طلب ملاءمة ذاتية لكل أستاذ خلال المسار الدراسي لكل سنة (وضع جميع الأعمال العلمية كالملتقيات والأيام الدراسية والمنشورات الدولية والوطنية)، وكذلك وضعت معايير (العلمية والبيداغوجية) من أجل ترتيب الأساتذة في ما يتعلق الاستفاداة بالتريصات لتحسين المستوى في الخارج؛ مما جعلت العديد من الأساتذة خاصة منهم الكسالى أن یجتهدوا ولو مكرهين.

← يمكن استخلاص أن التنمية المهنية لدى الأستاذ بجامعة أم البواقي كانت بدرجة متوسطة.

یتضح من مخرجات الجدول السابق أيضا أن الدرجة الكلية للتحكم في اللغة كانت متوسطة وهذا بمتوسط حسابي (03.14). لكن أغلب الطلبة أقرروا بأن أغلب الأساتذة یستعملون لغة مفهومة. في حين أن عبارة (أغلبهم یستخدم اللغة العامية (الدارجة) في التواصل مع الطلبة) جاءت في المرتبة الاخيرة؛ مما يعني أن معظم الأساتذة یجنبون الشرح باللغة الدارجة مع الطلبة.

وهذا ما يتماشى مع نموذج التحفيز في تعلم اللغة كما ما نادى به كل من Deci & Ryan (1985) في نظريتهم نظرية التحديد الذاتي *Self-Determination Theory* على أن الأساتذة مسؤولون عن خلق الشروط التحفيزية الأساسية، لتوليد والحفاظ على تحفيز الطلاب، وللتشجيع على التقييم الذاتي الإيجابي. ينظر الطلاب الذين يعانون من تفاعلات حساسة وسريعة الاستجابة مع الأساتذة إلى أنهم أكثر داعمة وأكثر تحفيزاً في داخلهم السياقات الأكاديمية للتعليم (Deci & Ryan, 1985, p.65).

← يمكن استخلاص أن درجة مؤشر التحكم في اللغة لدى الأستاذ الجامعي كانت بدرجة متوسطة، وتعتبر الدرجة الصغرى مقارنة بالأبعاد الثلاثة الأخرى للمسؤولية المهنية.

في ما يتعلق الدرجة الكلية للانضباط الوظيفي لدى الأستاذ الجامعي كانت بدرجة متوسطة وهذا بمتوسط حسابي مقداره (03.36). وأيضاً من خلال أغلبية إجابات المبحوثين بالإيجاب (موافق + موافق بشدة) وهذا بنسبة 57.80%. ووجد أيضاً أغلب درجات عبارات المحور كانت متوسطة ماعدا الفقرة رقم 21 (نادراً ما يغيب أحد الأساتذة) كانت مرتفعة. هذا ما يفسر أن معظم الأساتذة منضبطون ولا يغيبون. أما الفقرة رقم 08 (أغلب الأساتذة يلتزمون بموضوع المحاضرة) جاءت في المرتبة الأخيرة؛ ما يستخلص من ذلك أن هناك من الأساتذة من يخرجون عن نطاق موضوع الدرس أو المحاضرة. وهذا ما أكدته للباحث فئة من الطلبة على أن هناك بعض الأساتذة غالباً ما يخرجون عن نطاق المحاضرة ويتحدثون دائماً في أمورهم الشخصية.

كذلك وجد أن الدرجة الكلية للاستعداد المهني لدى الأستاذ كانت متوسطة وهذا بمتوسط حسابي مقداره (03.37) وهذا لمعظم فقرات المحور، ماعدا الفقرة رقم 28 (أغلب الأساتذة يتميزون بلباس محترم يعكس انتماءهم للجامعة) التي جاءت بدرجة مرتفعة وفي المرتبة الأولى. في حين الفقرة رقم 35 (أشعر بأن أغلب الأساتذة يحضرون جيداً دروسهم) جاءت في المرتبة الأخيرة. مما يعني أن هناك تقاعس كبير من طرف الأساتذة في أداء عملهم. عكس ما نادى به المصطفى ﷺ على أن إتقان العمل من الأمور التي حث الدين الإسلامي عليه، وأمر العامل بأن يتحرى الدقة والإتقان في عمله، ومن لم يرقم بعمله على الوجه الذي طلبه صاحب العمل اعتبره الدين غاشاً في عمله، ولم يستحق الأجر المدفوع له. قال رسول الله ﷺ: « إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى يُحِبُّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلًا أَنْ يُتَقَنَّهُ » (الألباني، صحيح الجامع، ص.1880).

فيرى الباحث "الكبيسي وآخرون" أن لتحضير الجيد من طرف لمادته مع الإحاطة الوافية بمستجداتها ومستحدثاتها ليكون متمكناً من المادة بالقدر الذي يؤهله لتدريسها على أفضل وجه. الالتزام بمعايير متطلبات الجودة في تحديد المستوى العلمي للمادة التي يقوم بتدريسها، فلا تكون أعلى مما هو مطلوب فتخلق صعوبات غير مبررة، أو تكون أسهل مما هو مطلوب فتؤثر سلباً على عملية التعلم اللاحقة، وعلى مستوى الخريج، وعلى مستوى أداء المهن في المجتمع في نهاية الأمر (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.48).

← يمكن استنتاج أن الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي للأستاذ الجامعي بجامعة أم البواقي كانت متوسطة وهذا بمتوسط حسابي مقداره (03.37). وتعتبر الدرجة الكبرى مقارنة بالأبعاد الثلاثة الأخرى للمسؤولية المهنية.

في ما يتعلق الدرجة الكلية للتغذية الراجعة (بين الأستاذ والطالب) وجد أن معظم العبارات كانت متوسطة وهذا بمتوسط حسابي مقداره 03.06. فجاء الترتيب الأول للفقرة رقم 25 (عادة ما تكون لهم ردود فورية [ملاحظات وأراء] على كل عمل ينجز من طرف الطلبة). أما الفقرة رقم 29 (أغلب الأساتذة لا يعرفون جيداً أسماء طلبتهم) جاء ترتيبها الأخير؛ وجد هذا يتطابق مع ما أقر للباحث العديد من الطلبة الذين قمنا بمقابلات حرة معهم على أن هناك العديد من أساتذتهم من لا يعرفون أسمائهم ومنهم أيضاً من درسهم لثلاث سنوات ولحد الساعة لا يعرفون أسمائهم.

أيضاً ما يتعلق بالدرجة الكلية للمناقشة الهادفة بين الأستاذ وطلبه كانت متوسطة؛ ما يؤكد ذلك هو المتوسط الحسابي الذي يساوي 03.36. فوجد أن الفقرة رقم 23 (يسمحون غالباً بالمناقشة الحرة [الديمقراطية] أثناء الدرس) كانت الأولى ترتيباً. هذا ما يعني أن أغلب الأساتذة غير دكتاتوريين ويسمحون بالمناقشة والاعتراض داخل القسم بين الأستاذ وطلابه وبين أيضاً الطلبة أنفسهم. بالمقابل وجد أن الفقرة رقم 32 (أغلب الأساتذة يتقبلون آراء الطلبة) جاء ترتيبها الأخير في ما يتعلق بمحور التواصل الفعال. في حين يرى كل من *Abdus Sattar Abbasi* & *Ghulam Mustafa Mir* أن حماس الأستاذ وتفاعله مع الطلاب، والتغذية الراجعة والدعم

في الوقت المناسب، والتشجيع والتوقعات العالية من طلابهم يحفز الطلاب على العمل بجد وتحقيق أعلى درجات ويزيد من دافعية الإنجاز لديهم (Abdus & Ghulam, 2012, p.757) في ما يتعلق الفقرة رقم 31 (يتجاوبون مع مقترحات الطلبة [خاصة المتعلقة بالمقرر]) كانت درجتها متوسطة؛ مما يعني بأن هناك فئة كبيرة من أساتذة جامعة أم البواقي لا تتجاوب مع مقترحات الطلبة خاصة ما يتعلق بمحتوى المادة مثلاً. وهذا يتفق مع نتائج الباحثة "أسماء سعادو" حيث أجاب ما نسبة 61% من أفراد عينة دراستها بأن معظم الأساتذة لا يجرون مناقشات مع طلابهم حول تعديل مقرر مقياس معين؛ ليساعد تكوين الطلبة دون صعوبة في ما بعد (لاحقاً) (سعادو، 2010، ص.231).

← مما سبق يستخلص أن الدرجة الكلية للتواصل الفعال بين الأستاذ والطالب كانت متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (03.17).

وعليه يجب على الأستاذ الالتزام باستخدام وقت التدريس استخداماً جيداً وبما يحقق مصلحة الطلاب والجامعة والمجتمع، وأن ينمي في الطالب قدرات التفكير المنطقي، ويتقبل توصله إلى نتائج مستقلة بناء على هذا التفكير، وأن يحترم قدرة الطالب على التفكير، كذلك يجب أن يشجعه على التفكير المستقل، ويحترم رأيه المبني على أسانيد محددة. وأن يسمح بالمناقشة والاعتراض وفق أصول الحوار البناء وتبعاً لمقتضيات الحديث المتعارف عليها، وبما يهيئ فرصاً أفضل للتعلّم.

كما أنه يجب أن يكون نموذجاً للقيم الديمقراطية في حرية الفكر وحرية الرأي وحرية التعبير والمساواة، وأن يسعى لتنمية هذه القيم في طلابه.

تشير قيم المتوسطات الحسابية لفقرات الأداة أن مستوى المسؤولية المهنية كان بدرجة عالية لـ 05 فقرات، وبدرجة متوسطة لـ 30 فقرة من فقرات الاستمارة.

كما تشير أيضاً قيم المتوسطات الحسابية إلى أن فقرة واحدة (01) فقط كان متوسطها الحسابي أعلى من (04.00) و 10 فقرات كانت متوسطاتها أقل من (04.00). في حين تحصلت 08 فقرات على متوسط حسابي أقل من (03.00).

وكانت تقديرات المبحوثين للفقرة 18 (غالبا ما يدعم الأستاذ محاضراته بأمثلة من الواقع) هي الأعلى من بين كل الفقرات بمتوسط حسابي يساوي 04.26 وبانحراف معياري يساوي 0.91.

يتضح من الجدول أيضا أن أدنى متوسط كان للعبارة رقم 07 (استمرار شيوخ الأساليب القديمة) (الكلاسيكية) في طرائق التدريس كأساليب الإملاء (*Dictation, Dictée*)؛ الذي جاء ترتيبها الأخير بمتوسط حسابي مقداره (02.39)؛ هذا يعني أن أغلب أساتذة جامعة أم البواقي لا يزالون يعتمدون على طريقة الإملاء. مما يؤثر على دافعية الإنجاز لدى الطالب. وهذا ما يتفق مع دراسة الباحثة "ابتسام بني مني" الموسومة بـ "تفسير أساتذة التعليم الثانوي لعوامل انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية" (2014)؛ التي توصلت الدراسة أن ما يمثل نسبة 82.85% من أفراد العينة أكدوا بأن اعتماد الأستاذ على طريقة الإملاء أثناء إلقاء الدرس ودون شرحه يفسر ويؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، فوجد أن اعتماد الأستاذ على الاملاء وإهماله الشرح يجعل المادة العلمية غامضة لدى التلاميذ، ولا يمكن لهم فهمها وبالتالي لا يستفيدون شيئا مما تم إملاؤه عليهم، وهذا ما يشعرهم بالقلق والتوتر، مما يؤدي إلى قلة إقبالهم على هذا الموقف التعليمي ومما يجعل تحصيلهم الدراسي ودافعية الإنجاز لديهم تنخفض (بن مني، 2014، ص.141).

يتبين من قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول أعلاه أن تقديرات أفراد مجتمع البحث لمستوى المسؤولية المهنية للعاملين في جامعة أم البواقي كان متوسطا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (03.23) لمجموع فقرات الاستمارة وانحراف معياري قدره 01.16 الذي يدل على وجود تشتت بسيط للبيانات وعدم تركزها.

من خلال المتوسط الحسابي العام لمقياس المسؤولية المهنية الذي يساوي (03.23) وكذلك من خلال نسبة الإجابة بالإيجاب (موافق + موافق بشدة) الكلية لبعد المسؤولية المهنية هي 53.95%. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع المسؤولية المهنية لدى أساتذة جامعة أم البواقي كان بدرجة متوسطة.

3. دافعية الإنجاز:

لاختبار مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي، تم إجراء تحليل إحصائي وصفي للبيانات من خلال ثلاثة طرائق:

1.3 الطريقة الأولى:

استخدم الباحث في بحثه تدرج للبيانات وقسمه إلى ثلاثة فئات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، ولحساب طول الفئة قام الباحث بالعمليات الرياضية التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة}$$

$$\text{أقل قيمة (الحد الأدنى)} = 28 = 01 \times 28$$

$$\text{أكبر قيمة (الحد الأعلى)} = 140 = 05 \times 28 \quad (01 \text{ و } 05 \text{ هما درجتان مقياس ليكرت الأدنى والأعلى}).$$

عدد بدائل الأداة هو 03 (منخفضة، متوسطة ومرتفعة).

$$\text{طول الفئة} = (28 - 140) \div 03$$

$$\text{طول الفئة} = 37.33$$

ليحصل على التصنيف الآتي:

- درجة دافعية الإنجاز المنخفضة $= 37.33 + 28 = 65.33$ أي مجال الفئة الأولى من [65.33 - 28]

- درجة دافعية الإنجاز المتوسطة $= 37.33 + 65.34 = 102.67$ أي مجال الفئة الثانية من [102.67 - 65.34]

- درجة دافعية الإنجاز المرتفعة $= 37.33 + 102.67 = 140$ أي مجال الفئة الثالثة من [140 - 102.67]

والجدول الموالي يوضح توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث:

جدول رقم (24): درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي.

الاختيارات	التكرارات	النسبة المئوية
منخفضة من [65.33 - 28]	21	02.08%
متوسطة من [102.67 - 65.34]	320	31.62%
مرتفعة من [140 - 102.67]	671	66.30%
المجموع	1012	100%

الجدول من إعداد الباحث

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

يلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم(24) أن أغلب درجات دافعية الإنجاز مرتفعة لدى مجتمع البحث(عينة من طلبة جامعة أم البواقي) وهذا لـ 671 مبحوث ما يمثل نسبة 66.30% من مجتمع البحث الكلي، بينما وجد عدد معتبر من الطلبة من كانت درجة دافعية الإنجاز لديهم متوسطة وهذا لـ 320 مبحوث بنسبة 31.62%. في حين وجد 21 مبحوثا ما يمثل نسبة 02.08% من أقرؤا بأن درجة دافعية الإنجاز لديهم ضعيفة.

2.3 الطريقة الثانية:

تأكيدا لما سبق قام الباحث بطريقة استخراج النتيجة الكلية من خلال مجموع إجابات المبحوثين وقسم النتيجة إلى فئتين:

- فئة النتيجة السالبة (-) أي هناك دافعية الإنجاز بدرجة ضعيفة.
- فئة النتيجة الموجبة(+) أي هناك دافعية الإنجاز بدرجة عالية.

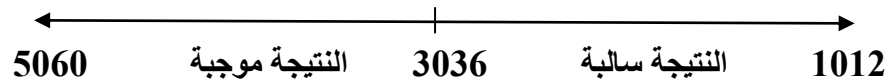
اعتمد على الطريقة التالية:

$$\text{الحد الأدنى} = 01 \times 1012 = 1012$$

$$\text{الحد الأعلى} = 05 \times 1012 = 5060$$

$$\text{طول الفئة} = (\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}) \div 02$$

$$= (1012 - 5060) \div 02 = 2024$$



$$\text{منتصف الفئة} = 1012 + 2024 = 3036$$

- الفئة التي تقع بين [1012 إلى 3036] النتيجة سالبة (دافعية الإنجاز ضعيفة).
- الفئة التي تقع بين [3036 إلى 5060] النتيجة موجبة (دافعية الإنجاز عالية).

اعتبر الباحث أن كل مبحوث تحصل على قيمة أكبر أو تساوي 3036 فقد أقر بأن الطالب الجامعي بجامعة أم البواقي له دافعية الإنجاز مرتفعة، والجدول في الصفحة الموالية يوضح ذلك.

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

جدول رقم (25): نتيجة دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة أم البواقي.

عبارة الاستمارة	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة وفق مجموع التكرارات
عبارة دافعية الإنجاز رقم 02	4064	4.06	0.93	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 09	3 897	3,88	0,99	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 16	3 927	3,92	0,98	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 23	4 068	4,07	0,94	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 06	3 831	3,80	1,12	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 13	3 832	3,80	1,01	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 20	3 526	3,52	1,09	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 27	3 815	3,79	1,02	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 04	3 682	3,67	1,07	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 11	3 612	3,58	1,06	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 18	3 316	3,30	1,08	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 25	3 637	3,62	1,07	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 03	4 220	4,20	0,98	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 10	4 059	4,02	1,03	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 17	4 075	4,06	0,94	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 24	3 946	3,96	1,02	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 07	3 981	3,95	1,00	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 14	4 090	4,06	1,01	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 21	3 722	3,69	1,07	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 28	4 158	4,13	1,03	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 01	3 345	3,36	1,35	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 08	4 242	4,20	0,93	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 15	4 258	4,24	0,87	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 22	3 942	3,93	1,09	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 05	3 859	3,85	1,24	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 12	3 151	3,13	1,26	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 19	3 954	3,93	1,10	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 26	4 014	3,99	1,13	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 09	3 897	3,88	0,99	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 16	3 927	3,92	0,98	+
عبارة دافعية الإنجاز رقم 23	4 068	4,07	0,94	+
المجموع	3865.10	3.85	1.05	+

الجدول من إعداد الباحث

(+): تعتبر النتيجة موجبة

من خلال مخرجات الجدول أعلاه وجد أن النتيجة موجبة عند جميع فقرات محور دافعية الإنجاز مما يعني أن دافعية الإنجاز مرتفعة لدى مجتمع البحث من طلبة جامعة أم البواقي. هذا ما يؤكد أيضا النتائج المستخرجة في الجدول رقم (24).

3.3 الطريقة الثالثة:

وقد استعمل الباحث طريقة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وهذا لتحديد تقديرات أفراد مجتمع البحث حول درجة المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي بجامعة أم البواقي. بهدف الحكم على قيمة المتوسط الحسابي ضمن فئات ثلاث (منخفضة أو متوسطة أو مرتفعة)؛ تم قسمة المدى بين أعلى تدرج وأقل تدرج للاستمارة وهو (05-01=04) على عدد فئات توزيع المتوسط الحسابي الجديدة (03) أي $[04 \div 03]$ ويساوي 01.33.

وبهذا يكون المتوسط الحسابي:

- من 01 إلى 02.33 منخفضا؛
- من 02.34 إلى 03.67 متوسطا؛
- من 03.68 إلى 05 مرتفعا.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل فقرة من الفقرات الواردة في الاستمارة ولكل مجال من مجالاتها، لمعرفة واقع دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة أم البواقي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

جدول رقم(26): توزيع عبارات دافعية الإنجاز والتكرارات والنسب المئوية لدرجات الموافقة مقرونة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب الفقرات لكل محور.

الترتيب	مستوى دافعية الإنجاز وفق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			المجموع		الدرجات										أسئلة الاستمارة
				القيم المفقودة				موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
02	مرتفعة	0,93	4,06	1,20	12	100	1000	33,10	331	51,30	513	7,00	70	6,10	61	2,50	25	دافعية الإنجاز 02
04	مرتفعة	0,99	3,88	0,80	8	100	1004	26,79	269	49,10	493	11,85	119	9,96	100	2,29	23	دافعية الإنجاز 09
03	مرتفعة	0,98	3,92	1,00	10	100	1002	27,74	278	50,60	507	9,88	99	9,38	94	2,40	24	دافعية الإنجاز 16
01	مرتفعة	0,94	4,07	1,20	12	100	1000	34,90	349	47,50	475	9,40	94	5,90	59	2,30	23	دافعية الإنجاز 23
				1.06%	42	100	4006	الإيجاب				الحياد		السلب				
								80.25%		3215		09.54%		382		10.21%		
01	مرتفعة	00.96	03.98	الدرجة الكلية للدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز (دافع المعرفة)														
02	مرتفعة	1,12	3,80	0,50	5	100	1007	30,19	304	39,72	400	15,00	151	10,53	106	4,57	46	دافعية الإنجاز 06
01	مرتفعة	1,01	3,80	0,40	4	100	1008	24,01	242	49,11	495	12,40	125	12,00	121	2,48	25	دافعية الإنجاز 13
04	متوسطة	1,09	3,52	0,90	9	100	1003	16,45	165	43,97	441	19,64	197	14,56	146	5,38	54	دافعية الإنجاز 20
03	مرتفعة	1,02	3,79	0,50	5	100	1007	22,84	230	50,25	506	13,90	140	8,94	90	4,07	41	دافعية الإنجاز 27
				0.57%	23	100	4025	الإيجاب				الحياد		السلب				
								69.14%		2783		15.23%		613		15.63%		
02	مرتفعة	01.06	03.73	الدرجة الكلية للدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز (دافع الإنجاز)														

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

الترتيب	مستوى دافعية الإنجاز وفق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			المجموع		الدرجات										أسئلة الاستمارة
				القيم المفقودة				موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
01	متوسطة	1,07	3,67	1,00	10	100	1002	21,56	216	45,01	451	16,37	164	13,47	135	3,59	36	دافعية الإنجاز 04
03	متوسطة	1,06	3,58	0,30	3	100	1009	17,05	172	46,58	470	18,33	185	13,38	135	4,66	47	دافعية الإنجاز 11
04	مرتفعة	1,08	3,30	0,70	7	100	1005	11,64	117	37,61	378	25,07	252	20,40	205	5,27	53	دافعية الإنجاز 18
02	متوسطة	1,07	3,62	0,70	7	100	1005	19,20	193	45,77	460	16,72	168	14,33	144	3,98	40	دافعية الإنجاز 25
				0.67%	27	100	4021	الإيجاب		الحياد		السلب						
								61.11%		2457		19.12%		769	19.77%		795	
03	متوسطة	01.07	03.54			الدرجة الكلية للدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز (دافع الاثارة)												
02	مرتفعة	01.03	03.75	الدرجة الكلية للدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز (الداخلي)														

ملاحظة: نسبة الإجابة بالإيجاب الكلية للدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز (Intrinsic Motivation) لدى الطالب هي : 70.17 %

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

الترتيب	مستوى دافعية الإنجاز وفق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			المجموع		الدرجات										أسئلة الاستمارة
				القيم المفقودة				موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
01	مرتفعة	0,98	4,20	0,70	7	100	1005	45,87	461	39,10	393	6,97	70	5,17	52	2,89	29	دافعية الإنجاز 03
03	مرتفعة	1,03	4,02	0,30	3	100	1009	36,27	366	43,90	443	9,32	94	6,84	69	3,67	37	دافعية الإنجاز 10
02	مرتفعة	0,94	4,06	0,80	8	100	1004	33,76	339	49,30	495	8,17	82	6,57	66	2,19	22	دافعية الإنجاز 17
04	مرتفعة	1,02	3,96	1,50	15	100	997	32,10	320	45,94	458	11,13	111	7,32	73	3,51	35	دافعية الإنجاز 24
				%0.82	33	100	4015	الإيجاب				الحياد		السلب				
								%81.57		3275		%08.89		357	%09.54		383	
01	مرتفعة	00.99	04.09	الدرجة الكلية للدافع الخارجي للإنجاز (التنظيم المعرف)														
03	مرتفعة	1,00	3,95	0,30	3	100	1009	28,44	287	53,22	537	6,14	62	8,82	89	3,37	34	دافعية الإنجاز 07
02	مرتفعة	1,01	4,06	0,50	5	100	1007	38,63	389	41,91	422	9,04	91	7,85	79	2,58	26	دافعية الإنجاز 14
04	مرتفعة	1,07	3,69	0,40	4	100	1008	22,02	222	45,93	463	15,18	153	13,00	131	3,87	39	دافعية الإنجاز 21
01	مرتفعة	1,03	4,13	0,40	4	100	1008	42,56	429	40,77	411	6,94	70	6,05	61	3,67	37	دافعية الإنجاز 28
				%0.40	16	100	4032	الايجاب				الحياد		السلب				
								%78.37		3160		%09.33		376	%12.30		496	
02	مرتفعة	01.03	03.96	الدرجة الكلية للدافع الخارجي للإنجاز (التنظيم غير الواعي)														

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

الترتيب	مستوى دافعية الإنجاز وفق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			المجموع		الدرجات										أسئلة الاستمارة
				القيم المفقودة				موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
04	متوسطة	1,35	3,36	1,50	15	100	997	20,96	209	38,72	386	8,32	83	18,86	188	13,14	131	دافعية الإنجاز 01
02	مرتفعة	0,93	4,20	0,20	2	100	1010	42,48	429	45,05	455	4,75	48	5,45	55	2,28	23	دافعية الإنجاز 08
01	مرتفعة	0,87	4,24	0,80	8	100	1004	43,53	437	44,72	449	5,78	58	4,28	43	2,48	17	دافعية الإنجاز 15
03	مرتفعة	1,09	3,93	1,00	10	100	1002	34,73	348	41,12	412	11,28	113	8,58	86	5,38	43	دافعية الإنجاز 22
				0.87%	35	100	4013	الإيجاب		الحياد		السلب						
								77.87%		3125		07.53%		302		14.60%		586
03	مرتفعة	01.06	03.93	الدرجة الكلية للدافع الخارجي للإنجاز (التنظيم المعدل)														
01	مرتفعة	01.03	03.98	الدرجة الكلية للدافع الخارجي للإنجاز														
				نسبة الإجابة بالإيجاب الكلية لدافع الإنجاز الخارجي (Extrinsic motivation) لدى الطالب هي : 79.27%														
03	مرتفعة	1,24	3,85	0,90	9	100	1003	39,38	395	30,01	301	13,96	140	9,27	93	7.38	74	دافعية الإنجاز 05
04	متوسطة	1,26	3,13	0,60	6	100	1006	15,90	160	27,83	280	20,78	209	24,55	247	3,59	110	دافعية الإنجاز 12
02	مرتفعة	1,10	3,93	0,50	5	100	1007	38,23	385	31,78	320	17,97	181	8,44	85	4,66	36	دافعية الإنجاز 19
01	مرتفعة	1,13	3,99	0,60	6	100	1006	43,64	439	28,33	285	14,91	150	9,64	97	5,27	35	دافعية الإنجاز 26
				0.65%	26	100	4022	الايجاب		الحياد		السلب						
								63.77%		2565		16.91%		680		19.32%		777
03	مرتفعة	01.18	03.72	الدرجة الكلية لدافع الإنجاز(الاحباط)														
مرتفعة		01.05	03.85	الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز لدى الطالب														

الجدول من إعداد الباحث

ملاحظة: نسبة الإجابة بالإيجاب الكلية لدافعية الإنجاز لدى الطالب هي : 73.15%

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدافع الإنجاز الداخلي من حيث دافع المعرفة (*To Know*) كانت مرتفعة (03.98) وبانحرافاً معياري (00.96) وأحتل المركز الأول مقارنة بأبعاد دافع الإنجاز الداخلي الأخرى. هذا ما يتفق مع دراسة كل من "فاليريون وزملائه" (Vallerand et al., 1992)، وكذلك دراسة (cokley, 2000). وأيضاً كذلك ما وصل إليه كل من "دسي" و"ريان" (Deci & Ryan) في نظريتهما تحديد الذات *Self-Determination Theory*. الذين وجدوا بأن الدافع الداخلي كلن مرتفع في دراستهما، وكذلك جاء في المرتبة الأولى مقارنة بالدافع الخارجي والاحباط (أبو عواد، 2009، ص ص 447-448).

يلاحظ أنه من بين أربعة جمل التي تبين درجة الدافع الداخلي للإنجاز (دافع المعرفة) للطلاب الجامعي كانت كلها بدرجة مرتفعة. ما يؤكد ذلك نسبة الإجابات لدرجات الإجابة بالموافقة (موافق + موافق بشدة) على أسئلة المحور الأول التي كانت تساوي 80.25%، بينما نسبة الإجابات بغير الموافقة كانت 10.21%.

بينما وجد أن الجملة رقم 23 (لأن الدراسة تسمح لي أن استمر في معرفة أشياء كثيرة تهمني) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (04,07). أي أن معظم الطلبة لديهم دافع معرفة الأشياء الجديدة ودافع الاكتشاف.

يفترض علماء النفس أن الأفراد يكونون منذ ولادتهم وطوال حياتهم نشطين، وكثيري الأسئلة، وفضوليين، ويظهرون تأهباً للتعلم، ولا يحتاجون إلى حوافز خارجية للقيام بذلك. وهذا الميل الدافعي الطبيعي يكون عنصراً حرجاً في النمو المعرفي والاجتماعي *Cognitive and Social Development* فمن خلال التأكيد على الميول الفطرية للفرد يمكن تنمية مهاراته ومعارفه (Ryan and Deci, 2006)، لذلك تؤكد بعض الدراسات أن مسألة إقبال الطلبة على الموضوعات الدراسية ترتبط بدرجة عالية بحبهم للاستطلاع والاكتشاف وشعورهم بالمتعة أثناء التعلم وما يصاحب ذلك من تركيز وإثارة الحيوية (فلاح العلون والعطيات، 2010، ص ص 688-689).

وهذا يشير إلى أن إثارة حب الاستطلاع لدى لطلبة هو أسلوب يعتمد عليه في جذب انتباه الطلبة إلى الانغماس في التعلم، وقد أيد فعالية هذا الأسلوب كثير من الباحثين التربويين الذين أشاروا إلى أن الاستطلاع قوة موجهة تؤثر في الأداء وتدفع إليه في مجال محتوى محدد،

وأن إثارة حب الاستطلاع ترتبط بالتحفيز، والتحفيز يرتبط بالتعلم؛ ولذلك فإن الاعتناء بتوليد حب الاستطلاع لدى الطلبة يحسن من تعلمهم (Ryan,; Deci & Schiefele, 1991) ويرى بعض التربويين أن الطلبة في المرحلة الدراسية المتوسطة يصيبهم الملل؛ مما يعني ضرورة تضمين التعليم ما يثير استطلاع الطلبة للتغلب على مشكلة الملل عندهم. وتؤكد بعض الدراسات التربوية أن بلوغ أقصى الإمكانيات الذهنية لدى الطلبة يتم عندما يكون هناك تعليم يدفع بالطالب إلى البحث والاستطلاع والاكتشاف (فلاح العلون والعطيات، 2010، ص ص 688-689).

← يمكن استخلاص أن الدافع الداخلي للإنجاز من حيث دافع المعرفة (To Know) مرتفع لدى مجتمع البحث لطلبة جامعة أم البواقي.

يتبين من الجدول رقم (26) أن الدافع الداخلي للإنجاز لدى الطلبة من حيث دافع الإنجاز (Toward Accomplishment) في جامعة أم البواقي مرتفع؛ وهذا ما تبينه الدرجة الكلية للمحور بمتوسط 03.73 وبانحراف معياري 01.06. وأيضاً من خلال أغلبية إجابات المبحوثين بالإيجاب (موافق + موافق بشدة) بنسبة 69.14% حول أسئلة المحور المتعلق بدافع الإنجاز الداخلي.

وجاءت درجة الكلية للدافع الداخلي للإنجاز من حيث دافع الإنجاز في المرتبة الثانية بعد دافع المعرفة، فوجد الجملة رقم 06 (بسبب المتعة التي أشعر بها عندما أتميز (أتفوق) في دراستي) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 03.80.

← مما سبق يمكن استخلاص أن الدافع الداخلي للإنجاز من حيث الإنجاز (Toward Accomplishment) مرتفع لدى مجتمع البحث لطلبة جامعة أم البواقي.

من خلال نتائج الجدول أعلاه أيضاً، يلاحظ أن الدافع الداخلي للإنجاز من حيث دافع الاثارة (To Experience Stimulation) كانت درجته الكلية متوسطة وهذا ما يؤكد المتوسط الحسابي الكلي 03.54. ما يلاحظ أيضاً أن كل جمل المحور كانت درجته متوسطة. فوجد أن الجملة رقم 04 (بسبب المشاعر التي أحس بها حينما أشارك الآخرين أفكاراً جديدة) كانت هي الأعلى متوسطاً بـ 03.67، أما أدناهم متوسط حسابي هي الجملة رقم 18 (بسبب المتعة التي أشعر بها عندما يستحوذ على اهتمامي ما كتبه بعض المؤلفين) بمتوسط 03.30. ما يعني أن أغلب الطلبة لا تستهويهم القراءة وما كتبه الآخرين.

← يستخلص أن الدافع الداخلي للإنجاز من حيث دافع (الاثارة *To Experience Stimulation*) لدى طلبة جامعة أم البواقي كانت درجته متوسطة.

← من خلال ما سبق يمكن استنتاج أن الدافع الداخلي للإنجاز (*Intrinsic Motivation*) مرتفع من حيث كل من (دافع المعرفة، دافع الإنجاز ودافع الاثارة) وهذا بمتوسط حسابي مقداره 03.75، وكذلك من حيث نسبة الإجابة بالإيجاب الكلية لدافع الإنجاز الذاتي لدى الطالب هي: 70.17% وبانحرافا معياري 01.03. ما يؤكد أيضا ان إجابات المبحوثين نوعا ما مشتتة.

وتظهر الدافعية الداخلية في اهتمامات الطلبة والبحث عن التحديات المناسبة وإتقانها، ويمكن استثارة السلوك دون المساعدة، وهذا يتم من خلال تهيئة البيئة الصفية المناسبة لذلك. وقد أجرى "دساي وشوارتز ورايان" (*Deci, Schwartz, & Ryan, 1996*) دراسة لتقييم توجهها الأستاذ في ما إذا كان يدعم الاستقلالية أم أنه يدرس بأسلوبه الذي يتصف بالضبط والتحكم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن لتوجه المعلم أثراً في المناخ العام للصف، وأن الطلبة الذين يعلمهم معلم يركز على الاستقلالية أظهروا دافعية داخلية أعلى، وكفاءة مدركة أكبر، واحتراماً للذات من الطلبة الذين يعلمهم معلم يتسم بالضبط (فلاح العلون والعطيات، 2010، ص.689).

وفي دراسة أجراها "رايان وجرونك" (*Ryan & Grolnick, 1986*) التي فحصت فيها إدراكات الطلبة لمعلميهم فيما إذا كانوا داعمين للاستقلالية أم يكرسون الضبط والتحكم، فقد أشارت النتائج بأن الطلبة الذين أدركوا أن معلميهم داعمين للاستقلالية، أظهروا درجة عالية من الدافعية الداخلية، وشعوراً أكبر بالكفاءة المدركة، واحتراماً للذات من الطلبة الذين أدركوا معلميهم بأنهم يكرسون الضبط والتحكم (فلاح العلون والعطيات، 2010، ص.689).

من مخرجات الجدول رقم (23) يلاحظ أن الدرجة الكلية للدافع الخارجي للإنجاز (*Extrinsic Motivation*) من حيث التنظيم المعرف (*Identified*) كانت درجتها مرتفعة بمتوسط حسابي 04.09 وبانحرافا معياري 01.03. ما تؤكد أنه أيضا نسبة الإجابات بالإيجاب (موافق + موافق بشدة) على أسئلة المحور وهذا بنسبة 81.57%، وتعتبر الدرجة الكبرى مقارنة بالأبعاد الثلاثة الأخرى للدافع الخارجي للإنجاز، وكذلك الأولى مقارنة بجميع محاور دافعية الإنجاز.

وكان المتوسط الحسابي الأكبر درجة يتعلق بالعبارة رقم 03 (لأنني أعتقد أن التعليم الجامعي سيساعدني على الاستعداد بشكل أفضل للمسار المهني التي اخترته). وترتيبها الثاني

من خلال جميع فقرات المحور. وما يفسر ذلك أن الطالب يدرس لكي يتحصل فقط على الشهادة؛ هذه الأخيرة التي بدورها سوف يجد بها وظيفة عمل.

← يمكن استخلاص أن الدافع الخارجي للإنجاز من حيث التنظيم المعرف (*Identified*) مرتفع لدى مفردات مجتمع البحث.

أما في ما يتعلق الدرجة الكلية الدافع الخارجي للإنجاز من حيث التنظيم غير الواعي (*Introjected*) كانت مرتفعة أيضا وهذا بمتوسط حسابي 03.96 ونسبة الإجابة بالإيجاب (موافق + موافق بشدة) 78.37%. وكانت جميع فقرات المحور ذو درجة عالية. فوجد الفقرة رقم 28 (لأنني أريد أن اثبت لنفسي أنني أستطيع النجاح في دراستي) كانت درجتها الأولى بمتوسط 04.13 وهي الثالثة في الترتيب مقارنة بجميع فقرات المحور.

← يمكن استخلاص أن الدافع الخارجي للإنجاز من حيث التنظيم غير الواعي (*Introjected*) مرتفع لدى طلبة جامعة أم البواقي.

كما يتبين من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للدافع الخارجي للإنجاز من حيث التنظيم المعدل (*External Regulation*) كانت مرتفعة بمتوسط حسابي 03.93. ما يؤكد ذلك نسبة الإجابة بالإيجاب 77.87%. فكان ترتيب الفقرة رقم 15 (لأنني أريد أن أعيش "حياة طيبة" في المستقبل) الأول مقارنة بفقرات المؤشر وكذلك مقارنة بجميع فقرات المحور وهذا بمتوسط حسابي مقداره 04.24 وبانحراف معياري ضعيف وهو 0.87. هذا ما يدل على أن محور اهتمام الطالب هو العيش حياة طيبة ومحترمة مستقبلا. كذلك أيضا وجد الفقرة رقم 08 (من أجل الحصول على وظيفة مرموقة في وقت لاحق) جاء ترتيبها الثاني بمتوسط 04.20. هذا ما يدل أيضا أن الطالب يرى بأن من خلال تحصله على الشهادة الجامعية ممكن بها يستطيع أن يجد وظيفة مرموقة ومحترمة في وقت لاحق.

← يمكن استخلاص أن الدافع الخارجي للإنجاز من حيث التنظيم المعدل (*External Regulation*) مرتفع لدى طلبة جامعة أم البواقي.

← من خلال ما سبق يمكن استنتاج أن الدافع الخارجي للإنجاز (*Extrinsic Motivation*) مرتفع من حيث كل من (التنظيم المعرف، التنظيم غير الواعي والتنظيم المعدل) وهذا بمتوسط حسابي مقداره 03.75 وبانحراف معياري 01.03 وما يؤكد ذلك هو نسبة الإجابة بالإيجاب الكلية لدافع الإنجاز الخارجي (*Extrinsic Motivation*) لدى الطالب هي: 79.27%

أما الدرجة الكلية لعامل الاحباط (عدم وجود الدافعية) (*Amotivation*) كانت مرتفعة وهذا بمتوسط حسابي يساوي 03.72 . ما يعني أنه لا يوجد احباط أو غياب دافعية الإنجاز لدى مفردات مجتمع البحث، فجاءت الفقرة 26 (أنا لا اعرف؛ لا أستطيع أن أفهم ماذا افعل في الجامعة) ترتيبها الأول بمتوسط 03.99. أي أن أغلب المبحوثين كانوا يعرفون ويعون ماذا جاء بيهم إلى الجامعة، بالعكس لديهم دافعية الإنجاز ايجابية من خلال مزولة تعليمهم.

تشير قيم المتوسطات الحسابية لفقرات الأداة أن مستوى دافعية الإنجاز كان بدرجة عالية لـ 21 فقرة، وبدرجة متوسطة لـ 07 فقرات من فقرات الاستمارة.

كما تشير أيضا قيم المتوسطات الحسابية إلى أن 09 فقرات كانت متوسطاتها الحسابية أعلى من (04.00) و 19 فقرة كانت متوسطاتها أقل من (04.00) ولم تتحصل أي من الفقرات على متوسط حسابي أقل من (03.00).

وكانت تقديرات المبحوثين للفقرة 15 (لأنني أريد أن أعيش "حياة طيبة" في المستقبل) هي الأعلى من بين كل الفقرات بمتوسط حسابي 04.24 وانحراف معياري 0.87.

أما الفقرة رقم 12 (كان لدي أسباب وجيهة للالتحاق بالجامعة، ولكنني الآن أتساءل عما إذا كان ينبغي أن استمر أم لا) تحصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 03.13. مما يعني أن الطلبة يريدون الاستمرار بالدراسة في الجامعة.

← يتبين من قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول أعلاه أن تقديرات أفراد مجتمع البحث لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة في جامعة أم البواقي كان مرتفعا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (03.85) لمجموع فقرات الاستمارة (الدافع الداخلي للإنجاز بمتوسط 03.75، الدافع الخارجي للإنجاز بمتوسط 03.98 والاحباط [غياب دافع الإنجاز] بمتوسط 03.72) وانحرافا معياري قدره 01.05؛ (أنظر الجدول رقم 26، ص. 167).

من خلال درجات دافعية الإنجاز لهم (منخفضة 02.08% ومتوسطة 31.62% ومرتفعة 66.30%)؛ (أنظر الجدول رقم 24، ص. 160).

من خلال أيضا نسبة الإجابة بالإيجاب الكلية لدافعية الإنجاز لدى الطالب هي: 73.15%

من خلال النتيجة الموجبة لجميع فقرات مؤشر دافعية الإنجاز؛ (أنظر الجدول رقم 25، ص. 162).

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

من خلال المتوسط الحسابي العام لمقياس دافعية الإنجاز (03.85) أظهرت نتائج الدراسة أن واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي كان بدرجة مرتفعة. (أنظر الجدول رقم 26، ص.167). وقد جاءت هذه النتيجة عكس نتيجة ما توصلت اليه الدراسة السابقة بجامعة أم البواقي للباحث "كربوش هشام" (2017) الذي وجد هناك دافعية ضعيفة لدى طلبة الجامعة، ما تمثله نسبة 80% من إجابات المبحوثين بأن ليست لديهم الرغبة والدافعية للتكوين ورفع المستوى والاكتفاء فقط بمسايرة الدراسة إن صح التعبير (كربوش، 2017، ص.294). وأرجع الباحث أهم سبب في ذلك مرده التكوين الناتج من فقدان الأمل في التوظيف لاحقاً. حيث أكد أيضاً إلى غياب أليات التنسيق بين مؤسسات الدولة؛ حيث سجل رفض التوظيف العمومي لحوالي 60 تخصص على مدار 10 سنوات في كامل التراب الوطني، مما بين الهوة الموجودة في قوانين تسيير شؤون العمل والتنمية (كربوش، 2017، ص.282).

وبعد تحليل جداول معطيات المسؤولية المهنية داخل جامعة أم البواقي، لا بد من التعرف على ما إذا كان هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المسؤولية المهنية وبين مستوى دافعية الإنجاز، فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لتوضيح دلالة العلاقة بين المتغيرين السابقين.

بما أن بيانات كل من متغيري المسؤولية المهنية ومتغير دافعية الإنجاز هي كمية (على شكل درجات) فعليه استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson). والجدول الموالي يوضح معامل الارتباط الثنائي بين متغير المسؤولية المهنية ومتغير دافعية الإنجاز

جدول رقم (27): معامل الارتباط الثنائي بين متغير المسؤولية المهنية ومتغير دافعية الإنجاز

Correlations

		متوسط بعد المسؤولية المهنية	متوسط متغير دافعية الإنجاز
متوسط بعد المسؤولية المهنية	Pearson Correlation	1	,300**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	1012	1012
متوسط متغير دافعية الإنجاز	Pearson Correlation	,300**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	1012	1012

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

يلاحظ من مخرجات الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط قد بلغت 0.300^{**} (بين متوسط المسؤولية المهنية وبين متوسط دافعية الإنجاز)، وأن مستوى الدلالة قد بلغ 0.000 مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين المسؤولية المهنية بمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب.

بما أن مستوى الدلالة Sig اقل من 0.05 لذلك تم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة على أساس توجد علاقة بين المسؤولية المهنية بمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب، أي يوجد أثر للمسؤولية المهنية على مستوى دافعية الإنجاز.

بعدما تم استخراج معامل الارتباط الثنائي؛ ارتأ الباحث أن يعرف ما مدى دلالة هذا المعامل الذي تم الحصول عليه، للإجابة على ذلك يجب أن يتم تحويل التوزيع الثنائي الخاص بمعامل بيرسون إلى توزيع تائي (t -test).

- اختبار طبيعية البيانات:

جدول رقم (28): اختبار طبيعية البيانات لكل من متغير المسؤولية المهنية ودافعية الإنجاز.

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
متوسط بعد المسؤولية المهنية	,024	1012	,144	,995	1012	,004
متوسط متغير دافعية الإنجاز	,086	1012	,071	,963	1012	,068

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

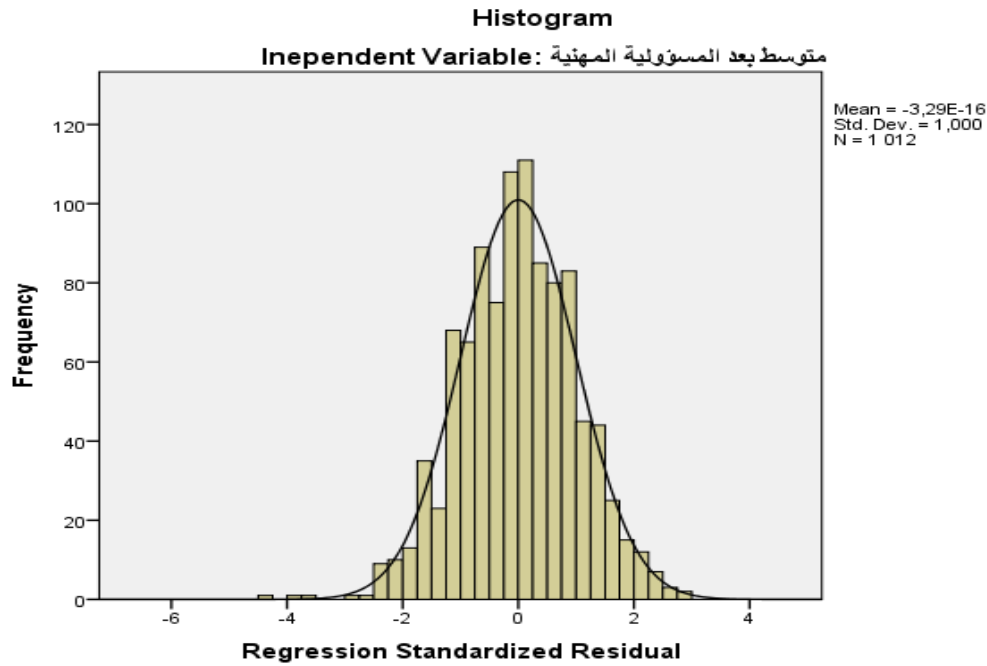
(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Sig تساوي 0.144 و 0.071 على الترتيب بناء على نتائج Kolmogorov-Smirnov وهما أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 (عدد الحالات يساوي 1012 وهو أكبر من 50 ومنه نختار اختبار Kolmogorov-Smirnov؛ لان هذا الأخير يستعمل فقط عندما تكون مفردات العينة تساوي 50 فما أكثر)؛ لذا سوف نقبل فرض العدم القائل أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

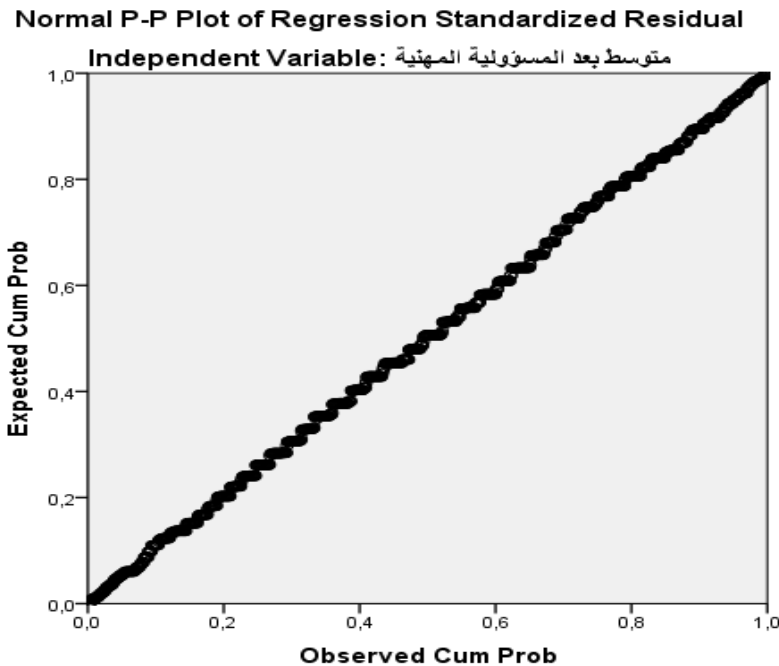
(https://www.encyclopediaofmath.org/index.php/Kolmogorov-Smirnov_test, 12/10/2017, 14h23).

المخططين في الصفحة الموالية يوضحان ذلك:

الشكل رقم(07): المدرج التكراري من خلال المسؤولية المهنية.



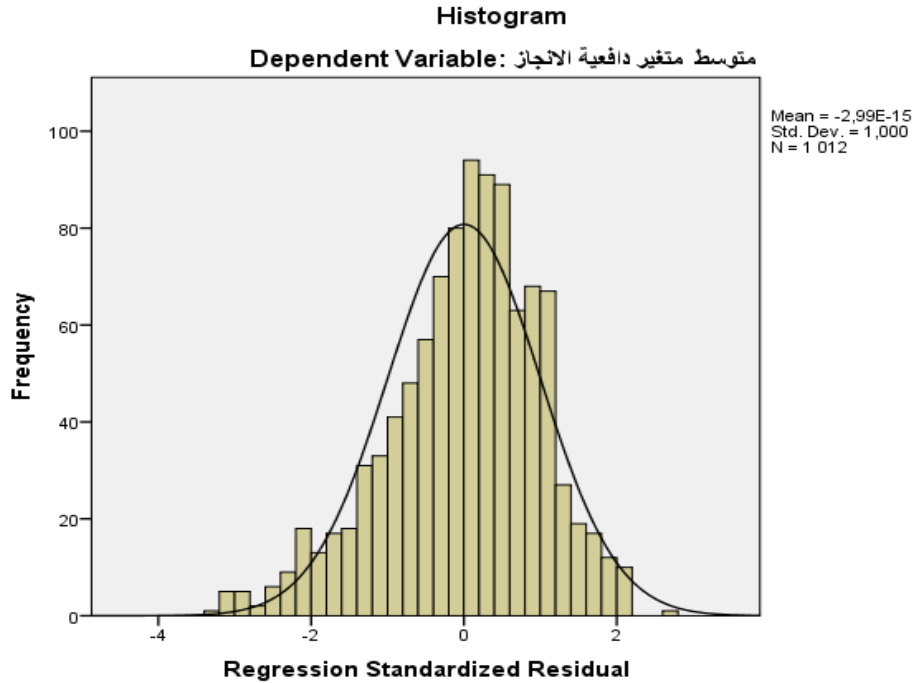
يلاحظ من خلال المدرج التكراري بأن بيانات بعد المسؤولية المهنية تتبع التوزيع الطبيعي (جاءت على شكل جرس).
ويتضح ذلك أيضا من الرسم البياني الموالي.
الشكل رقم(08): الرسم البياني يوضح الانحرافات عن خط الانحدار من خلال متوسط المسؤولية المهنية.



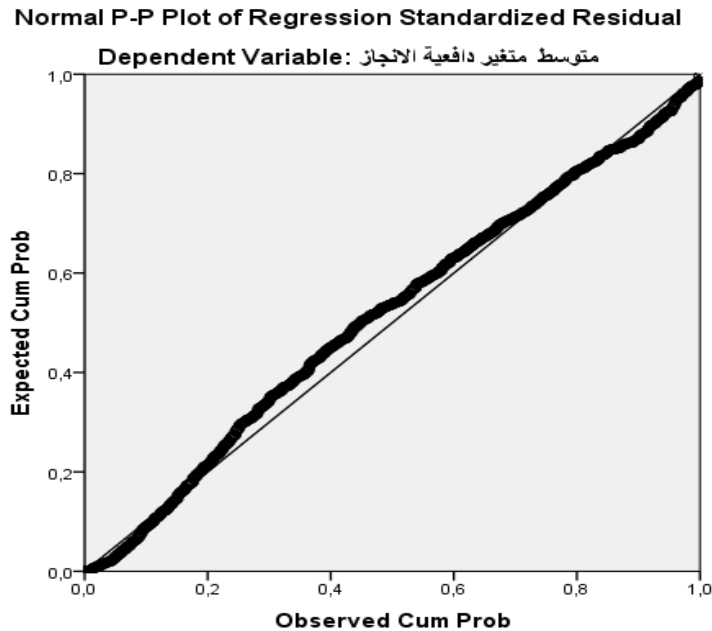
الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

يتضح من الشكل السابق رقم(08) أن البيانات المجمعة تتبع التوزيع الطبيعي حيث أن النقاط متجمعة حول الخط.

الشكل رقم(09): المدرج التكراري من خلال دافعية الإنجاز.



الشكل رقم(10):الرسم البياني يوضح الانحرافات عن خط الانحدار من خلال متوسط دافعية الإنجاز.



يتضح من الشكل رقم(10) أن البيانات المجمعة تتبع التوزيع الطبيعي حيث أن النقاط متجمعة حول الخط، ويؤكد ذلك رسم المدرج التكراري الموجود قبله (على شكل جرس).

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

- اختبار الفرضية الصفرية:

نظرا لأن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ومن أجل معرفة العلاقة السببية بين متغيري الدراسة سيتم استخدام اختبار الانحدار الخطي (*Regression linear*)، ومنه تم حساب كل من معامل التحديد (*R Square*) واختبار ت (*t*) وكذلك معامل فيشر ف (*f*).
الجدول رقم (29): اختبار الانحدار الخطي بين المسؤولية المهنية ودافعية الإنجاز.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,300 ^a	,090	,089	,55700

a. Predictors: (Constant), متوسط بعد المسؤولية المهنية

b. Dependent Variable: متوسط متغير دافعية الإنجاز

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	31,078	1	31,078	100,173	,000 ^b
Residual	313,346	1010	,310		
Total	344,424	1011			

a. Dependent Variable: متوسط متغير دافعية الإنجاز

b. Predictors: (Constant), متوسط بعد المسؤولية المهنية

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	2,578	,128		20,169	,000
متوسط بعد المسؤولية المهنية	,393	,039	,300	10,009	,000

a. Dependent Variable: متوسط متغير دافعية الإنجاز

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

تبين بيانات الجداول السابقة أن قيمة معامل الارتباط الثنائي كانت $0,300^a$ ، كما بلغ معامل التحديد (*R Square*) $0,090$ وذلك عند درجة ثقة 95% وبمستوى دلالة احصائية بلغ 0.000 . مما يعني أن 09% من التغير في دافعية الإنجاز لدى الطلبة يعود إلى التغير في المسؤولية المهنية. بينما النسبة المتبقية 91% ($100\% - 09\%$) وهي التغير الغير مفسر؛ والذي قد يرجع إلى وجود متغيرات أخرى سوف يتطرق إليها في ما بعد.

حيث أن قيمة ت (*t*) المحسوبة تساوي $10,009$ وهي أكبر من قيمتها الجدولية 01.645 (أنظر الملحق السابع، ص ص 301-302) وحيث أن قيمة ف (*f*) المحسوبة تساوي $100,173$ وهي أكبر من قيمتها الجدولية 03.84 (عند مستوى الدلالة 0.05)، وبما أن مستوى الدلالة *Sig*

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

يساوي صفراً 0.000 وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، فإنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر دال إحصائياً للمسؤولية المهنية على درجة دافعية الإنجاز لدى الطلبة. (سالم عيسى بدر، 2009، ص. 39)

كما يشير الجدول الأخير إلى معادلة الانحدار الخطي بين تطبيق المسؤولية المهنية ودافعية الإنجاز لدى الطالب كما يلي: (أنظر الشكل رقم 11).

$$Y = 0.393 * X + 2.585$$

علماً بأن:

Y : تمثل المتغير التابع (دافعية الإنجاز لدى الطالب).

X : تمثل المتغير المستقل (المسؤولية المهنية).

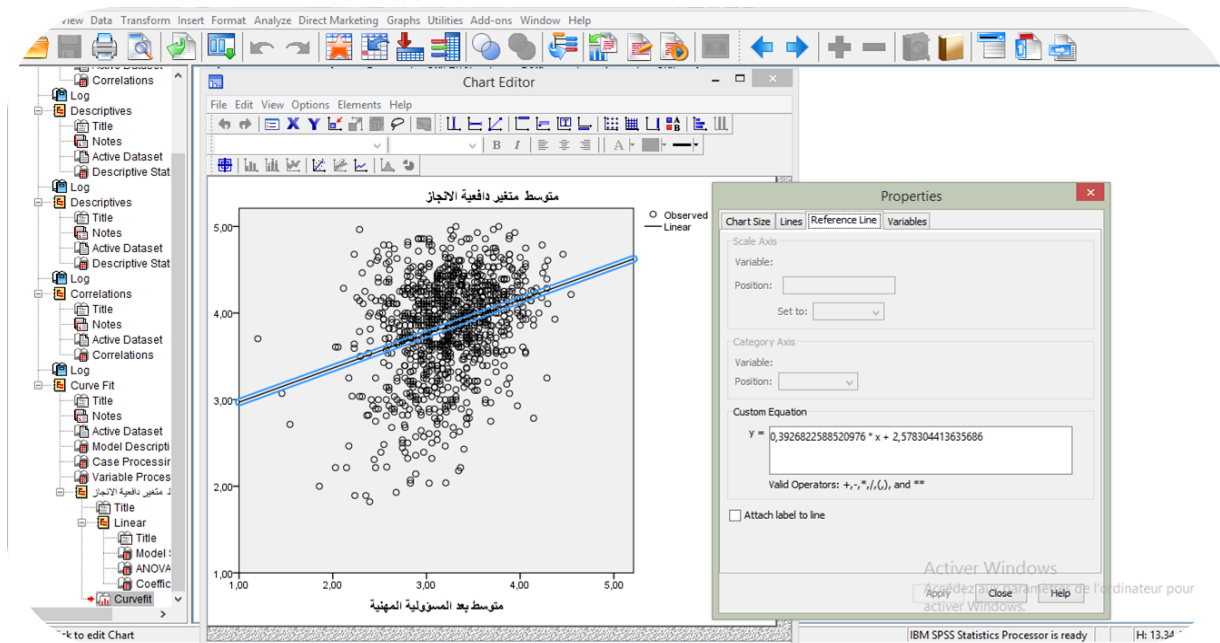
2.585: يمثل الثابت (تأثير المتغيرات الأخرى).

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي على دافعية الإنجاز لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمته 0.300

مما سبق تم استنتاج أن:

هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين المسؤولية المهنية ودافعية الإنجاز لدى الطالب في جامعة أم البواقي والعلاقة هي طردية. والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (11): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية المهنية ودافعية الإنجاز لدى الطالب.



من خلال الشكل أعلاه يلاحظ أن العلاقة بينهما هي علاقة طردية موجبة.

1. نتيجة اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية المهنية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

للتحقق من صدق هذه الفرضية تم الرجوع الي نتائج المتوسطات الحسابية وكذا إلى نسبها المئوية التي تقابلها لمجمل نتائج محوري الدراسة (المسؤولية المهنية ودافعية الإنجاز).

1. المسؤولية المهنية:

1.1 الدرجة الكلية للتمكن من المهنة: هذا المؤشر قاسه الباحث عن طريق 03 مؤشرات وهي:

1.1.1 التحكم في طرائق التدريس:

- من خلال مناقشة لهذا المؤشر توصل الباحث إلى ما يلي:
- المتوسط الحسابي يساوي (03.13) وتعتبر درجة التحكم في طرائق التدريس متوسطة، وهذا ما أكدته الإجابة بالإيجاب من طرف الطلبة (موافق + موافق بشدة) 50.15% أي النسبة متوسطة. وهذا يتفق مع نتائج الدراسة السابقة للباحثة "سعادو أسماء" التي أجرتها بجامعة أم البواقي (2010). حيث أجاب ما بنسبة 67% من أفراد عينة دراستها بأنهم يجدون صعوبة في استقبال واستيعاب المعلومة نتيجة نقص الفترة الزمنية المخصصة لكل مقياس، والسبب حسب رأي الطلبة يعود إلى أسلوب وطريقة الأستاذ في التدريس وكذا عدم تحكمه في الفترة الزمنية المخصصة لكل مقياس (سعادو، 2010، ص.224).

2.1.1 الدرجة الكلية للتنمية المهنية:

- أقر بنسبة 57.99% من أفراد مجتمع البحث (وهي نسبة متوسطة نوعا ما) على أن هناك تنمية مهنية من طرف الأساتذة من خلال المشاركة في التظاهرات العلمية (الملتقيات العلمية، الأيام الدراسية أو الندوات الفكرية) الوطنية والدولية منها. وما يؤكد ذلك هو المتوسط الحسابي الذي يساوي (03.36).

3.1.1 الدرجة الكلية للتحكم في اللغة:

- 49.21% هي نسبة من مجتمع البحث الذين أجابوا بأن الأساتذة يتحكمون في اللغة، وبمتوسط (03.14). مما يعني أن هناك فئة كبيرة من الأساتذة لا يتحكمون في اللغة اثناء

التدريس سواء في ما يتعلق اللغة العربية أو اللغات الأجنبية، وفيهم ممن يدرس معظم الوقت باللغة العامية (الدارجة).

وعليه استخلص أن الدرجة الكلية للتمكن من المهمة لدى الأستاذ الجامعي كانت متوسطة وما أكدته ذلك المتوسط الحسابي الذي مقداره (03.19).

2.1 الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي:

بينت نتائج هذا المؤشر من خلال ما يلي:

1.2.1 الدرجة الكلية للانضباط الوظيفي

- أن نسبة 57.80% من إجابات المبحوثين (وهي نسبة متوسطة) يرون أن هناك انضباط وظيفي لدى الأستاذ الجامعي بجامعة أم البواقي. وما أكدته ذلك المتوسط الحسابي الذي يساوي (03.36)

2.2.1 الدرجة الكلية للاستعداد المهني:

- 56.88% من أفراد المجتمع أقرروا بأن هناك استعداد مهني لدى الأستاذ، وبمتوسط حسابي (03.37).

استنتج الباحث أن الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي هي متوسطة وما يؤكد ذلك هو المتوسط الحسابي الذي يساوي (03.37).

3.1 الدرجة الكلية للتواصل الفعال:

بينت نتائج هذا المؤشر كما يلي:

1.3.1 الدرجة الكلية للتغذية الراجعة:

- أقر بنسبة 46.65% من أفراد مجتمع البحث على أن هناك تغذية راجعة بين الأستاذ والطالب وهي نسبة متوسطة، وما أكدته ذلك هو المتوسط الحسابي (03.06).

2.3.1 الدرجة الكلية للمناقشة الهادفة:

- 59.02% نسبة ممن أقرروا بأن هناك مناقشة هادفة بين الأستاذ وطلبة قائمة على أساس الاحترام والديمقراطية والشفافية، وهذا ما أكدته المتوسط (03.36).

مما سبق يمكن استنتاج أن مؤشر التواصل بين الأساتذة والطلبة موجود بدرجة متوسطة وهذا بمتوسط (03.17).

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع المسؤولية المهنية (التمكن من المهنة، الالتزام التنظيمي والتواصل الفعال) لدى أساتذة جامعة أم البواقي كان بدرجة متوسطة، من خلال درجات المسؤولية

المهنية لهم (منخفضة 03.16%، متوسطة 82.61% ومرتفعة 14.23%) (أنظر الجدول رقم 21، ص. 143). ومن خلال النتيجة الموجبة لجميع فقرات مؤشر المسؤولية المهنية من خلال الجدول رقم (22، ص. 145). وأيضاً من خلال المتوسط الحسابي العام لمقياس المسؤولية المهنية (03.23) (أنظر الجدول رقم 23، ص. 150).

من خلال تحليل الباحث لنتائج المحور الثاني للمسؤولية المهنية الذي كان مناسب بدرجة متوسطة وأن معظم الطلبة لهم دافع انجاز نوعاً ما مرتفع.

وكذلك من خلال معامل الارتباط "بيرسون" بين المتغيرين المسؤولية المهنية ودافعية الإنجاز الذي يساوي 0.300 وكذلك معامل التحديد الذي يساوي 0.090.

تم استنتاج صدق الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها:

لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية المهنية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب. وفي هذه الدراسة العلاقة بينهما كانت موجبة ولكن بدرجة ضعيفة.

ولمحاولة إيجاد المتغيرات - من المسؤولية المهنية - التي لها علاقة بارتفاع دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي، تطرق الباحث إلى معاملات الارتباط بينهما.

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

والجدول الموالي يوضح معاملات الارتباط بين المسؤولية المهنية وبين أبعاد دافعية الإنجاز:

الجدول رقم(30): معاملات الارتباط بين المسؤولية المهنية وكل من دافع الإنجاز الداخلي، دافع الإنجاز الخارجي وغياب الدافعية(الاحباط). (بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

Correlations

		متوسط بعد الاحباط(عدم وجود الدافعية)	متوسط بعد الدافع الخارجي للإنجاز	الذاتي(الداخلي) للإنجاز	متوسط بعد المسؤولية المهنية
متوسط بعد المسؤولية المهنية	Pearson Correlation	,185**	,262**	,261**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	1012	1012	1012	1012
متوسط بعد الدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز	Pearson Correlation	,356**	,629**	1	,261**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	1012	1012	1012	1012
متوسط بعد الدافع الخارجي للإنجاز	Pearson Correlation	,297**	1	,629**	,262**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	1012	1012	1012	1012
متوسط بعد الاحباط(عدم وجود الدافعية)	Pearson Correlation	1	,297**	,356**	,185**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	1012	1012	1012	1012

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

من خلال مخرجات الجدول رقم(30) لمعامل الارتباط بين متغيرات كل من المسؤولية المهنية وكل من أبعاد متغير دافعية الإنجاز(الدافع الداخلي للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط)، وجد أن لبعد المسؤولية المهنية علاقة بكل من أبعاد متغير دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي، بدليل أن معامل الارتباط الثنائي(Pearson) بينهما كان يساوي بالترتيب (0.261^{**} ، 0.262^{**} و 0.185^{**})؛ أي أن العلاقة بينها طردية، وبمستوى دلالة احصائية بلغ 0.000 أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، ومنه توجد علاقة طردية بينهما. ولمعرفة العلاقة السببية بين المتغير المسؤولية المهنية على أبعاد المتغير التابع دافعية الإنجاز، سيتم استخدام اختبار الانحدار الخطي ومنه إيجاد مستوى الدلالة لمعرفة طبيعة العلاقة بين المتغيرين، ومن ثم نحسب معامل التحديد (R).

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

والجدولين الموالين يوضحان كل من معامل التحديد (R) ومستوى الدلالة (Sig):
الجدول رقم(31): معامل التحديد ومستوى الدلالة Sig بين المسؤولية المهنية وأبعاد دافعية الإنجاز(الدافع الداخلي للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط[عدم وجود الدافعية]).

Model Summary^a

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
الدافع الداخلي	,261	,068	,067	,679
الدافع الخارجي	,262	,069	,068	,633
الاحباط	,185	,034	,033	,876

The independent variable is متوسط بعد المسؤولية المهنية

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	.Sig
		(Constant)	B	Std. Error	Beta	
1	الدافع الداخلي	2,424	,411	,048	,261	,000
	الدافع الخارجي	2,742	,384	,045	,262	,000
	الاحباط	2,531	,370	,062	,185	,000

a. Dependent Variable: الدافع الداخلي، الدافع الخارجي، الاحباط

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

من خلال مخرجات الجدول يلاحظ أن معاملي التحديد (R Square) لكل من(الدافع الداخلي للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط) تساوي على الترتيب: 0.068 ، 0.069 ، 0.034 . أي أن المسؤولية المهنية تؤثر بـ 06.8% على دافع الإنجاز الداخلي للطالب، وبـ 06.9% على دافع الإنجاز الخارجي للطالب وبـ 03.4% على الاحباط لدى الطالب الجامعي. ومن خلال مستوى الدلالة Sig التي تساوي 0.000 لجميع أبعاد دافعية الإنجاز السابقة على الترتيب وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05 ، أي أنه توجد علاقة بين الابعاد الثلاثة وبعد المسؤولية المهنية.

لكي يتم التأكد أكثر من اختبار صدق الفرضية الفرعية الأولى وجب أن يعرف إلى ما وصلت إليه نتائج اختبار الفرضيات الاجرائية المتعلقة بالمتغيرين:

2. اختبار الفرضيات الاجرائية:

1.2 اختبار الفرضية الاجرائية الأولى: هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الذاتي للإنجاز.

من خلال مخرجات الجدول السابق وجد أن قيمة ت (t) المحسوبة تساوي 08,581 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 01.645 . وبما أن مستوى الدلالة Sig يساوي صفرا 0.000 وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، فإنه تم رفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر دال إحصائيا المسؤولية المهنية على درجة دافع الإنجاز الداخلي لدى الطلبة.

كما يشير الجدول الأخير إلى معادلة الانحدار الخطي بين تطبيق المسؤولية المهنية ودافع الإنجاز الداخلي لدى الطالب كما يلي:

$$Y = 0.411 * X + 2.424$$

(الثابت) + 2.424 + (المسؤولية المهنية) * 0.411 = دافع الإنجاز الداخلي

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي على دافع الإنجاز الداخلي لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمته 0.261

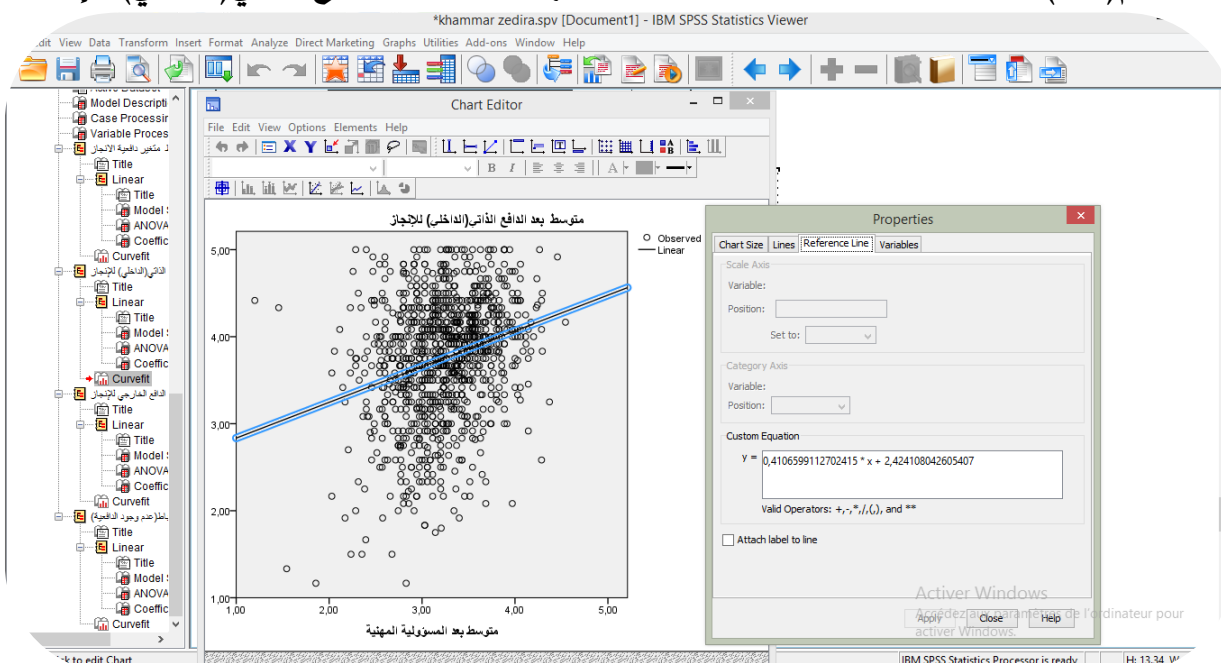
مما سبق تم استنتاج صدق اختبار الفرضية الاجرائية الأولى:

هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين المسؤولية المهنية والدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز لدى الطالب في جامعة أم البواقي.

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (12): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية المهنية ومتوسط الدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز.



من خلال الشكل أعلاه يلاحظ أن نقاط الانتشار متقاربة ومتجمعة حول الخط المتصاعد، وهذا ما يوضح أنه كلما زاد مستوى المسؤولية المهنية للأستاذة زاد مستوى الدافع الداخلي لدى الطالب.

2.2 اختبار الفرضية الاجرائية الثانية: هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الخارجي للإنجاز.

وجد أن قيمة t (المحسوبة تساوي 8,620 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 01.645. وبما أن مستوى الدلالة Sig يساوي صفراً 0.000 وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، فإنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر دال إحصائي المسؤولية المهنية على درجة الدافع الخارجي للإنجاز لدى الطلبة.

كما يشير الجدول الأخير إلى معادلة الانحدار الخطي بين تطبيق المسؤولية المهنية والدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب كما يلي:

$$Y = 0.384 * X + 2.742$$

(الثابت) + 2.742 (المسؤولية المهنية) * 0.384 = دافع الإنجاز الخارجي

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

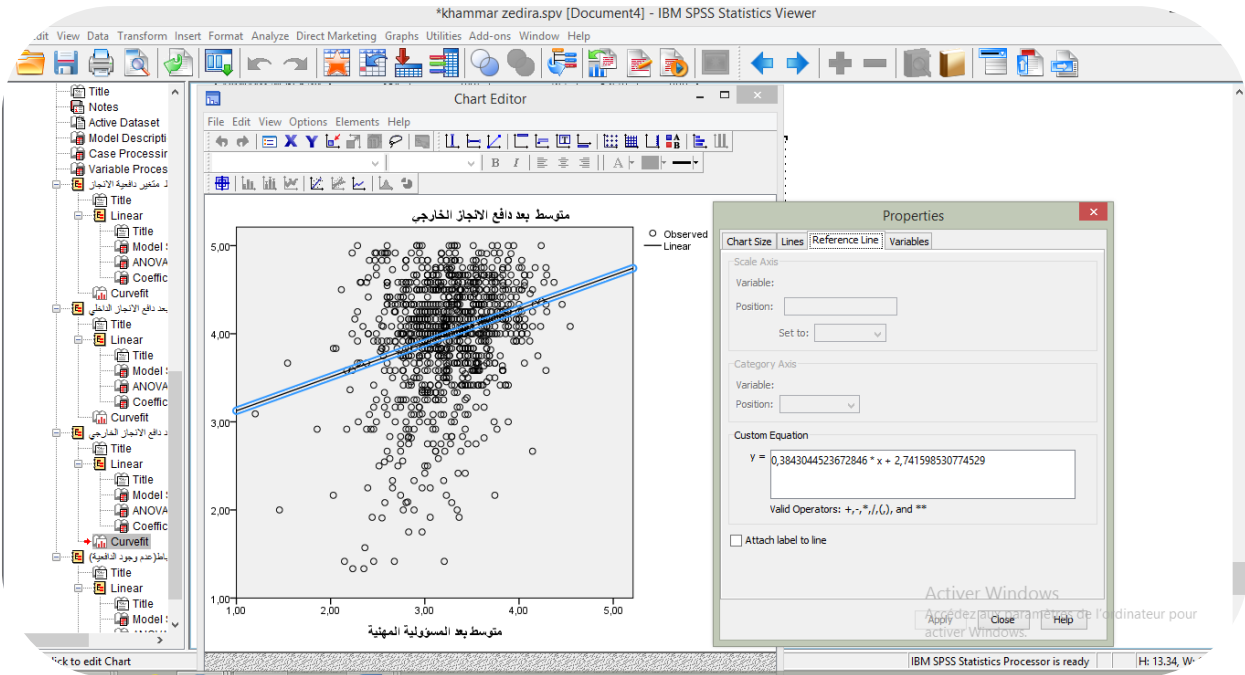
تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي على دافع الإنجاز الخارجي لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمته 0.262

مما سبق استنتج الباحث صدق اختبار الفرضية الاجرائية الثانية:

هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين المسؤولية المهنية والدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب في جامعة أم البواقي. 

والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(13):خط الانتشار بين متوسط المسؤولية المهنية ومتوسط الدافع الخارجي للإنجاز.



من خلال الشكل أعلاه يلاحظ أن نقاط الانتشار متقاربة ومتجمعة حول الخط المتصاعد، وهذا ما يوضح أنه كلما زاد مستوى المسؤولية المهنية للأستاذة زاد مستوى الدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب.

3.2 اختبار الفرضية الاجرائية الثالثة: هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) بمستوى الإحباط(عدم وجود دافعية) لدى الطالب.

حيث أن قيمة ت(t) المحسوبة تساوي 5,995 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 1.645 . وبما أن مستوى الدلالة Sig يساوي صفرا 0.000 وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في

الفصل الرابع: المسؤولية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

الدراسة، فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر دال إحصائيا المسؤولية المهنية على درجة الاحباط لدى الطلبة.

كما يشير الجدول الأخير إلى معادلة الانحدار الخطي بين تطبيق المسؤولية المهنية ومستوى الاحباط لدى الطالب كما يلي:

$$Y = 0.370 * X + 2.531$$

(الثابت) + 2.531 (المسؤولية المهنية) * 0.370 = الاحباط

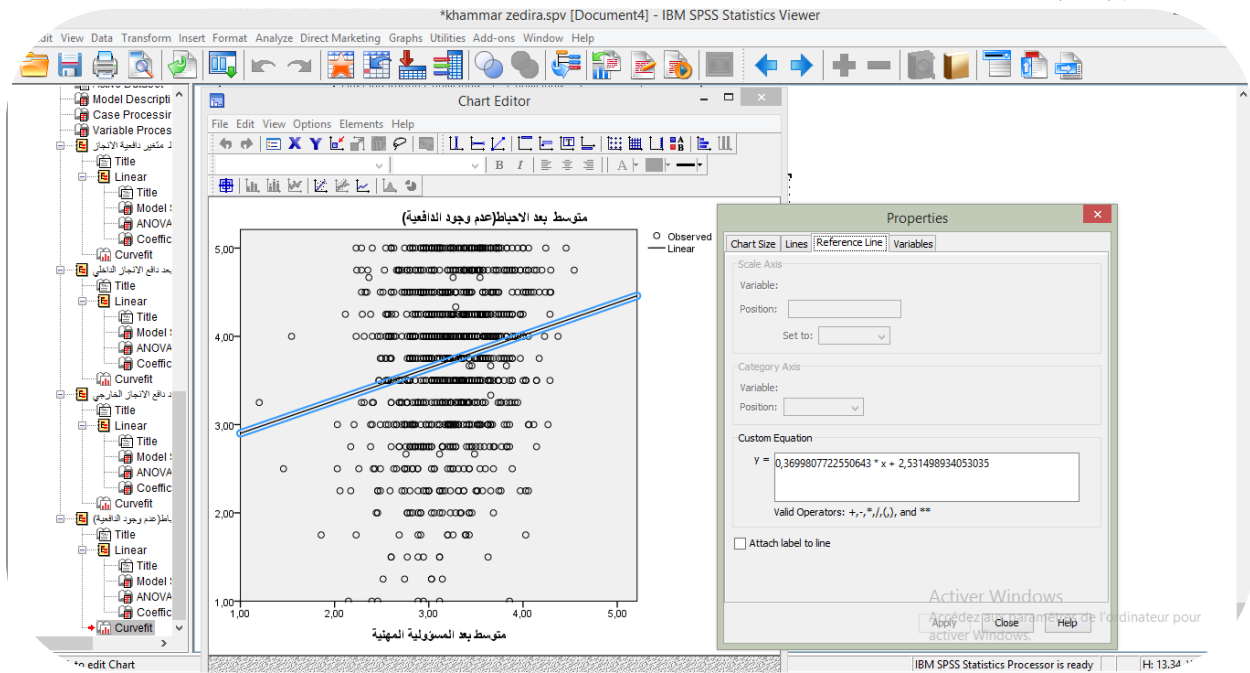
تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي على الاحباط لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمتها 0.185

نستنتج مما سبق تحقق الفرضية الاجرائية وعليه:

هناك علاقة ارتباطيه موجبة(ضعيفة) ذات دلالة بين المسؤولية المهنية والاحباط لدى الطالب في جامعة أم البواقي.

والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(14):خط الانتشار بين متوسط المسؤولية المهنية ومتوسط الاحباط.



من خلال الشكل أعلاه يلاحظ أن نقاط الانتشار غير متقاربة وغير متجمعة حول الخط المتصاعد(علاقة موجبة ولكن بدرجة ضعيفة)، وهذا ما يوضح أنه كلما زاد مستوى المسؤولية المهنية للأساتذة نقص مستوى الاحباط لدى الطالب.

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز

1. المسؤولية الاجتماعية.

2. دافعية الانجاز.

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية وذلك من خلال اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات المهنة من حيث المسؤولية الاجتماعية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

1. المسؤولية الاجتماعية:

لاختبار المسؤولية الاجتماعية لدى الأساتذة الجامعيين بجامعة أم البواقي، تم إجراء تحليل إحصائي وصفي للبيانات من خلال ثلاثة طرائق:

1.1 الطريقة الأولى:

استخدم الباحث في بحثنا تدرج للبيانات وقسمه إلى ثلاثة فئات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، ولحساب طول الفئة تم القيام بالعمليات الرياضية التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة

أقل قيمة (الحد الأدنى) = $17 = 01 \times 17$

أكبر قيمة (الحد الأعلى) = $85 = 05 \times 17$

عدد بدائل الأداة هو 03 (منخفضة، متوسطة ومرتفعة).

طول الفئة = $03 \div (17 - 85)$

طول الفئة = 22.66

تم الحصول على التصنيف الآتي:

درجة المسؤولية الاجتماعية المنخفضة = $39.66 = 22.66 + 17$ أي مجال الفئة الأولى من [17-39.66]

درجة المسؤولية الاجتماعية المتوسطة = $62.33 = 22.66 + 39.67$ أي مجال الفئة الثانية من [39.67-62.33]

درجة المسؤولية الاجتماعية المرتفعة = $85 = 22.66 + 62.34$ أي مجال الفئة الثالثة من [62.34-85]

والجدول الموالي يوضح توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث:

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

جدول رقم(32): درجة المسؤولية الاجتماعية لدى أساتذة جامعة أم البواقي.

الاختيارات	التكرارات	النسبة المئوية
منخفضة من [17- 39.66]	81	8%
متوسطة من [39.67-62.33]	813	80.34%
مرتفعة من [62.34-85]	118	11.66%
المجموع	1012	100%

الجدول من اعداد الباحث

يلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم(32) أنه هناك مسؤولية اجتماعية متوسطة لدى أغلب أساتذة جامعة أم البواقي اتجاه طلبتهم وهذا ما أقر به للباحث 813 مبحوث؛ ما يمثل نسبة 80.34% من مجتمع البحث الكلي. بينما أكد 118 مبحوث بنسبة 11.66% على أن هناك من الأساتذة من كانت لهم مسؤولية اجتماعية مرتفعة في عملهم. في حين وجد 81 مبحوث أقر ما بنسبة 8% من كان من الأساتذة من عنده مسؤولية اجتماعية ضعيفة.

2.1 الطريقة الثانية:

تأكيدا لما سبق قام الباحث بطريقة استخراج النتيجة الكلية من خلال مجموع إجابات المبحوثين وقسمنا النتيجة إلى فئتين:

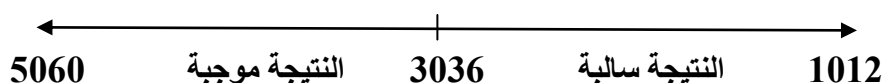
- فئة النتيجة السالبة أي هناك مسؤولية اجتماعية بدرجة ضعيفة.
- فئة النتيجة الموجبة أي هناك مسؤولية اجتماعية بدرجة عالية.

تم اعتماد الطريقة التالية:

$$\text{الحد الأدنى} = 01 \times 1012 = 1012$$

$$\text{الحد الأعلى} = 05 \times 1012 = 5060$$

$$\text{طول الفئة} = (\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}) \div 02 = 2024$$



$$\text{منتصف الفئة} = 1012 + 2024 = 3036$$

$$3036 = 1012 + 2024$$

- الفئة التي تقع بين [1012 إلى 3036] النتيجة سالبة (مسؤولية اجتماعية ضعيفة).
- الفئة التي تقع بين [3036 إلى 5060] النتيجة موجبة (مسؤولية اجتماعية عالية).

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

اعتبر الباحث أن كل مبحوث تحصل على قيمة أكبر أو تساوي 3036 فقد أقر بأن للأستاذ له مسؤولية اجتماعية اتجاه طلبته، والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم(33): نتيجة المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من أساتذة جامعة أم البواقي.

عبارة الاستمارة	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة وفق مجموع التكرارات
عبارة المسؤولية الاجتماعية 01	2866	2,84	1,20	-
عبارة المسؤولية الاجتماعية 08	3605	3,58	1,06	+
عبارة المسؤولية الاجتماعية 11	4211	4,19	0,90	+
عبارة المسؤولية الاجتماعية 13	3152	3,14	1,20	+
عبارة المسؤولية الاجتماعية 02	2486	2,47	1,13	-
عبارة المسؤولية الاجتماعية 04	2516	2,53	1,14	-
عبارة المسؤولية الاجتماعية 06	3187	3,18	1,13	+
عبارة المسؤولية الاجتماعية 03	2667	2,65	1,25	-
عبارة المسؤولية الاجتماعية 07	2850	2,83	1,36	-
عبارة المسؤولية الاجتماعية 12	2721	2,69	1,25	-
عبارة المسؤولية الاجتماعية 17	2490	2,47	1,25	-
عبارة المسؤولية الاجتماعية 05	3881	3,83	1,21	+
عبارة المسؤولية الاجتماعية 10	2552	2,55	1,30	-
عبارة المسؤولية الاجتماعية 15	2930	2,92	1,29	-
عبارة المسؤولية الاجتماعية 16	3131	3,10	1,25	+
عبارة المسؤولية الاجتماعية 09	4175	4,13	0,94	+
عبارة المسؤولية الاجتماعية 14	2802	2,78	1,28	-
المجموع/17	3071.88	3.05	1.18	+

الجدول من إعداد الباحث

(+): تعتبر النتيجة موجبة

يلاحظ من الجدول رقم(33): أن النتيجة موجبة لمحصلة جميع عبارات محور الاستمارة، فوجد أن هناك 10 جمل سالبة، في حين وجدت 07 جمل موجبة. وهذا ما يؤكد أيضا بأن هناك مسؤولية اجتماعية متوسطة (تقترب الى النصف) من طرف أغلب أساتذة جامعة أم البواقي، وكذلك أيضا ما يؤكد أيضا نتائج الجدول السابق رقم(32).

3.1 الطريقة الثالثة:

وقد استعملنا طريقة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وهذا لتحديد تقديرات أفراد مجتمع البحث حول درجة المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي الواقعة بجامعة أم البواقي.

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

بهدف الحكم على قيمة المتوسط الحسابي ضمن فئات ثلاث (منخفضة أو متوسطة أو مرتفعة)؛ تم قسمة المدى بين أعلى تدرج وأقل تدرج للاستمارة وهو (05-01=04) على عدد فئات توزيع المتوسط الحسابي الجديدة (03) أي $[04 \div 03]$ ويساوي 01.33.

وبهذا يكون المتوسط الحسابي:

- من 01 إلى 02.33 منخفضا

- من 02.34 إلى 03.67 متوسطا

- من 03.68 إلى 05 مرتفعا

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل فقرة من الفقرات الواردة في الاستمارة ولكل مجال من مجالاتها، لمعرفة واقع المسؤولية الاجتماعية لدى أساتذة جامعة أم البواقي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

جدول رقم (34): توزيع عبارات المسؤولية الاجتماعية والتكرارات والنسب المئوية لدرجات الموافقة مقرونة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب الفقرات لكل محور.

الترتيب	مستوى المسؤولية الاجتماعية وفق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			المجموع		الدرجات										أسئلة الاستمارة	
				القيم المفقودة				موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة			
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
04	متوسطة	1,20	2,84	0,20	2	100	1010	5,84	59	32,48	328	16,14	163	30,69	310	14,85	150	مسؤولية اجتماعية 01	
02	متوسطة	1,06	3,58	0,40	4	100	1008	14,98	151	51,29	517	14,98	151	13,89	140	4,86	49	مسؤولية اجتماعية 08	
01	مرتفعة	0,90	4,19	0,60	6	100	1006	40,06	403	47,42	477	5,77	58	4,57	46	2,19	22	مسؤولية اجتماعية 11	
03	متوسطة	1,20	3,14	0,90	9	100	1003	13,46	135	30,51	306	22,33	224	24,23	243	9,47	95	مسؤولية اجتماعية 13	
				0.52%	21	100	4027	الإيجاب		الحياد		السلب							
								59.00%		2376		14.80%		596				26.20%	
01	متوسطة	01.09	03.44			الدرجة الكلية لمساعدة الطلبة أكاديميا													
03	متوسطة	1,13	2,47	0,60	6	100	1006	3,88	39	18,99	191	17,89	180	38,87	391	20,38	205	مسؤولية اجتماعية 02	
02	متوسطة	1,14	2,53	1,61	16	100	996	3,41	34	19,78	197	24,90	248	29,82	297	22,09	220	مسؤولية اجتماعية 04	
01	متوسطة	1,13	3,18	0,90	9	100	1003	8,67	87	39,78	399	20,94	210	21,83	219	8,77	88	مسؤولية اجتماعية 06	
				1.03%	31	100	3005	الإيجاب		الحياد		السلب							
								31.51%		947		21.23%		638				47.26%	
02	متوسطة	01.13	02.72			الدرجة الكلية لمساعدة الطلبة اجتماعيا													
01	متوسطة	01.10	03.13			الدرجة الكلية لمساعدة الطلبة													

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

الترتيب	مستوى المسؤولية الاجتماعية وفق المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			المجموع		الدرجات										أسئلة الاستمارة
				القيم المفقودة				موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
03	متوسطة	1,25	2,65	0,70	7	100	1005	9,85	99	17,81	179	19,40	195	33,73	339	19,20	193	مسؤولية اجتماعية 03
01	متوسطة	1,36	2,83	0,60	6	100	1006	13,82	139	22,27	224	18,39	185	24,45	246	21,07	212	مسؤولية اجتماعية 07
02	متوسطة	1,25	2,69	0,10	1	100	1011	9,99	101	18,10	183	22,35	226	30,17	305	19,39	196	مسؤولية اجتماعية 12
04	متوسطة	1,25	2,47	0,20	2	100	1010	9,60	97	13,76	139	13,56	137	39,70	401	23,37	236	مسؤولية اجتماعية 17
				0.40%	16	100	4032	الإيجاب		الحياد		السلب						
								28.79%		1161		18.43%		743			52.78%	
03	متوسطة	01.28	02.66	الدرجة الكلية للعدالة في معاملة الطلبة.														
01	مرتفعة	1,21	3,83	0,00	0	100	1012	34,58	350	39,13	396	8,20	83	11,36	115	6,72	68	مسؤولية اجتماعية 05
04	متوسطة	1,30	2,55	1,00	10	100	1002	9,58	96	16,87	169	18,26	183	29,24	293	26,05	261	مسؤولية اجتماعية 10
03	متوسطة	1,29	2,92	0,80	8	100	1004	10,96	110	28,98	291	18,13	182	24,80	249	17,13	172	مسؤولية اجتماعية 15
02	متوسطة	1,25	3,10	0,10	1	100	1011	10,19	103	38,77	392	15,73	159	21,17	214	14,14	143	مسؤولية اجتماعية 16
				0.47%	19	100	4029	الإيجاب		الحياد		السلب						
								47.33%		1907		15.07%		607			37.60%	
02	متوسطة	01.26	03.10	الدرجة الكلية للعدالة في قضايا الثواب والعقاب بين الطلبة														
01	مرتفعة	0,94	4,13	0,20	2	100	1010	37,33	377	49,80	503	4,65	47	5,35	54	2,87	29	مسؤولية اجتماعية 09
02	متوسطة	1,28	2,78	0,50	5	100	1007	10,53	106	23,63	238	17,18	173	30,88	311	17,78	179	مسؤولية اجتماعية 14
				0.35%	07	100	2017	الإيجاب		الحياد		السلب						
								60.68%		1224		10.91%		220			28.41%	
01	متوسطة	01.11	03.46	الدرجة الكلية للعدالة في توزيع الواجبات														
02	متوسطة	01.23	02.99					الدرجة الكلية للعدالة بين الطلبة										
03	متوسطة	01.18	03.05	الدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية														

الجدول من اعداد الباحث

نسبة الاجابة بالإيجاب (موافق + موافق بشدة) الكلية لبعد المسؤولية الاجتماعية هي 44.50%.

اتضح من خلال الجدول رقم (34) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمساعدة الأساتذة طلبتهم أكاديميا كانت متوسطة (03.44) وبانحرافا معياري (01.09) وأحتل المركز الثاني مقارنة بأبعاد المسؤولية الاجتماعية الأخرى التي سوف يتم التطرق إليها في ما بعد. وهذه النتيجة تؤكد ما توصل إليه الباحث "هشام كربوش" الذي وجد أن ما نسبة 12% فقط من طلبة جامعة أم البواقي من ساعدهم الأساتذة من خلال المرافقة البيداغوجية (Tutorat) في حين 35% من إجابات الطلبة قالوا بأنهم سمعوا بها ولم يعرفوها (كربوش، 2017، ص.294).

يلاحظ أنه من بين أربعة جمل التي تبين درجة مساعدة الأستاذ للطالب أكاديميا كانت أغلبيتها بدرجة متوسطة، ما عدا الجملة رقم 11 وهي (أغلب أساتذتنا ينصحوننا بحضور المحاضرات) كانت بدرجة مرتفعة وجاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (04,19). وكذلك جاءت أيضا الأولى ترتيبا مقارنة بجميع فقرات المحور. مما يعني أن الأساتذة يعلمون جيدا أهمية المحاضرات وما لها فائدة كبيرة في صالح الطالب. وهذه تتفق مع ما جاء في الدراسة السابقة للباحث "سجاد أحمد بن محمد أفضل" الموسومة بـ "المسؤولية الأخلاقية وأثرها على الفرد والمجتمع في ضوء السنة النبوية" (2014) الذي توصل الى وجوب اتباع الموعظة الحسنة والنصح؛ فالإنسان يصغى لنصح من يحبه وهو بذلك يكون له تأثير بليغ في نفس المخاطب (سجاد أحمد، 2014، ص.361) وصدقوا الحكماء من قبلنا عندما قالو بأن العلم يؤخذ من الصدور ولا يؤخذ من السطور. وكذلك توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من أساتذة جامعة أم البواقي ممن يحبون الخير لطلبتهم مصداقا لقوله ﷺ: « لَا يُؤْمِنُ أَحَدُكُمْ حَتَّى يُحِبَّ لِأَخِيهِ مَا يُحِبُّ لِنَفْسِهِ » (أنس بن مالك، صحيح البخاري، ص.13). وكذلك أيضا كما قال رسول الله ﷺ: « الدين النصيحة » (الالباني، صحيح الترغيب، ص.1776).

← يمكن استخلاص أن الأساتذة بجامعة أم البواقي يساعدون طلبتهم أكاديميا بدرجة متوسطة.

مما سبق يتوصل الباحث أنه على الأستاذ أن يوجه طلابه التوجيه السليم بشأن مصادر المعرفة وأوعية المعلومات ومراجع الدراسة. وأن يراعى كلما كان ذلك ممكناً نقل عبء متزايد من مسؤولية التعلم إلى الطالب من خلال إتباع أساليب التدريس المناسبة. وأن يتابع أداء طلابه إلى أقصى مدى ممكن.

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

كما يتبين من الجدول رقم (34) أن هناك فئة من الأساتذة يساعدون طلبتهم اجتماعيا بدرجة متوسطة تكاد تكون ضعيفة، هذا ما أكدته كل من المتوسط الحسابي 02.75 وكذلك اجابة المبحوثين بالسلب (غير موافق بشدة + غير موافق) كانت 47.26% وبالإيجاب (موافق + موافق بشدة) كانت 31.51%. مما يعني أن الأساتذة يساعدون طلبتهم بدرجة قليلة اجتماعيا كحث ومساعدة الطلبة على خلق مشاريع حياتية. هذا ما يثبت نتائج الدراسة السابقة للباحثة "أسماء سعادو" (2010). أين أجاب 68% من أفراد عينة بحثها (الطلبة) بأن أغلب الأساتذة لا يربطون المعلومات النظرية المقدمة للطلبة بمجالات عمل الطلبة المستقبلي. وهذا ما يمثل لهم صعوبة للاندماج في عالم الشغل حسب تصوراتهم الاجتماعية (سعادو، 2010، ص.229). فجاءت أغلب عبارات المحور كانت درجتهم متوسطة. فوجد الجملة رقم 02 (أغلب الأساتذة يشتركون مع طلابهم بالقيام ببعض الأنشطة الاجتماعية) جاء ترتيبها الأخير. ما يفسر ذلك أن معظم الأساتذة يركزون على الجانب الأكاديمي فقط.

← تم استخلاص أن هناك مساعدة اجتماعية متوسطة من طرف الأساتذة اتجاء طلبتهم.

← من خلال ما سبق يمكن استنتاج أن الدرجة الكلية لمساعدة الأساتذة طلبتهم (سواء

أكاديميا أو اجتماعيا) كانت بدرجة متوسطة وهذا ما أكدته أيضا المتوسط الحسابي 03.13.

من خلال نتائج الجدول أعلاه أيضا، يلاحظ أن الدرجة الكلية للعدالة في معاملة الأساتذة للطلبة كانت متوسطة تكاد تكون ضعيفة. وهذا ما فسره المتوسط الحسابي مقداره 02.66 وأيضا ما أكد ذلك هو نسبة الاجابة بالسلب التي كانت تساوي 52.78%. في حين نسبة الاجابة بالإيجاب كانت 28.79%. فوجد جميع فقرات المؤشر كانت درجتها متوسطة. حيث أن درجة هذا المؤشر هي الاضعف مقارنة بجميع مؤشرات المحور. وهذا الفعل هو عكس ما نادى به المولى عز وجل في قوله: ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾ (النحل، 90). كذلك وجد كل من الفقرة رقم 17 (بعض الأساتذة لا يهتم ببعض الطلبة داخل القسم) والفقرة رقم 03 (أغلب الأساتذة يتحيزون في معاملة الطلبة) كانت درجتهم الاضعف. مما يعني أن هناك فئة من الأساتذة من لا يهتم ببعض طلبته داخل القسم؛ فتجده يركز اهتمامه على مجموعة أو فئة معينة فقط من الطلبة. كذلك هناك أيضا العديد من الأساتذة من يتحيزون ولا يعاملون طلبتهم بعدل وانصاف. مما يؤدي إلى تصرفات غير سليمة من طرف الطلبة. وهذا ما أكدته دراسة الباحث "سامي مقلاتي" في دراسته الموسومة

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

بـ"تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية من طرف هيئة التدريس - دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي (2017). حيث توصلت نتائج دراسته على أن نسبة إجابة الأساتذة كما يلي (49.15% بنعم و 15.25% بأحيانا) كانوا يرون بأن هناك تحيز من طرف بعض الأساتذة عند التعامل مع الطلبة وأكدوا بأن هذا التحيز سوف يؤدي إلى تدمير الطلبة والاحباط ويؤدي إلى الطلبة باستعمال العنف (مقلاتي، 2017، ص.241).

← يمكن استخلاص أن الدرجة الكلية للعدالة في معاملة الأساتذة لطلبتهم كانت متوسطة تكاد تكون منخفضة.

ويلاحظ من نتائج الجدول السابق أن الدرجة الكلية للعدالة في قضايا الثواب والعقاب بين الطلبة كانت درجتها متوسطة بمتوسط حسابي مقداره 03.10 ونسبة اجابة بالإيجاب 47.33%. وبانحراف معياري 01.26 مما يدل على وجود تشتت نوعا ما في اجابة المبحوثين. كذلك لوحظ أن أغلب الجمل جاءت بدرجة متوسطة ماعدا الفقرة رقم 05 (الطلبة التي تكون مشاركتهم كثيرة داخل القسم يحصلون على نقاط مرتفعة في ما يتعلق نقاط الأعمال الموجهة) كانت درجتها مرتفعة. وهذا ما يتطابق مع ما قاله للباحث بعض الأساتذة من خلال اجراء مقابلات حرة معهم؛ أنهم يمنحون نقاط اضافية دائما للطلبة الذين يشاركون بكثرة داخل القسم وهذا من أجل تشجيعهم وتحفيزهم، وكذلك هي رسالة للطلبة الذين يتهاونون ولا يشاركون داخل القسم. في حين وجد الفقرة رقم 10 (أغلب الأساتذة لا يمنحون الطلبة نقاطهم الحقيقية في الاختبارات) جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (02.55). مما يدل على أن هناك نسبة كبيرة من الطلبة يرون بأن حقوقهم قد هضمت، مما يؤدي إلى التذمر وفقدان الرغبة في الدراسة. فقد توصل الباحث "سامي مقلاتي" في دراسته الموسومة بـ"تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية من طرف هيئة التدريس - دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي. حيث توصل إلى أن 57.62% من الأساتذة يرون أن شعور الطالب بعدم الحصول على حقوقه المختلفة يمكن أن يجعله يمارس العنف (مقلاتي، 2017، ص.226).

← يمكن استخلاص أن الدرجة الكلية للعدالة في قضايا الثواب والعقاب من طرف الأساتذة لطلبتهم كانت متوسطة.

من خلال مخرجات الجدول السابق وجد أن الدرجة الكلية للعدالة في توزيع الواجبات كانت أيضا بدرجة متوسطة. وما يفسر ذلك المتوسط الحسابي 03.46. فوجد أن الجملة رقم 09 (يكلف

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

الأستاذة جميع الطلبة للقيام بالواجبات ولا يستثنون أحدا) جاءت في المرتبة الأولى وفي المرتبة الثانية ضمن جميع فقرات المحور. وهذا يعني أن هناك عدالة من طرف الأستاذة اتجاه طلبتهم في ما يتعلق توزيع الواجبات. لكن الجملة رقم 14 (معظم الأساتذة لا يمنحون نفس الفرصة لكل طالب في تقديم واجباته [كحق التقديم، منح الوقت نفسه]). كانت درجتها متوسطة وهي بالكاد تكون ضعيفة. وهذا ما يفسر أن معظم الأساتذة لا يمنحون الفرصة المتساوية للطلبة من خلال: نوع البحوث، حق التقديم وكذلك وقت التقديم ليس نفسه.

← نستنتج أن الدرجة الكلية للعدالة في توزيع الواجبات من طرف الأستاذة لطلبته كانت متوسطة.

تشير أيضا قيم المتوسطات الحسابية لفقرات الأداة أن مستوى المسؤولية الاجتماعية كان بدرجة مرتفعة لـ 03 فقرات فقط، وبدرجة متوسطة لـ 14 فقرات من فقرات المحور. كما تشير أيضا قيم المتوسطات الحسابية إلى أن فقرتين (02) فقط كانت متوسطاتها الحسابية أعلى من (04.00) و 15 فقرة كانت متوسطاتها أقل من (04.00) وتحصلت 10 فقرات على متوسط حسابي أقل من (03.00).

← من خلال المتوسط الحسابي العام لمقياس المسؤولية الاجتماعية وكذلك من خلال نسبة الإجابة بالإيجاب (موافق + موافق بشدة) الكلية لبعد المسؤولية الاجتماعية هي 44.50%. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع المسؤولية الاجتماعية لدى أساتذة جامعة أم البواقي كان بدرجة متوسطة. حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجموع فقرات محور الاستمارة (03.05) وانحرافا معياري قدره 01.06. الذي يدل على تشتت طفيف بيانات المحور وعدم تركزها.

وبعد تحليل جداول معطيات المسؤولية الاجتماعية داخل جامعة أم البواقي، لا بد من التعرف على ما إذا كان هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المسؤولية الاجتماعية وبين مستوى دافعية الانجاز، فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (*Pearson*) لتوضيح دلالة العلاقة بين المتغيرين السابقين.

بما أن بيانات كل من متغيري المسؤولية الاجتماعية ومتغير دافعية الانجاز هي كمية (على شكل درجات) فإنه سيتم استعمال معامل ارتباط بيرسون (*Pearson*). والجدول الموالي يوضح معامل الارتباط الثنائي بين متغير المسؤولية الاجتماعية ومتغير دافعية الانجاز.

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

جدول رقم(35): معامل الارتباط الثنائي بين متغير المسؤولية الاجتماعية ومتغير دافعية الانجاز

Correlations			
		متوسط متغير دافعية الانجاز	متوسط بعد المسؤولية الاجتماعية
متوسط بعد المسؤولية الاجتماعية	Pearson Correlation	,265**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	1012	1012
متوسط متغير دافعية الانجاز	Pearson Correlation	1	,265**
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	1012	1012

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

يلاحظ من المخرجات السابقة أن قيمة معامل الارتباط قد بلغت 0.265^{**} (بين متوسط المسؤولية الاجتماعية وبين متوسط دافعية الانجاز)، وأن مستوى الدلالة قد بلغ 0.000 مما يدل على وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين المسؤولية الاجتماعية السائدة في المؤسسة بمستوى دافعية الانجاز لدى الطالب.

بما أن مستوى الدلالة Sig أقل من 0.05 (مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة). لذلك سيتم رفض الفرضية الصفرية (العدمية) وقبول الفرضية البديلة على أساس توجد علاقة بين بعد المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي بمستوى دافعية الانجاز لدى الطالب، أي يوجد أثر للمسؤولية الاجتماعية على مستوى دافعية الانجاز لدى الطالب.

بعدما تم استخراج معامل الارتباط الثنائي؛ ارتأى الباحث إلى معرفة مدى دلالة هذا المعامل الذي تم الحصول عليه. للإجابة على ذلك يجب القيام على تحويل التوزيع الثنائي الخاص بمعامل بيرسون $Pearson$ إلى توزيع تائي.

- اختبار طبيعية البيانات:

جدول رقم(36): اختبار طبيعية البيانات لكل من متغير المسؤولية الاجتماعية ومتغير دافعية الانجاز.

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
متوسط بعد المسؤولية الاجتماعية	,034	1012	,089	,997	1012	,078
متوسط متغير دافعية الانجاز	,086	1012	,071	,963	1012	,068

a. Lilliefors Significance Correction

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

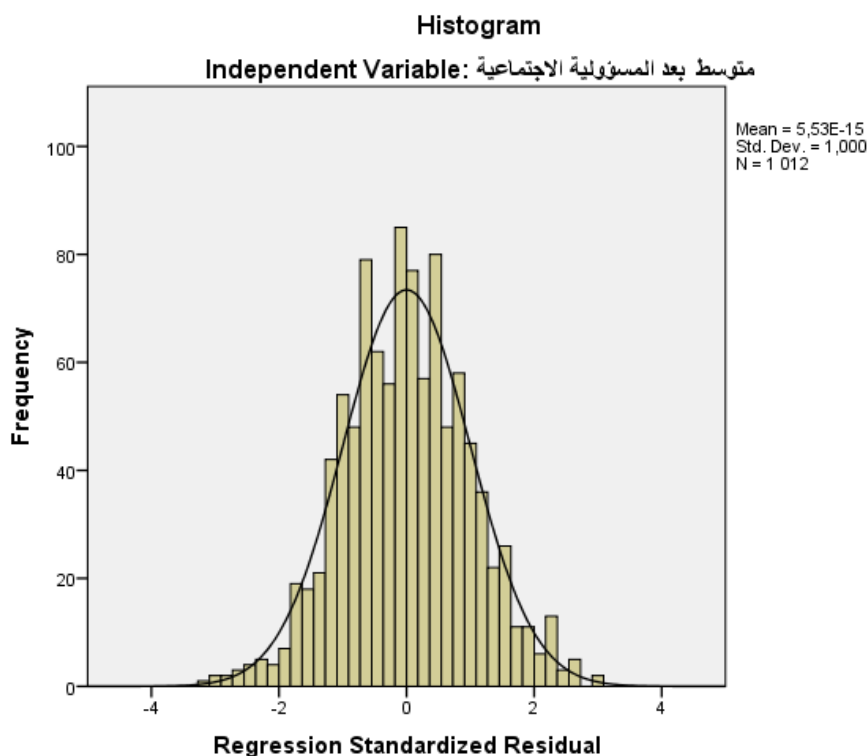
يتضح من الجدول السابق أن قيمة Sig تساوي 0.089 و 0.071 على الترتيب بناء على نتائج $Kolmogorov-Smirnov$ وهما أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 (عدد الحالات يساوي

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

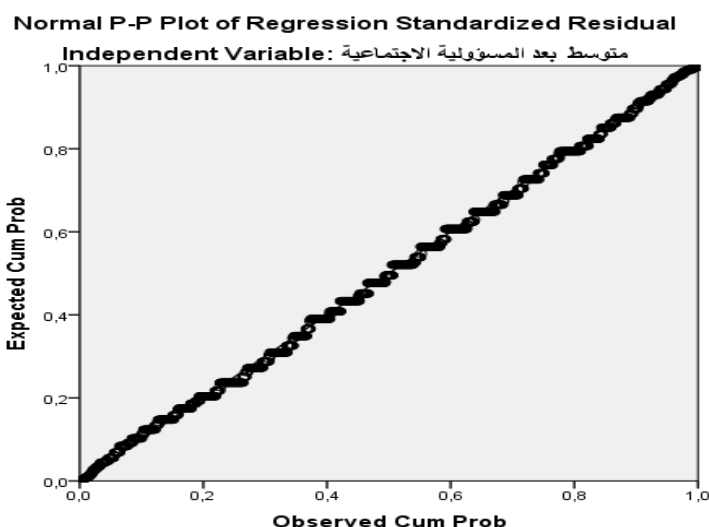
1012 وهو أكبر من 50 ومنه نختار اختبار *Kolmogorov-Smirnov*، لذا سوف يتم قبول فرض عدم القائل أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

المخططين الأتيين يوضحان ذلك:

الشكل رقم(15): المدرج التكراري من خلال المسؤولية الاجتماعية.



من خلال المدرج التكراري الموجود يلاحظ أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي باعتبار أن المدرج التكراري جاء على شكل جرس. ويتضح ذلك أيضا من الرسم البياني الموالي. الشكل رقم(16):الرسم البياني يوضح الانحراف عن خط الانحدار من خلال متوسط المسؤولية الاجتماعية.



الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

يتضح من الشكل رقم(16) أن البيانات المجمعة تتبع التوزيع الطبيعي حيث أن أغلب النقاط متجمعة حول الخط.

- اختبار الفرضية الصفرية:

لا توجد علاقة للالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية الاجتماعية بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

نظرا لأن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ومن أجل معرفة العلاقة السببية بين متغيري الدراسة سيتم استخدام اختبار الانحدار الخطي (*Regression Linear*)، ومنه سيتم حساب كل من معامل التحديد (*R Square*) واختبار ت (*t*) وكذلك اختبار فيشر ف (*f*).
الجدول رقم(37): اختبار الانحدار الخطي بين متوسط المسؤولية الاجتماعية ومتوسط دافعية الانجاز.

Model Summary

R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
,265	,070	,069	,563

The independent variable is متوسط بعد المسؤولية الاجتماعية.

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	24,208	1	24,208	76,355	,000
Residual	320,216	1010	,317		
Total	344,424	1011			

The independent variable is متوسط بعد المسؤولية الاجتماعية.

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,969	,102		29,141	,000
متوسط بعد المسؤولية الاجتماعية ¹	,287	,033	,265	8,738	,000

a. Dependent Variable: متغير دافعية الانجاز متوسط

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

تبين بيانات الجداول السابقة أن قيمة معامل الارتباط الثنائي كانت 0,265، كما بلغ معامل التحديد (*R Square*) 0,070 وذلك عند درجة ثقة 95% وبمستوى دلالة احصائية بلغ 0,000. مما يعني أن 07% من التغير في دافعية الانجاز لدى الطالب يعود إلى التغير في بعد المسؤولية

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

الاجتماعية للأستاذ الجامعي. بينما النسبة المتبقية 93% (7% - 100%) وهي التغير الغير مفسر؛ والذي قد يرجع إلى وجود متغيرات أخرى لها علاقة بمتغير الدافعية.

حيث أن قيمة ت (t) المحسوبة تساوي 08.738 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 01.645 (أنظر الملحق السابع، ص ص. 202-301) وحيث أن قيمة ف (f) المحسوبة تساوي 76.355 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 03.84 (عند مستوى الدلالة 0.05)، وبما أن مستوى الدلالة Sig يساوي صفراً 0.000 وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، فإنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر دال إحصائياً للمسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي على درجة دافعية الانجاز لدى الطلبة في جامعة أم البواقي.

قد ترجمت مخرجات الجدول الأخير إلى معادلة الانحدار الخطي بين تطبيق المسؤولية الاجتماعية ودافعية الانجاز لدى الطالب كما يلي: (أنظر الشكل رقم 17، ص. 203).

$$Y = 0.287 * X + 2.969$$

علماً بأن:

Y: تمثل المتغير التابع (دافعية الانجاز لدى الطالب).

X: تمثل المتغير المستقل (المسؤولية الاجتماعية).

2.969: يمثل الثابت (تأثير المتغيرات الأخرى).

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي على دافعية الانجاز لدى

الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمته 0.265

مما سبق استنتج الباحث أن:

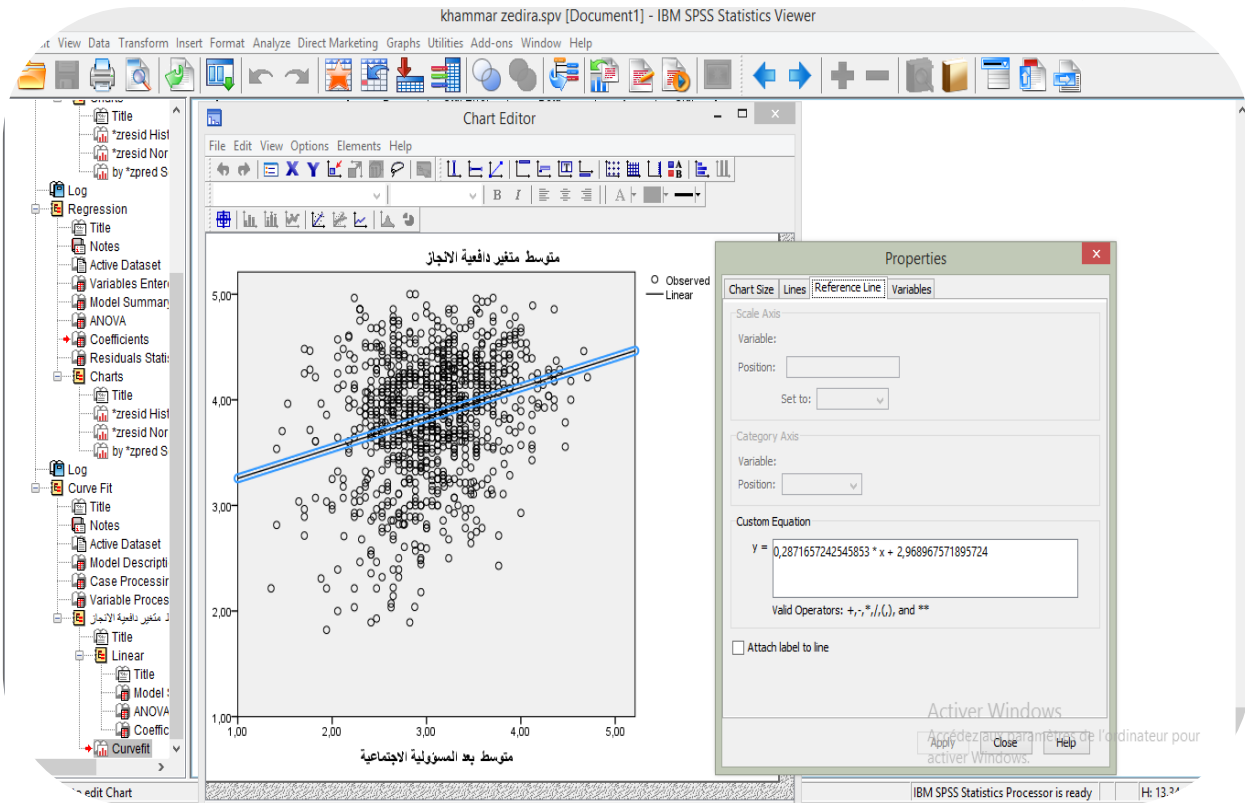
➡ هناك علاقة ارتباطية موجبة (ضعيفة) ذات دلالة بين المسؤولية الاجتماعية ودافعية

الانجاز لدى الطالب في جامعة أم البواقي. والعلاقة هي طردية.

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(17): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الاجتماعية ومتوسط دافعية الانجاز.



من خلال الشكل يلاحظ أن العلاقة بينهما هي علاقة طردية موجبة.

نتيجة اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية الاجتماعية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

للتحقق من صدق هذه الفرضية تم الرجوع الي نتائج المتوسطات الحسابية وكذا نسبها المئوية التي تقابلها لمجمل نتائج محوري الدراسة (المسؤولية الاجتماعية ودافعية الانجاز).

1. المسؤولية الاجتماعية:

قام الباحث بقياس بعد المسؤولية الاجتماعية من خلال ما يلي:

1.1 الدرجة الكلية لمساعدة الطلبة: هذا المؤشر تم حسابه عن طريق مؤشرين (02) وهما:

1.1.1 مساعدة الطلبة أكاديميا:

من خلال مناقشة هذا المؤشر توصل الباحث إلى ما يلي:

- المتوسط الحسابي يساوي (03.44) وتعتبر درجة مساعدة الطلبة أكاديميا متوسطة، وهذا ما أكدته الإجابة بالإيجاب من طرف الطلبة (موافق + موافق بشدة) بنسبة 59.00% وهي نسبة متوسطة.

2.1.1 مساعدة الطلبة اجتماعيا:

- أقر بنسبة 31.51% من أفراد مجتمع البحث (وهي نسبة متوسطة تكاد تكون ضعيفة) وبمتوسط حسابي (02.72) على أن الأساتذة يساعدون طلبتهم اجتماعيا (مثلا في حل بعض مشاكلهم الخاصة، والمشاركة مع طلابهم بالقيام ببعض الأنشطة الاجتماعية وفي مساعدتهم في خلق مشاريع حياتية). وما يفسر ذلك هناك ضعف لجانب المساعدة من طرف الأساتذة لطلابهم. ما تم استخلاصه أن الدرجة الكلية لمساعدة الأستاذ الجامعي لطلابه كانت متوسطة وما أكدته ذلك المتوسط الحسابي الذي يساوي (03.13).

2.1 الدرجة الكلية للعدالة بين الطلبة:

بينت نتائج هذا المؤشر من خلال ما يلي:

1.2.1 العدالة في معاملة الطلبة:

- أن نسبة 28.79% من إجابات المبحوثين (وهي نسبة ضعيفة) وما أكدته ذلك أيضا المتوسط الحسابي الذي مقداره (02.66) يرون أن هناك عدالة في معاملة الطلبة من طرف الأستاذ الجامعي بجامعة أم البواقي. في حين من يرون بعدم وجود عدالة في معاملة الطلبة من طرف الأساتذة كانت بنسبة 52.78%. على سبيل المثال تحيز بعض الأساتذة في معاملة الطلبة وكذلك التمييز بين الطلبة الذكور والطالبات. ووجد ذلك أيضا في تأثر بعض الأساتذة بالوساطة في تعاملهم مع الطلبة وفي طريقة منحهم لعلامات الامتحانات.

2.2.1 العدالة في قضايا الثواب والعقاب بين الطلبة:

- 47.33% من أفراد المجتمع أقرروا بأن هناك عدالة في قضايا الثواب والعقاب بين الطلبة من طرف أساتذتهم على سبيل المثال العبارات الاتية: (الطلبة التي تكون مشاركتهم كثيرة داخل القسم يحصلون على نقاط مرتفعة في ما يتعلق نقاط الأعمال الموجهة TD، يمنحون الطلبة نقاطهم

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

الحقيقية في الاختبارات. وكذلك العدالة في تقييمهم للطلبة). وما فسر ذلك المتوسط الحسابي (03.10).

3.2.1 العدالة في توزيع الواجبات:

- 60.68% من أفراد المجتمع أقرّو بأن هناك عدالة في توزيع الواجبات بين الطلبة من طرف أغلب الأساتذة (كتكليف الأساتذة جميع الطلبة للقيام بالواجبات ولا يستثنون أحدا من ذلك)، وما أكد ذلك المتوسط الحسابي (03.46).

مما سبق يمكن استنتاج أن الدرجة الكلية للعدالة بين الطلبة هي متوسطة وما يؤكد ذلك هو المتوسط الحسابي الذي يساوي 02.99.

← أظهرت نتائج الدراسة أن واقع المسؤولية الاجتماعية من حيث كل من (مساعدة الطلبة، العدالة بين الطلبة) لدى أساتذة جامعة أم البواقي كان بدرجة متوسطة، من خلال درجات المسؤولية الاجتماعية لهم (منخفضة 08%، متوسطة 80.34% ومرتفعة 11.66%) (أنظر الجدول رقم 32، ص.190). ومن خلال النتيجة الموجبة لجميع فقرات مؤشر المسؤولية الاجتماعية من خلال الجدول رقم (33، ص.191). وأيضا من خلال المتوسط الحسابي العام لمقياس المسؤولية الاجتماعية (03.05). (أنظر الجدول رقم 34، ص.194). وأيضا من خلال نسبة الاجابة بالإيجاب (موافق + موافق بشدة) الكلية لبعد المسؤولية الاجتماعية هي 44.50%.

من خلال تحليل نتائج المحور الثاني للمسؤولية الاجتماعية الذي كان مناسب بدرجة متوسطة وأن معظم الطلبة لهم دافع انجاز نوعا ما مرتفع.

وكذلك من خلال معامل الارتباط بيرسون *Pearson* بين المتغيرين المسؤولية الاجتماعية ودافعية الانجاز الذي يساوي 0.265 وكذلك معامل التحديد الذي يساوي 0.070.

يمكن استنتاج صدق الفرضية الفرعية الثانية التي مفادها:

← لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية الاجتماعية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب. وفي هذه الدراسة العلاقة بينهما كانت موجبة ولكن بدرجة ضعيفة.

ولمحاولة إيجاد المتغيرات - من المسؤولية الاجتماعية - التي لها علاقة بارتفاع دافعية الانجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي، تم التطرق إلى معاملات الارتباط بينهما.

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

والجدول الموالي يوضح معاملات الارتباط بين المسؤولية الاجتماعية وأبعاد دافعية الانجاز: الجدول رقم(38): معاملات الارتباط بين المسؤولية الاجتماعية وكل من دافع الانجاز الداخلي، دافع الانجاز الخارجي وغياب الدافعية(الاحباط).

Correlations					
		متوسط بعد المسؤولية الاجتماعية	متوسط بعد الدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز	متوسط بعد الدافع الخارجي للإنجاز	متوسط بعد الاحباط(عدم وجود الدافعية)
متوسط بعد المسؤولية الاجتماعية	Pearson Correlation	1	,238**	,218**	,174**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	1012	1012	1012	1012
متوسط بعد الدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز	Pearson Correlation	,238**	1	,629**	,356**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	1012	1012	1012	1012
متوسط بعد الدافع الخارجي للإنجاز	Pearson Correlation	,218**	,629**	1	,297**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	1012	1012	1012	1012
متوسط بعد الاحباط(عدم وجود الدافعية)	Pearson Correlation	,174**	,356**	,297**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	1012	1012	1012	1012

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

من خلال الجدول رقم(38) لمعامل الارتباط بين متغيرات كل من المسؤولية الاجتماعية وكل من أبعاد متغير دافعية الانجاز(الدافع الذاتي للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط(عدم وجود الدافعية))، وجد أن لبعد المسؤولية الاجتماعية علاقة بكل من أبعاد متغير دافعية الانجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي، بدليل أن معامل الارتباط التثائي(Pearson) بينهما كان يساوي بالترتيب (0.238^{**} ، 0.218^{**} و 0.174^{**}). أي أن العلاقة بينها طردية وبمستوى دلالة احصائية بلغ 0.000 أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، ومنه توجد علاقة طردية بينهما.

ولمعرفة العلاقة السببية بين المتغير المسؤولية الاجتماعية على أبعاد المتغير التابع دافعية الانجاز، سيتم استخدام اختبار الانحدار الخطي ومنه إيجاد مستوى الدلالة لمعرفة طبيعة العلاقة بين المتغيرين، ومن ثم نحسب معامل التحديد (R).

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

والجدول الموالي يوضح كل من معامل التحديد ومستوى الدلالة *Sig*:

الجدول رقم(39): معامل التحديد ومستوى الدلالة *Sig* بين المسؤولية الاجتماعية وأبعاد دافعية الانجاز (الدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط (غياب الدافعية)

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
الدافع الداخلي	,238	,056	,056	,684
الدافع الخارجي	,218	,047	,047	,640
الاحباط	,174	,030	,029	,878

The independent variable is متوسط بعد المسؤولية الاجتماعية

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	.Sig
		(Constant)	B	Std. Error	Beta	
1	الدافع الداخلي	2,803	,310	,040	,238	,000
	الدافع الخارجي	3,173	,265	,037	,218	,000
	الاحباط	2,848	,287	,051	,174	,000

a. Dependent Variable: الدافع الداخلي، الدافع الخارجي، الاحباط

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

من خلال مخرجات الجدول يلاحظ أن معاملي التحديد (*R Square*) لكل من: الدافع الذاتي للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط (عدم وجود الدافعية) تساوي على الترتيب: **0.056**، **0.047**، **0.030**. أي أن المسؤولية الاجتماعية تؤثر بـ **05.6%** على الدافع الذاتي للإنجاز للطالب، وبـ **04.7%** على الدافع الخارجي للإنجاز للطالب وبـ **03%** على مستوى الاحباط لدى الطالب الجامعي.

ومن خلال مستوى الدلالة *Sig* التي تساوي **0.000** لجميع أبعاد دافعية الانجاز: الدافع الذاتي للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط (عدم وجود الدافعية) على الترتيب وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة **0.05**، أي أنه توجد علاقة بين الابعاد الثلاثة وبعد المسؤولية الاجتماعية.

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

لكي يتم التأكد أكثر من صدق الفرضية الفرعية السابقة وجب التعرف إلى ما وصلت إليه نتائج اختبار الفرضيات الاجرائية المتعلقة بالمتغيرين:

- اختبار الفرضيات الاجرائية:

- اختبار الفرضية الاجرائية الأولى: هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (*AMS-C28*) للدافع الذاتي للإنجاز. من خلال مخرجات الجدول السابق وجد أن قيمة *t* المحسوبة تساوي 7,772 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 01.645. وبما أن مستوى الدلالة *Sig* يساوي صفراً 0.000 وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، فإنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر دال إحصائياً المسؤولية الاجتماعية على درجة دافع الانجاز الداخلي لدى الطلبة.

كما يشير الجدول الأخير إلى معادلة الانحدار الخطي بين تطبيق المسؤولية الاجتماعية ودافع الانجاز الداخلي لدى الطالب كما يلي:

$$Y = 0.310 * X + 2,803$$

(الثابت) + 2,803 + (المسؤولية الاجتماعية) * 0.310 = الدافع الذاتي للإنجاز

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي على الدافع الذاتي للإنجاز

لدى الطالب بواسطة المعامل (*B*) وقيمته 0.238

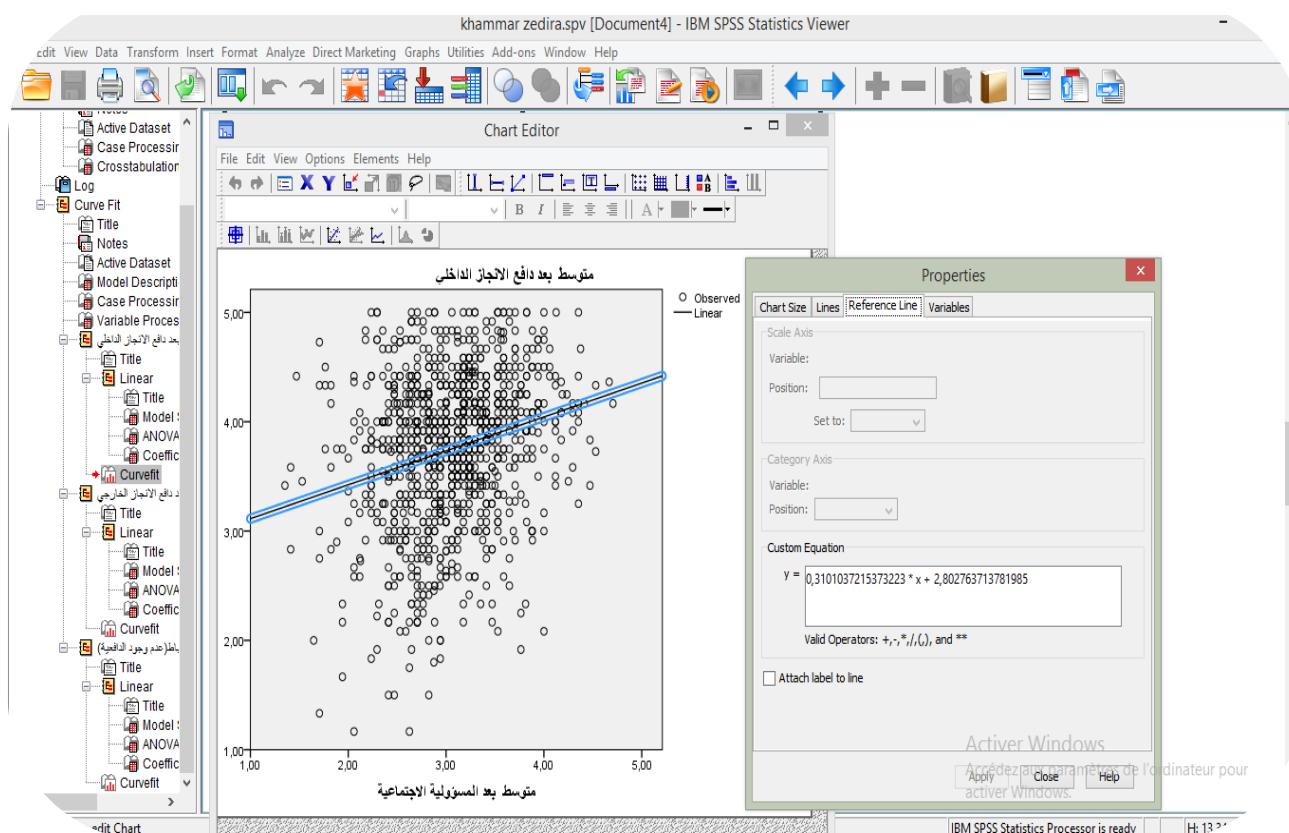
مما سبق تم استنتاج صدق الفرضية الاجرائية الأولى:

هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين المسؤولية الاجتماعية والدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز لدى الطالب في جامعة أم البواقي والعلاقة هي طردية ولكن ضعيفة.

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (18): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الاجتماعية ومتوسط الدافع الداخلي للإنجاز.



من خلال الشكل أعلاه يلاحظ أن نقاط الانتشار متقاربة ومتجمعة حول الخط المتصاعد، وهذا ما يوضح أنه كلما زاد مستوى المسؤولية الاجتماعية للأستاذة اتجاه الطلبة زاد مستوى الدافع الداخلي للإنجاز لدى الطالب.

اختبار الفرضية الإجرائية الثانية: هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الخارجي للإنجاز.

وجد أن قيمة ت (t) المحسوبة تساوي 07,096 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 01.645. وبما أن مستوى الدلالة Sig يساوي صفرا 0.000 وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، فإنه تم رفض الفرضية الصفرية وتم قبول الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر دال إحصائيا المسؤولية الاجتماعية على درجة الدافع الخارجي للإنجاز لدى الطلبة.

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

كما يشير الجدول الأخير إلى معادلة الانحدار الخطي بين تطبيق المسؤولية الاجتماعية والدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب كما يلي:

$$Y = 0.265 * X + 3,173$$

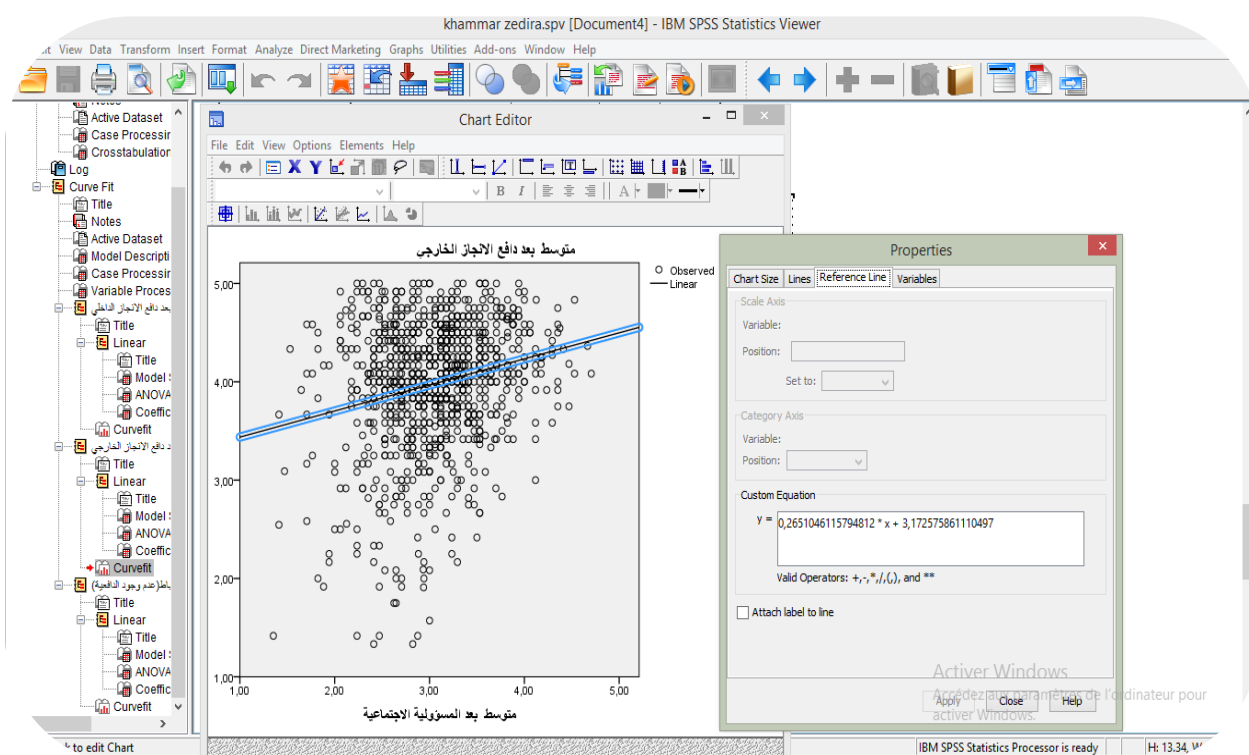
(الثابت) + 3,173 (المسؤولية الاجتماعية) * 0.265 = الدافع الخارجي للإنجاز

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي على الدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمته 0.218

يمكن استنتاج مما سبق صدق الفرضية الاجرائية الثانية:

هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين المسؤولية الاجتماعية والدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب في جامعة أم البواقي والعلاقة هي طردية. والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (19): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الاجتماعية ومتوسط الدافع الخارجي للإنجاز.



من خلال الشكل أعلاه يلاحظ أن نقاط الانتشار متقاربة ومتجمعة حول الخط المتصاعد، وهذا ما يوضح أنه كلما زاد مستوى المسؤولية الاجتماعية للأستاذة زاد مستوى الدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب.

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

- اختبار الفرضية الاجرائية الثالثة: هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (*AMS-C28*) بمستوى الإحباط (عدم وجود الدافعية).

حيث أن قيمة *t* المحسوبة تساوي 05,608 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 01.645. وبما أن مستوى الدلالة *Sig* يساوي صفراً 0.000 وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، فإنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر دال إحصائياً المسؤولية الاجتماعية على درجة الإحباط (عدم وجود الدافعية) لدى الطلبة. كما يشير الجدول الأخير إلى معادلة الانحدار الخطي بين تطبيق المسؤولية الاجتماعية ودافع الانجاز الداخلي لدى الطالب كما يلي:

$$Y = 0.287 * X + 2.848$$

(الثابت) 2.848 + (المسؤولية الاجتماعية) * 0.287 = الاحباط

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي على مستوى الاحباط لدى الطالب بواسطة المعامل (*B*) وقيمته 0.174

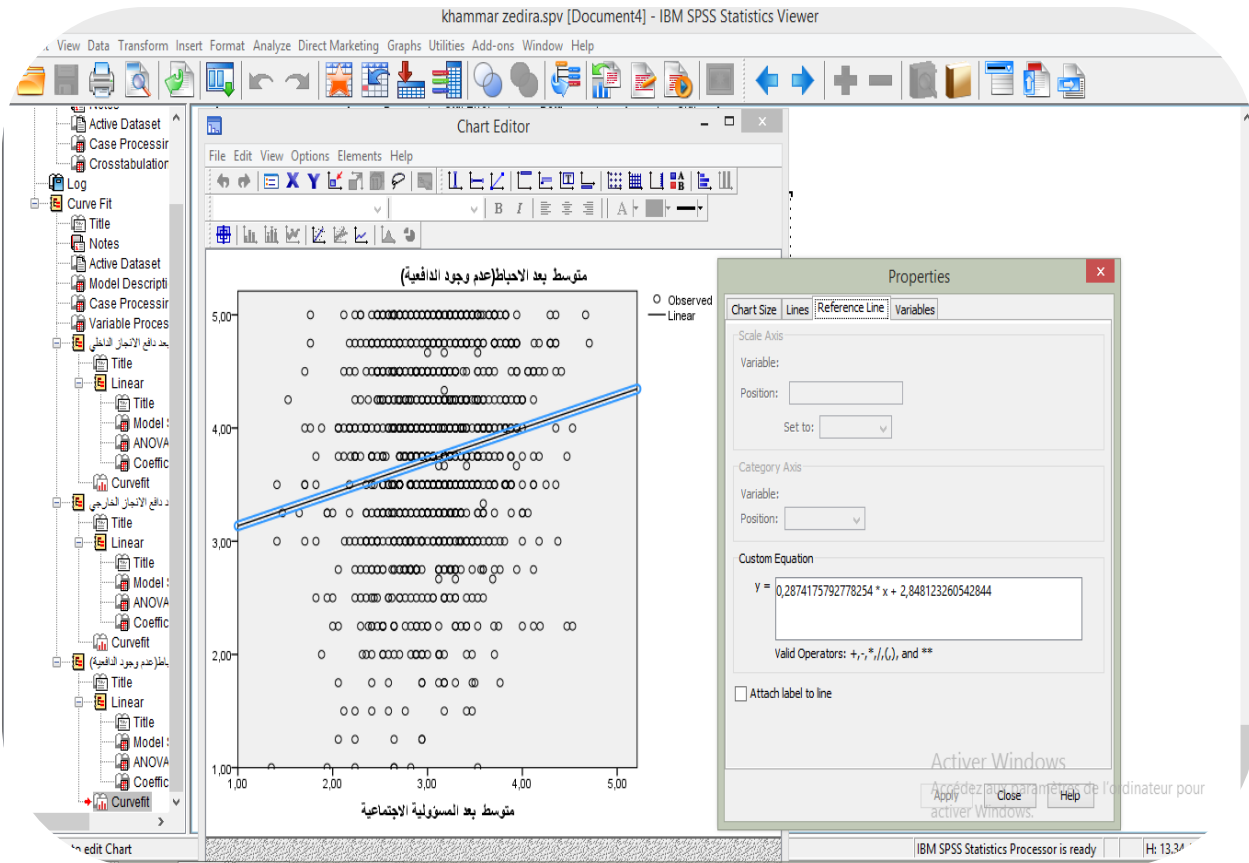
مما سبق استنتج الباحث تحقق الفرضية الاجرائية وعليه:

➡ هناك علاقة ارتباطيه موجبة (ضعيفة) ذات دلالة بين المسؤولية الاجتماعية والاحباط لدى الطالب في جامعة أم البواقي والعلاقة هي طردية.

الفصل الخامس: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب

والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (20): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الاجتماعية ومتوسط بعد الاحباط.



من خلال الشكل أعلاه يلاحظ أن نقاط الانتشار غير متقاربة وغير متجمعة حول الخط المتصاعد (علاقة موجبة ولكن بدرجة ضعيفة)، وهذا ما يوضح أنه كلما زاد مستوى المسؤولية الاجتماعية للأساتذة نقص مستوى الاحباط لدى الطالب.

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الانجاز

1. المسؤولية الأخلاقية.

2. دافعية الانجاز.

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية وذلك من خلال اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:

لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات المهنة من حيث المسؤولية الأخلاقية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

1. المسؤولية الأخلاقية:

لاختبار المسؤولية الأخلاقية لدى الأساتذة الجامعيين بجامعة أم البواقي، تم إجراء تحليل إحصائي وصفي للبيانات من خلال ثلاثة طرائق:

1.1 الطريقة الأولى:

استخدم الباحث في بحثه تدرج للبيانات وقسمه إلى ثلاثة فئات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، ولحساب طول الفئة تم القيام بالعمليات الرياضية التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة

أقل قيمة (الحد الأدنى) = $25 = 01 \times 25$

أكبر قيمة (الحد الأعلى) = $125 = 05 \times 25$

عدد بدائل الأداة هو 03 (منخفضة، متوسطة ومرتفعة).

طول الفئة = $03 \div (25 - 125)$

طول الفئة = 33.33

تم الحصول على التصنيف الآتي:

درجة المسؤولية الأخلاقية المنخفضة = $58.33 = 33.33 + 25$ أي مجال الفئة الأولى من [25-58.33]

درجة المسؤولية الأخلاقية المتوسطة = $91.67 = 33.33 + 58.34$ أي مجال الفئة الثانية من [58.34-91.67]

درجة المسؤولية الأخلاقية المرتفعة = $125 = 33.33 + 91.67$ أي مجال الفئة الثالثة من [91.67-125]

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

والجدول الموالي يوضح توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث:
جدول رقم(40): درجة المسؤولية الأخلاقية لدى أساتذة جامعة أم البواقي.

الاختيارات	التكرارات	النسبة المئوية
منخفضة من [25- 58.33]	68	06.72%
متوسطة من [58.34- 91.67]	720	71.15%
مرتفعة من [91.67- 125]	224	22.13%
المجموع	1012	100%

الجدول من اعداد الباحث

يلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم(40) أن هناك مسؤولية أخلاقية متوسطة لدى أغلب أساتذة جامعة أم البواقي اتجاه طلبتهم وهذا من خلال إجابة أغلبية المبحوثين والمتمثلة في 720 مبحوث ما يمثل نسبة 71.15% من مجتمع البحث الكلي، بينما وجد 224 مبحوث أقرروا بأن هناك مسؤولية أخلاقية لدى أساتذتهم وهذا بنسبة 22.13%. في حين وجد 68 مبحوث أقرروا بأن اساتذتهم يفتقدون للمسؤولية الأخلاقية وهذا بنسبة 06.72%.

2.1 الطريقة الثانية:

تأكيدا لما سبق قام الباحث بطريقة استخراج النتيجة الكلية من خلال مجموع إجابات المبحوثين وقسمنا النتيجة إلى فئتين:

- فئة النتيجة السالبة(-) أي هناك مسؤولية أخلاقية بدرجة ضعيفة.
- فئة النتيجة الموجبة(+) أي هناك مسؤولية أخلاقية بدرجة عالية.

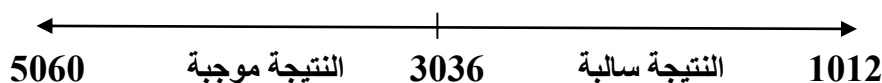
تم اعتماد الطريقة التالية:

$$\text{الحد الأدنى} = 01 \times 1012 = 1012$$

$$\text{الحد الأعلى} = 05 \times 1012 = 5060$$

$$\text{طول الفئة} = (\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}) \div 02$$

$$= (1012 - 5060) \div 02 = 2024$$



$$\text{منتصف الفئة} = 1012 + 2024 = 3036$$

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

- الفئة التي تقع بين [1012 إلى 3036] النتيجة سالبة (مسؤولية أخلاقية ضعيفة).
 - الفئة التي تقع بين [3036 إلى 5060] النتيجة موجبة (مسؤولية أخلاقية عالية).
- اعتبر الباحث أن كل مبحوث تحصل على قيمة أكبر أو تساوي 3036 فقد أقر بأن للأستاذ له مسؤولية أخلاقية مرتفعة، والجدول الموالي يوضح ذلك.
- جدول رقم(41): نتيجة المسؤولية الأخلاقية لدى عينة من أساتذة جامعة أم البواقي.

عبارة الاستمارة	مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة وفق مجموع التكرارات
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 02	3 176	3,15	1,05	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 07	2 553	2,53	1,17	-
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 04	3 555	3,53	1,03	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 06	3 362	3,34	1,28	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 10	3 416	3,39	1,07	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 12	3 066	3,05	1,28	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 03	3 734	3,72	0,98	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 08	3 625	3,60	1,07	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 11	3 517	3,49	1,15	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 13	3 569	3,53	1,14	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 14	3 802	3,77	1,02	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 15	3 337	3,34	1,13	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 01	2 719	2,69	1,36	-
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 05	3 388	3,37	1,23	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 09	2 576	2,56	1,32	-
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 18	3 042	3,02	1,20	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 20	3 322	3,28	1,12	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 17	3 076	3,05	1,26	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 21	3 379	3,34	1,11	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 23	2 782	2,75	1,21	-
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 16	3 276	3,27	1,26	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 19	3 469	3,43	1,14	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 22	3 180	3,15	1,14	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 24	3 691	3,65	1,00	+
عبارة المسؤولية الأخلاقية رقم 25	3 028	3,00	1,10	-
المجموع	3265.60	3.24	1.15	+

الجدول من إعداد الباحث

(+): تعتبر النتيجة موجبة

يلاحظ من الجدول رقم (41): أن النتيجة موجبة لأغلب عبارات محور الاستمارة (20 عبارة موجبة مقابل 05 عبارات سالبة) وهذا ما يؤكد أيضا بأن هناك مسؤولية أخلاقية متوسطة من طرف أغلب أساتذة جامعة أم البواقي، وكذلك أيضا ما يؤكد أيضا نتائج الجدول السابق رقم (40).

3.1 الطريقة الثالثة:

وقد استعمل الباحث طريقة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وهذا لتحديد تقديرات أفراد مجتمع البحث حول درجة المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي الواقعة بجامعة أم البواقي.

يهدف الحكم على قيمة المتوسط الحسابي ضمن فئات ثلاث (منخفضة أو متوسطة أو مرتفعة)؛ تم قسمة المدى بين أعلى تدرج وأقل تدرج للاستمارة وهو (05-01=04) على عدد فئات توزيع المتوسط الحسابي الجديدة (03) أي $[04 \div 03]$ ويساوي 01.33.

وبهذا يكون المتوسط الحسابي:

- من 01 إلى 02.33 منخفضا؛
- من 02.34 إلى 03.67 متوسطا؛
- من 03.68 إلى 05 مرتفعا.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل فقرة من الفقرات الواردة في الاستمارة ولكل مجال من مجالاتها، لمعرفة واقع المسؤولية الأخلاقية لدى أساتذة جامعة أم البواقي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

جدول رقم(42): توزيع عبارات المسؤولية الأخلاقية والتكرارات والنسب المئوية لدرجات الموافقة مقرونة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب الفقرات لكل محور.

الترتيب	مستوى المسؤولية الأخلاقية وفق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			المجموع		الدرجات										أسئلة الاستمارة
				القيم المفقودة				موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
01	متوسطة	1,05	3,15	0,50	5	100	1007	4,77	48	42,70	430	22,54	227	23,14	233	6,85	69	مسؤولية أخلاقية 02
02	متوسطة	1,17	2,53	0,40	4	100	1008	7,44	75	15,38	155	18,85	190	39,68	400	18,65	188	مسؤولية أخلاقية 07
				0.45%	09	100	2015	الإيجاب				الحياد		السلب				
								35.14%		708		20.69%		417		44.17%		
02	متوسطة	01.11	02.84	الدرجة الكلية لمدى الاعتراف بالخطأ من طرف الأستاذ														
01	متوسطة	1,03	3,53	0,60	6	100	1006	13,32	134	49,60	499	18,69	188	13,92	140	4,47	45	مسؤولية أخلاقية 04
03	متوسطة	1,28	3,34	0,60	6	100	1006	24,06	242	25,45	256	18,39	185	24,85	250	7,26	73	مسؤولية أخلاقية 06
02	متوسطة	1,07	3,39	0,30	3	100	1009	11,30	114	44,00	444	22,30	225	16,75	169	5,65	57	مسؤولية أخلاقية 10
04	متوسطة	1,28	3,05	0,70	7	100	1005	14,93	150	27,76	279	16,32	164	29,45	296	11,54	116	مسؤولية أخلاقية 12
				0.55%	22	100	4026	الإيجاب				الحياد		السلب				
								52.61%		2118		18.93%		762		28.46%		
01	متوسطة	01.16	03.33	الدرجة الكلية للصدق والاخلاص لدى الأستاذ														
03	متوسطة	01.14	02.96	الدرجة الكلية للمصادقية لدى الأستاذ														

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

الترتيب	مستوى المسؤولية الأخلاقية وفق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			المجموع		الدرجات										أسئلة الاستمارة
				القيم المفقودة				موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
02	مرتفعة	0,98	3,72	0,70	7	100	1005	16,92	170	55,22	555	14,13	142	9,95	100	3,78	38	مسؤولية أخلاقية 03
03	متوسطة	1,07	3,60	0,50	5	100	1007	16,68	168	50,05	504	15,19	153	12,71	128	5,36	54	مسؤولية أخلاقية 08
05	متوسطة	1,15	3,49	0,30	3	100	1009	17,24	174	42,72	431	18,83	190	13,78	139	7,43	75	مسؤولية أخلاقية 11
04	متوسطة	1,14	3,53	0,00	0	100	1012	16,21	164	49,51	501	11,96	121	15,42	156	6,92	70	مسؤولية أخلاقية 13
01	مرتفعة	1,02	3,77	0,30	3	100	1009	21,80	220	50,64	511	13,97	141	9,71	98	3,87	39	مسؤولية أخلاقية 14
06	متوسطة	1,13	3,34	1,20	12	100	1000	12,70	127	41,50	415	19,10	191	20,20	202	6,50	65	مسؤولية أخلاقية 15
				%0.5	30	100	6042	الإيجاب				الحياد		السلب				
								%65.21		3940		%15.52		938	%19.27		1164	
01	متوسطة	01.08	03.57			الدرجة الكلية للتمسك بالقيم الأخلاقية(تعزيز القيم) من طرف الأستاذ												
02	متوسطة	1,36	2,69	0,00	0	100	1012	10,38	105	22,53	228	19,86	201	19,86	201	27,37	277	مسؤولية أخلاقية 01
01	متوسطة	1,23	3,37	0,60	6	100	1006	21,07	212	29,22	294	23,06	232	18,69	188	7,95	80	مسؤولية أخلاقية 05
03	متوسطة	1,32	2,56	0,50	5	100	1007	11,42	115	13,80	139	21,15	213	26,42	266	27,21	274	مسؤولية أخلاقية 09
				%0.36	11	100	3025	الإيجاب				الحياد		السلب				
								%36.13		1093		%21.36		646	%42.51		1286	
02	متوسطة	01.30	02.87			الدرجة الكلية لتحقيق الضوابط الأخلاقية من طرف الأستاذ												
01	متوسطة	01.19	03.22			الدرجة الكلية للالتزام الخلقي عند الأستاذ												

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

الترتيب	مستوى المسؤولية الأخلاقية وفق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			المجموع		الدرجات										أسئلة الاستمارة		
				القيم المفقودة				موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
				%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك			
02	متوسطة	1,20	3,02	0,50	5	100	1007	10,63	107	32,37	326	14,50	146	33,47	337	9,04	91	مسؤولية أخلاقية 18		
01	متوسطة	1,12	3,28	0,49	5	100	1012	8,40	85	48,42	490	13,24	134	22,92	232	7,02	71	مسؤولية أخلاقية 20		
				%0.5	10	100	2019	الإيجاب				الحياد		السلب						
								%49.93		1008		%13.87		280		%36.21		731		
02	متوسطة	1.16	3.15	الدرجة الكلية للبشاشة والترحيب بالطلبة من طرف الأستاذ																
02	متوسطة	1,26	3,05	0,40	4	100	1008	9,42	95	39,58	399	12,50	126	23,71	239	14,78	149	مسؤولية أخلاقية 17		
01	متوسطة	1,11	3,34	0,00	0	100	1012	9,58	97	49,31	499	12,55	127	22,53	228	6,03	61	مسؤولية أخلاقية 21		
03	متوسطة	1,21	2,75	0,10	1	100	1011	5,14	52	31,26	316	13,75	139	33,33	337	16,52	167	مسؤولية أخلاقية 23		
				%0.16	5	100	3031	الإيجاب				الحياد		السلب						
								%48.10		1458		%12.93		392		%38.97		1181		
03	متوسطة	1.19	3.05	الدرجة الكلية للاهتمام بأمور الطلبة																
03	متوسطة	1,26	3,27	1,00	10	100	1002	19,26	193	29,44	295	19,06	191	23,45	235	8,78	88	مسؤولية أخلاقية 16		
02	متوسطة	1,14	3,43	0,10	1	100	1011	14,84	150	44,71	452	15,92	161	17,80	180	6,73	68	مسؤولية أخلاقية 19		
04	متوسطة	1,14	3,15	0,20	2	100	1010	9,90	100	36,63	370	19,21	194	26,93	272	7,33	74	مسؤولية أخلاقية 22		
01	متوسطة	1,00	3,65	0,10	1	100	1011	15,73	159	52,42	530	17,31	175	10,29	104	4,25	43	مسؤولية أخلاقية 24		
05	متوسطة	1,10	3,00	0,20	2	100	1010	7,82	79	29,01	293	26,44	267	28,61	289	8,12	82	مسؤولية أخلاقية 25		
				%0.32	16	100	5044	الإيجاب				الحياد		السلب						
								%51.96		2621		%19.59		988		%28.45		1435		
01	متوسطة	1.12	3.30	الدرجة الكلية لعدم احراج واهانة الطلبة																
02	متوسطة	1.15	3.19	الدرجة الكلية لحسن معاملة الطلبة																
01	متوسطة	1.15	3.24	الدرجة الكلية للمسؤولية الأخلاقية (نسبة الإجابة بالإيجاب الكلية هي 48.44%).																

الجدول من إعداد الباحث

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

اتضح من خلال الجدول رقم (42) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمدى اعتراف الأستاذ بالخطأ كانت نوعاً ما ضعيفة وهذا ما تمثله نسبة الإجابة بالإيجاب من طرف المبحوثين التي كانت تساوي 35.14%. وبمتوسط حسابي مقداره (02.84) وبانحراف معياري (01.11). في حين أن ما يمثل نسبة 44.17% من إجابة المبحوثين أقروا بأن أساتذتهم لا يعترفون أو يقرون بأخطائهم. فمن خلال مقابلات الباحث مع بعض الطلبة وجد منهم من قال له بأن هناك فئة من أساتذتهم من لا يعترفون أبداً بأخطائهم وفي بعض الأحيان يجدون حرجاً للاعتراف بالخطأ. وهذا خلافاً لقوله ﷺ لعائشة: « فَإِنَّ الْعَبْدَ إِذَا اعْتَرَفَ بِذَنْبٍ ثُمَّ تَابَ، تَابَ اللَّهُ عَلَيْهِ » (عائشة أم المؤمنين، صحيح مسلم، ص. 2770). وبالمقابل هناك طلبة آخرين من كان لهم رأي آخر وأقروا بأن هناك العديد من الأساتذة من لديهم الاستعداد لمراجعة بعض آرائهم وأفكارهم أو تعديلها. وعليه إن الاعتراف بالخطأ أول خطوات النجاح والإصلاح، وأول منازل التواضع وتأديب النفس وتهذيبها.

يتبين أيضاً من الجدول رقم (42) أن الدرجة الكلية لمدى الصدق والاخلاص عند أساتذة جامعة أم البواقي من خلال وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة وهذا ما أكدته المتوسط الحسابي (03.33) وكذلك أيضاً من خلال إجابة المبحوثين بالإيجاب (موافق + موافق بشدة) التي كانت 52.61%. فوجد الفقرة رقم 04 (أغلبهم يعبرون عن أفكارهم بصدق) جاءت في المرتبة الأولى. مصداقاً لقوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ﴾ (التوبة، 119). وكان الصدق صفة لازمة للرسول ﷺ، وكان قومه ينادونه بالصادق الأمين. كذلك وجد أن هناك ظاهرة متفشية في الجامعة خاصة في السنوات الأخيرة وهي سماح بعض الأساتذة للطلبة بالغش أثناء الامتحانات فوجد الفجوة رقم 06 (هناك من يسمح بالغش في الامتحانات) يفسرها أنه عطوف (على الطلبة) جاء متوسط حسابها (03,34)، فليعلم هذا الأستاذ إذا كان سبباً في نجاح طالب بطريقة غش معين فقد أدى شهادة زور والعياذ بالله فيقول رسول الله ﷺ: « مَنْ حَمَلَ عَلَيْنَا السِّلَاحَ، فَلَيْسَ مِنَّا، وَمَنْ غَشَّنَا، فَلَيْسَ مِنَّا » (أبو هريرة، صحيح مسلم، ص. 146).

فوجد أن الصدق من أجل الأخلاق وأعظمها، وهو منبع كثير من الفضائل الخلقية حيث ينتشعب منه الأمانة والعفة والوفاء والشجاعة وغيرها، وهو غير قاصر على صدق القول بل يشمل كذلك صدق الفعل والحال.

← من خلال ما سبق يمكن استخلاص أن هناك مصداقية بدرجة متوسطة من خلال كل من (الاعتراف بالخطأ والصدق والاخلاص) لدى أساتذة جامعة أم البواقي. وهذا ما أكدته أيضا المتوسط الحسابي مقداره (03.08).

من خلال نتائج الجدول أعلاه أيضا، يلاحظ أن الدرجة الكلية لمدى تمسك الأساتذة بالقيم الأخلاقية كانت متوسطة وهذا بمتوسط حسابي مقداره (03.57). أيضا ما أكدته نسبة الإجابة بالإيجاب التي كانت 65.21%. فوجد الفقرة رقم 14 (أغلب الأساتذة يظهرون مستوى عال من الأخلاق) كان ترتيبها الأول، وهذا ما يدل على أن أغلبية الأساتذة يؤدون دورهم الأخلاقي تماشيا مع دورهم الأكاديمي. وهذا ما يتماشى ما حثه علينا رسول الله ﷺ: « قيل يا رسول الله أي المؤمنين أفضل؟ قال: أحسنهم خلقا » (ابن ماجه، 1423/2). أما الجملة رقم 11 (أغلب الأساتذة يحرصون على تنمية الوازع الديني والأخلاقي لدى الطلبة) كان ترتيبها الأخير؛ مما يفسر ذلك ابتعاد الأساتذة عن الجانب الديني وتحاشي التحدث فيه داخل القسم.

← يمكن استخلاص أن الدرجة الكلية لمدى تمسك الأساتذة بالقيم وتعزيزها كانت متوسطة وهذا بمتوسط حسابي مقداره (03.57).

ويلاحظ من نتائج الجدول أن الدرجة الكلية لمدى تحقيق الضوابط الأخلاقية من طرف الأساتذة كانت دون المتوسط وهذا بنسبة 42.51% وبمتوسط حسابي مقداره (02.87) وكانت جميع الفقرات درجتها متوسطة. فوجد أن الجملة رقم 09 (أغلب الأساتذة ينتقمون من الطلبة المتخاصمون معهم) جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.56). ما يدل على أن هناك انتقام (بدرجة ضعيفة) من طرف بعض الأساتذة الذين يتخاصمون مع طلبتهم. في حين أقر للباحث بعض الطلبة بأن هناك من الأساتذة من انتقموا منهم عن طريق تخفيض النقاط (علامات الاختبارات) أو العنف اللفظي وفي بعض الأحيان اخراجهم من القسم. وهذا ما تؤكدته الدراسة السابقة للباحث "سامي مقلاتي" في دراسته الموسومة بـ"تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية من طرف هيئة التدريس - دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي (2017). حيث توصل الباحث إلى أن ما نسبته من إجابات أساتذة جامعة أم البواقي (42.37% أجابوا بنعم ونسبة 18.64% أجابوا بأحيانا) وأقروا على أن استخدام بعض الأساتذة لألفاظ وحركات تستفز

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

مشاعر الطلبة يؤدي بالطالب إلى ردود سلبية ومرات تصل إلى حد استعمال العنف (مقلاتي، 2017، ص.239). وهذا يتنافى مع حث عليه المنهج الإسلامي؛ أين جاء ضد العنف اللفظي وإيذاء الآخرين، فلقد بلغ من مقام حسن الخلق في هذا الدين أن العبادات ربما تذهب آثارها وتستنفد أجورها ويضيع ثوابها بسبب سوء أخلاق أصحابها، وأن قليل العمل بكريم الأخلاق يكثر ويكبر، كما جاء في الحديث الصحيح: عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قيل للنبي ﷺ: يا رسول الله « إن فلانة تقوم الليل وتصوم النهار، وتفعل وتصدق، وتؤذي جيرانها بلسانها؟ فقال رسول الله ﷺ: لا خير فيها، هي من أهل النار. قالوا: وفلانة تصلي المكتوبة وتصدق بأثوار [قطع من الأقط، وهو لبن جامد] ولا تؤذي أحداً. فقال رسول الله ﷺ: « هي من أهل الجنة» (أحمد، 440/2).

ووجد أيضا أن الفقرة رقم 01 (نادرا ما يتحرش أحد الأساتذة بالطلبة) كان متوسطها (02.69)؛ مما يعني أن هناك تحرش من طرف بعض الأساتذة بالطلبة ولو بدرجة متوسطة. وهذا ما قالته للباحث العديد من الطالبات اللاتي يدرسن في إحدى الكليات بأن أساتذتهن يتحرشون بهن كثيرا ووجد منهم حتى الأساتذة المتزوجون أيضا. ومنهم من صرحت للباحث بأنها تفكر في التوقيف عن الدراسة. وأخريات أقرن للباحث بأن هناك زميلة لهن توقفت عن الدراسة بسبب التحرش والمتكرر من طرف أستاذها المشرف في مذكرة الماستر. وهناك من الطلبة من يدرسون في كلية أخرى من قال للباحث بأن هناك من الأساتذة من يستغلون طلبتهم وعلى سبيل المثال طلبة الماستر وهذا باختيار عناوين للمذكرة تتماشى مع عنوان أطروحة المشرف أو مع عنوان أحد بحوثه. وبالتالي أخذ المعلومات التي توصل إليها الطالب من غير وضع اسم الطالب معه.

يمكن استخلاص أن هناك التزام خلقي بدرجة متوسطة من طرف الأساتذة اتجاه طلبتهم من خلال كل من التمسك بالقيم الأخلاقية وكذلك تحقيق الضوابط الأخلاقية.

والمقصود هنا ألا يكتفى فقط بتحقيق الوعي الأخلاقي، وإنما أن ينتقل إلى الالتزام الأخلاقي ليس فقط على مستوى الأستاذ الفرد وإنما على مستوى المجموع فينتقل الأستاذ ويتحمل المسؤولية بشأن أخلاقياته هو كفرد وبشأن أخلاقيات الجامعة ككل. وكما يحث الباحث "الكبيسي وآخرون" بوجوب وجود ميثاق أخلاقي تلتزم به المهنة أو المنظمة يكون بمثابة دليل أو مرجع

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

يستترشد به الجميع ليس فقط في تصرفاتهم، وإنما أيضاً عندما تثور الخلافات أو يثور الجدل حول ما هو السلوك الواجب الإلتباع. ويعنى ذلك أن سلوك الأستاذ سيكون النموذج الذي يقيس الطلاب سلوكهم عليه، وبالتالي يتحمل الأستاذ مسؤولية إضافية في المجتمع في مسألة الإلتزام الأخلاقي. فالمحاسب أو المهندس أو العامل يتصرف كما يراه مناسباً ولا يترك سلوكه أثراً كبيراً على الآخرين، ولكن الأستاذ حينما يتصرف سينظر الطلاب إليه على أن هذا هو التصرف المناسب (وتسرى نفس الملحوظة على الأستاذ في التعليم قبل الجامعي ولعلها هناك تكون أكثر حدة) (الكبيسي وآخرون، 2012، ص.48).

من خلال مخرجات الجدول السابق وجد أن أساتذة جامعة أم البواقي لديهم من البشاشة والترحيب اتجاه طلبتهم أثناء القيام بمهنة التدريس وهذا من خلال إجابة 49.93% بالإيجاب من مفردات مجتمع البحث. وبمتوسط حسابي يساوي 03.15. فلقد أرسى الحبيب محمد ﷺ خلق البسمة والبشاشة وعلم الإنسانية هذه اللغة العالمية اللطيفة بقوله وفعله وسيرته العطرة فكان ﷺ بسام الثغر طلق المحيا، يحبه بديهة من رآه، ويفديه من عرفه بنفسه وأهله وأغلى ما يملك. ونحن نعلم أن الابتسامة عبادة وصدقة مصداقاً لقوله ﷺ: « تَبَسُّمُكَ فِي وَجْهِ أَخِيكَ لَكَ صَدَقَةٌ » (الترمذي، الكامل في الضعفاء، ص.1956). فوجد من العلماء من يسميها العبادة المهجورة.

فلابتسامة في الوجوه أسرع طريق إلى القلوب، وأقرب باب إلى النفوس، وهي من الخصال المتفق على استحسانها وامتداح صاحبها، وقد فطر الله الخلق على محبة صاحب الوجه المشرق البسام.

أما في ما يتعلق الدرجة الكلية لاهتمام الأساتذة بأمور الطلبة كانت أيضاً متوسطة وهذا بمتوسط حسابي مقداره (03.05) وبنسبة الإجابة بالإيجاب التي كانت تساوي 48.10%. فوجد الجملة رقم 21 (معظم الأساتذة يتقبلون (يتفهمون) أخطاء الطلبة ويحاولون تصحيحها) جاءت مرتبتها الأولى باعتبار أن الأساتذة متفهمون وغير متحجرون. ومن خلال بعض المقابلات الحرة للباحث مع بعض الأساتذة أين أكدوا له بأن دورهم الرئيس هو احتواء الطلبة وليس معاقبتهم، فوجد منهم من قال له: أفرح عندما أغير من سلوك طالب ما للطريق الصحيح سواء كان مشاغب أو كسول. أما الجملة رقم 23 (أغلبهم يتفهمون ظروف الطلبة في حالة الغياب) جاءت في المرتبة الأخيرة؛ مما يدل أن معظم الأساتذة يطبقون القانون في ذلك وهذا حماية لأنفسهم. نعم؛ هناك من الأساتذة ممن قال للباحث بأنه لا يرغب أن يسجل غياب الطالب ولا يرغب أن

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

يقصي الطالب ولكن خوفاً وحماية لنفسه يجب أن يسجل الغياب وهذا لتجنب تبعاته السيئة في جميع المجالات.

ويلاحظ أيضاً من مخرجات الجدول السابق أن الدرجة الكلية لمدى احراج أو عدم احراج واهانة الطلبة من طرف الأساتذة كانت متوسطة وهذا بمتوسط حسابي (03.30) أين وجد جميع فقرات المؤشر كانت بدرجة متوسطة. فيلاحظ أن الفقرة رقم 24 (أغلب الأساتذة يبنون علاقات ايجابية مع الطلبة يسودها الود والاحترام المتبادل) جاءت في المرتبة الأولى. وهذا ما يفسر أن أغلب أساتذة جامعة أم البواقي يبنون علاقات ود واحترام مع طلبتهم وفي بعض الأحيان يعاملونهم كأصدقاء وكأخوة وكأبنائهم أيضاً. في حين الفقرة رقم 25 (أغلب الأساتذة يتمادون في تقديم الدروس أو التوجيهات الأخلاقية *Les Leçons De Moral*) جاءت في المرتبة الأخيرة؛ وهذا ما قاله للباحث بعض الطلبة من قابلهم أن هناك العديد من الأساتذة من يتمادى فعلا في إهانة الطلبة وبطريقة مكررة من خلال تقديمهم الدروس والتوجيهات. وهناك من قال له بالدارجة (أن الأستاذ يستعمل المعاني كثيرا) يعني يلمح كثيرا سواء بالأقوال أو بالإيحاءات أو بالأفعال. وهذا هو عكس أدب السلف في النصيحة فوجد قول الشافعي رحمه الله: « من وعظ أخاه سراً فقد نصحه وزانه، ومن وعظه علانية فقد فضحه وشانه » (الشافعي، الإحياء، 182/2). ووجد أيضاً الفقرة رقم 22 (فئة كبيرة من الأساتذة عصبيون في معاملتهم داخل القسم؛ فلا يسيطرون الأمور يثور ويغضب) جاءت مرتبتها قبل الأخيرة. مما يعني أن هناك فئة من الأساتذة من لم يستطيعوا أن يتماثلوا لأنفسهم داخل القسم فتجدهم عصبيون ويقلقون لأتفه الأسباب. في حين كان خير معلم عرفته البشرية رسول الله ﷺ على عكس ذلك فكان ذو الخلق العظيم؛ فوجد من خلقه ذلك ما خاطبه به ربه عز وجل ﷻ : ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴾ (آل عمران، 159).

وقد امتدح النبي ﷺ ذلك الرجل الذي غضبه بطيء متأخر، وفي نفس الوقت سريع العودة إلى الجادة والصواب متى أفاق من غضبه عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: «... ثُمَّ ذَكَرَ الْأَخْلَاقَ فَقَالَ يَكُونُ الرَّجُلُ سَرِيعَ الْغَضَبِ قَرِيبَ الْفَيْئَةِ فَهَذِهِ بِهَذِهِ وَيَكُونُ بَطِيءَ الْغَضَبِ بَطِيءَ الْفَيْئَةِ فَهَذِهِ بِهَذِهِ فَخَيْرُهُمْ بَطِيءُ الْغَضَبِ سَرِيعُ الْفَيْئَةِ وَشَرُّهُمْ سَرِيعُ الْغَضَبِ بَطِيءُ الْفَيْئَةِ قَالَ وَإِنَّ الْغَضَبَ جَمْرَةٌ فِي قَلْبِ ابْنِ آدَمَ تَتَوَقَّدُ أَلَمْ تَرَوْا إِلَى حُمْرَةِ عَيْنَيْهِ وَانْتِفَاحِ أَوْدَاجِهِ فَإِذَا وَجَدَ

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

أَحَدُكُمْ ذَلِكَ فَلْيُجْلِسْ أَوْ قَالِ فَلْيَلْصِقْ بِالْأَرْضِ» (سنن الترمذي، ص.2117). (وقال الترمذي حسن صحيح ، وقال الألباني في جامع الترمذي ضعيف لكن بعض فقراته صحيح).

فهو بخلقه العظيم أسوة عامة للمسلمين أجمعين، وهو بتعليمه وتربيته في إطار هذا الخلق العظيم أسوة للمعلمين والمربين بشكل خاص؛ ومعنى ذلك أن المعلم المسلم مطلوب محاولاً أن يقتبس من خلقه وسيرته ومعاملته في التربية والتعليم ما يقدر عليه من ذلك؛ ومن هنا حظيت أخلاقيات مهنة التعليم.

وعليه تستهدف المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي بجامعة أم البواقي إقامة الروابط الاجتماعية بين الطلبة على العدل والمساواة والمودة والرحمة، وبنائها قبل ذلك في قلوبهم ووجدانهم، ليكون أساساً لما يقام عليه من أحكام لسلوكهم، تنظم ما بينهم من واجبات وحقوق، وتحكم تعاملهم مع بعضهم.

يمكن استخلاص أن هناك وجود لحسن معاملة الأساتذة لطلبتهم بدرجة متوسطة من خلال كل من: البشاشة والترحيب بالطلبة، الاهتمام بأمورهم وكذلك عدم إحراج واهانة الطلبة. وهذا ما أكدته أيضاً المتوسط الحسابي الذي يساوي (03.19).

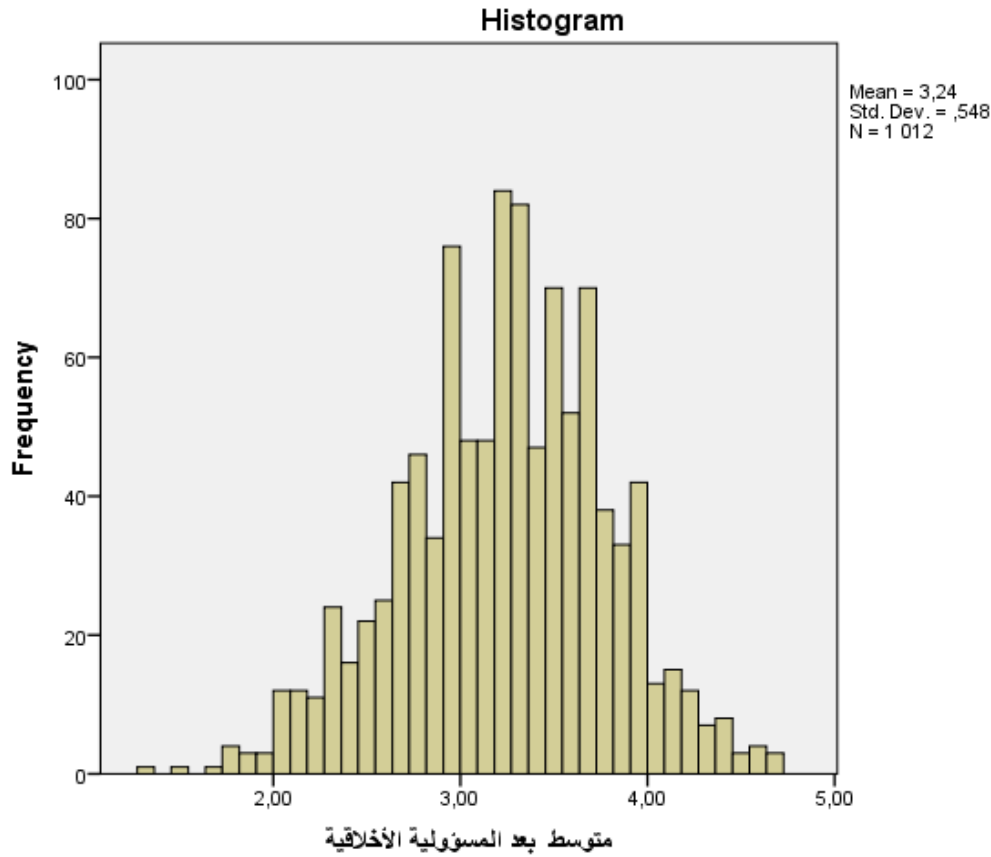
تشير قيم المتوسطات الحسابية لفقرات الأداة أن مستوى المسؤولية الأخلاقية كان بدرجة مرتفعة لـ فقرتين (02) فقط، وبدرجة متوسطة لـ (23) فقرة من فقرات المحور.

تشير أيضاً قيم المتوسطات الحسابية إلى أنه لا توجد ولا فقرة من محاور البعد كان متوسطاتها الحسابية أعلى من (04.00). في حين وجد أن 21 فقرة كانت متوسطاتها أقل من (04.00) وتحصلت 04 فقرات على متوسط حسابي أقل من (03.00).

من خلال المتوسط الحسابي العام لمقياس المسؤولية الأخلاقية أظهرت نتائج الدراسة أن واقع المسؤولية الأخلاقية لدى أساتذة جامعة أم البواقي كان بدرجة متوسطة. حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجموع فقرات محور الاستمارة (03.24) وانحرافاً معياري قدره (01.15) الذي يدل على هناك تشتت طفيف في بيانات المحور وعدم تركيزها.

والشكل الموالي يوضح ذلك

الشكل رقم(21): قيمة المتوسط الحسابي العام لمقياس المسؤولية الأخلاقية



وبعد تحليل جداول معطيات المسؤولية الأخلاقية داخل جامعة أم البواقي، لا بد من التعرف على ما إذا كان هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المسؤولية الأخلاقية وبين مستوى دافعية الإنجاز، فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson* لتوضيح دلالة العلاقة بين المتغيرين السابقين.

بما أن بيانات كل من متغيري المسؤولية الأخلاقية ومتغير دافعية الإنجاز هي كمية(على شكل درجات) فإنه تم استعمال معامل ارتباط بيرسون *Pearson*.

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

والجدول الموالي يوضح معامل الارتباط الثنائي بين متغير المسؤولية الأخلاقية ومتغير دافعية الإنجاز

جدول رقم(43): معامل الارتباط الثنائي بين متغير المسؤولية الأخلاقية ومتغير دافعية الإنجاز

Correlations		متوسط متغير دافعية الإنجاز	متوسط بعد المسؤولية الأخلاقية
متوسط بعد المسؤولية الأخلاقية	Pearson Correlation	,308**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	1012	1012
متوسط متغير دافعية الإنجاز	Pearson Correlation	1	,308**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	1012	1012

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20.

يلاحظ من المخرجات السابقة أن قيمة معامل الارتباط قد بلغت 0.308^{**} (بين متوسط المسؤولية الأخلاقية وبين متوسط دافعية الإنجاز)، وأن مستوى الدلالة قد بلغ 0.000 مما يدل على وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين المسؤولية الأخلاقية السائدة في المؤسسة بمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب.

بما أن مستوى الدلالة Sig أقل من 0.05 لذلك نرفض الفرضية العدمية ونقبل الفرضية البديلة على أساس أنه توجد علاقة بين بعد المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي بمستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب، أي يوجد أثر للمسؤولية الاجتماعية على مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب.

بعدما تم استخراج معامل الارتباط الثنائي؛ ارتأى الباحث إلى معرفة مدى دلالة هذا المعامل الذي تم الحصول عليه، للإجابة على ذلك يجب أن يتم تحويل التوزيع الثنائي الخاص بمعامل بيرسون $Pearson$ إلى توزيع تائي (t) .

– اختبار طبيعية البيانات:

جدول رقم(44): اختبار طبيعية البيانات لكل من متغير المسؤولية الأخلاقية ومتغير دافعية الإنجاز.

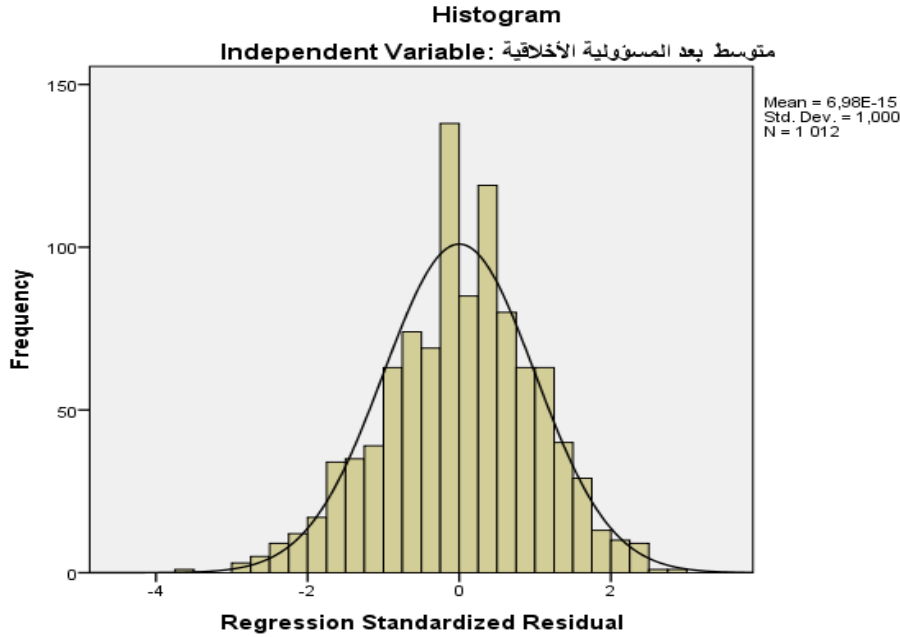
Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
متوسط بعد المسؤولية الأخلاقية	,048	1012	,064	,996	1012	,080
متوسط متغير دافعية الإنجاز	,086	1012	,071	,963	1012	,068

a. Lilliefors Significance Correction

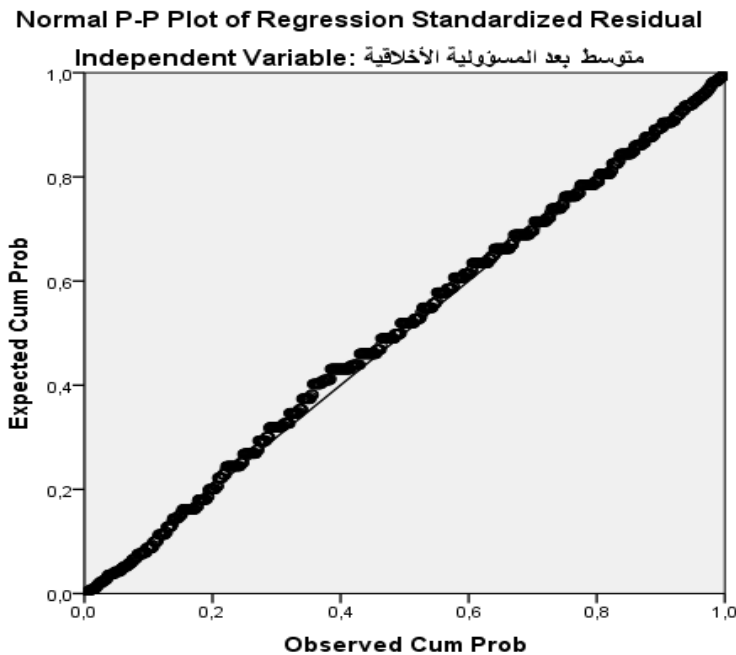
بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20.

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Sig تساوي 0.064 و 0.071 على الترتيب بناء على نتائج $Kolmogorov-Smirnov$ وهما أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 (عدد الحالات يساوي 1012 وهو أكبر من 50 ومنه نختار اختبار $Kolmogorov-Smirnov$)، لذا سوف يتم قبول فرض العدم القائل أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. المخططين المواليين يوضحان ذلك: الشكل رقم (22): المدرج التكراري من خلال المسؤولية الأخلاقية.



ويتضح ذلك أيضا من الرسم البياني الموالي. الشكل رقم (23): الرسم البياني يوضح الانحراف عن خط الانحدار من خلال متوسط المسؤولية الأخلاقية.



الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

يتضح من الشكل رقم (23) أن البيانات المجمعة تتبع التوزيع الطبيعي حيث أن النقاط متجمعة حول الخط، ويؤكد ذلك رسم المدرج التكراري الموجود قبله (على شكل جرس).

- اختبار الفرضية الصفرية: لا توجد علاقة لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية الأخلاقية بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

نظراً لأن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ومن أجل معرفة العلاقة السببية بين متغيري الدراسة سيتم استخدام اختبار الانحدار الخطي (*Regression linear*)، ومنه سوف يتم حساب كل من معامل التحديد (*R Square*) واختبار *t* وكذلك معامل فيشر *f*.

الجدول رقم (45): اختبار الانحدار الخطي بين متوسط المسؤولية الأخلاقية ومتوسط دافعية الإنجاز.

Model Summary

R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
,308	,095	,094	,556

The independent variable is متوسط بعد المسؤولية الأخلاقية.

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	32,607	1	32,607	105,615	,000
Residual	311,817	1010	,309		
Total	344,424	1011			

The independent variable is متوسط بعد المسؤولية الأخلاقية.

Coefficients

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
متوسط بعد المسؤولية الأخلاقية	,328	,032	,308	10,277	,000
(Constant)	2,785	,105		26,591	,000

Dependent Variable: متوسط متغير دافعية الإنجاز

بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20.

تبين بيانات الجداول السابقة أن قيمة معامل الارتباط الثنائي كانت 0.308 ، كما بلغ معامل التحديد (*R Square*) 0.095 وذلك عند درجة ثقة 95% وبمستوى دلالة احصائية بلغ 0.000 . مما يعني أن 09.5% من التغير في دافعية الإنجاز لدى الطالب يعود إلى التغير في بعد المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي. بينما النسبة المتبقية 90.5% ($100\% - 09.5\%$) وهي التغير الغير مفسر؛ والذي قد يرجع إلى وجود متغيرات أخرى لها علاقة بمتغير الدافعية.

حيث أن قيمة *t* المحسوبة تساوي 10.277 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 01.645 (أنظر الملحق السابع، ص ص. 301-302) وحيث أن قيمة *f* المحسوبة تساوي 105.615 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 03.84 (عند مستوى الدلالة 0.05)، وبما أن مستوى الدلالة *Sig* يساوي صفراً 0.000 وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، فإننا تم رفض

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر دال إحصائيا للمسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي على درجة دافعية الإنجاز لدى الطلبة في جامعة أم البواقي.

كما يشير الجدول الأخير إلى معادلة الانحدار الخطي بين تطبيق المسؤولية الأخلاقية ودافعية الإنجاز لدى الطالب كما يلي: (أنظر الشكل رقم 24).

$$Y = 0.328 * X + 2.785$$

علما بأن:

Y: تمثل المتغير التابع (دافعية الإنجاز لدى الطالب)؛

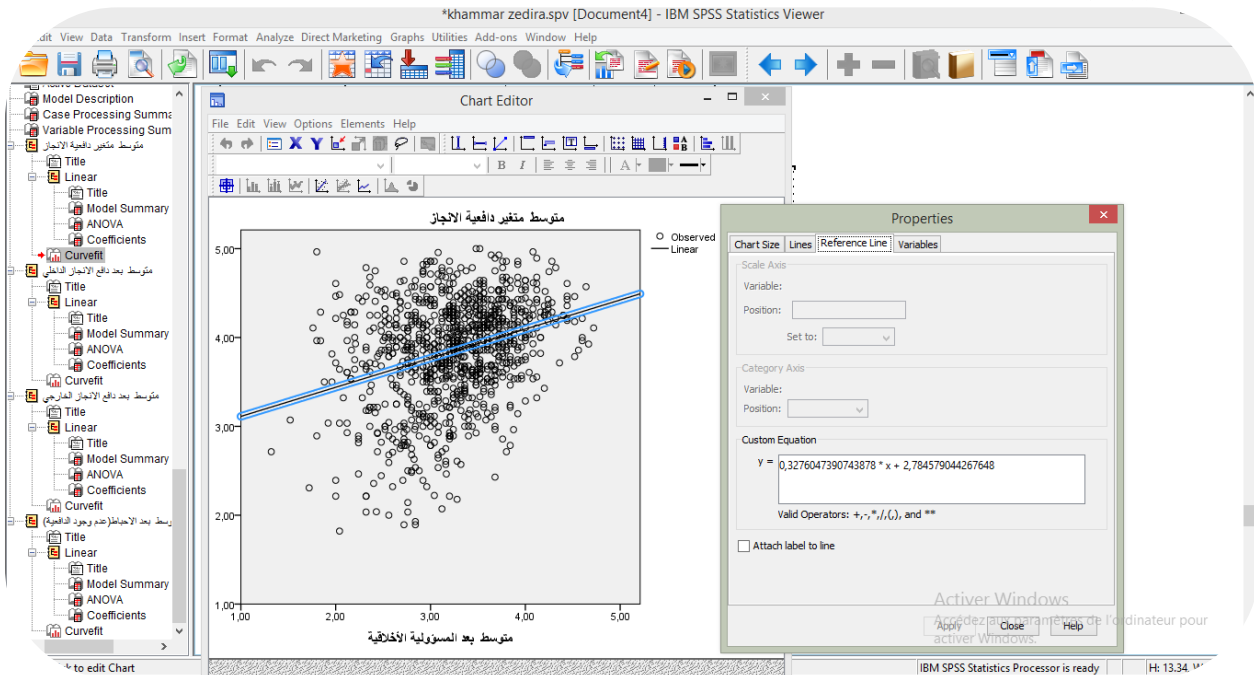
X: تمثل المتغير المستقل (المسؤولية الأخلاقية)؛

2.785: يمثل الثابت (تأثير المتغيرات الأخرى).

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي على دافعية الإنجاز لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمته 0.308
استخلاص مما سبق أن:

هناك علاقة ارتباطية موجبة (ضعيفة) ذات دلالة بين المسؤولية الأخلاقية ودافعية الإنجاز لدى الطالب في جامعة أم البواقي.
والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (24): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الأخلاقية ومتوسط دافعية الإنجاز.



من خلال الشكل أعلاه يلاحظ أن العلاقة بينهما هي علاقة طردية موجبة.

1. نتيجة اختبار الفرضية الفرعية الثالثة: لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية الأخلاقية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

للتحقق من صدق هذه الفرضية تم الرجوع الي نتائج المتوسطات الحسابية وكذا نسبها المئوية التي تقابلها لمجمل نتائج محوري الدراسة (المسؤولية الأخلاقية ودافعية الإنجاز).

1. المسؤولية الأخلاقية:

قام الباحث بقياس بعد المسؤولية الأخلاقية من خلال ما يلي:

1.1 الدرجة الكلية لمصادقية الأستاذ: هذا المؤشر قام الباحث بحسابه عن طريق مؤشرين (02) وهما:

1.1.1 مدى الاعتراف بالخطأ:

من خلال مناقشة هذا المؤشر توصل الباحث إلى ما يلي:

- المتوسط الحسابي يساوي (02.84) وتعتبر درجة مدى الاعتراف الأستاذ بخطئه دون المتوسط تكاد تكون ضعيفة. وهذا ما أكدته الإجابة بالسلب من طرف الطلبة (غير موافق بشدة + غير موافق) 44.17 %.

2.1.1 الصدق والاخلاص:

- أقر بنسبة 52.61% من أفراد مجتمع البحث وهي نسبة متوسطة وبمتوسط حسابي (02.72) على أن الأساتذة يتميزون بالصدق والاخلاص أثناء تأدية مهامهم وفي تعاملهم مع الطلبة. ما تم استخلاصه أن الدرجة الكلية لمصادقية الأستاذ الجامعي اتجاه طلبته كانت متوسطة وما أكده ذلك المتوسط الحسابي الذي يساوي (03.08).

2.1 الالتزام الخلقي:

بينت نتائج هذا المؤشر من خلال ما يلي:

1.2.1 التمسك بالقيم الأخلاقية وتعزيزها:

- أن نسبة 65.21% من إجابات المبحوثين وهي نسبة متوسطة، وما أكد ذلك هو المتوسط الحسابي الذي مقداره (03.57)؛ يرون أن أساتذتهم يتمسكون بالقيم الأخلاقية. فلقد أقررو بأن معظم الأساتذة يظهرون مستوى عال من الأخلاق.

2.3.1 تحقيق الضوابط الأخلاقية:

- 36.13% من أفراد المجتمع أقرّوا بأن هنالك لعنصر تحقيق الضوابط الأخلاقية من طرف أساتذة جامعة أم البواقي؛ وهي تعتبر نسبة ضعيفة. في حين وجد نسبة من أقرّوا بأنه لا توجد ضوابط أخلاقية من طرف أساتذتهم كانت 42.51% خاصة في ما يتعلق كل من الانتقام والتحرش بالطلبة وخاصة الطالبات منهن. وهناك من يستغل الطلبة أيضا خاصة في المجال الأكاديمي.

3.1 حسن معاملة الطلبة:

بينت نتائج هذا المؤشر من خلال ما يلي:

1.3.1 البشاشة والترحيب بالطلبة:

- 49.93% من أفراد المجتمع أقرّوا بأن أساتذتهم يستقبلونهم ببشاشة ويرحبون بهم وكل واحد بطريقته وأشهرها هي الابتسامة في وجه الطلبة. وما أكد ذلك المتوسط الحسابي الذي يساوي (03.15).

2.3.1 الاهتمام بأمور الطلبة:

- 48.10% من مفردات مجتمع البحث أقرّوا بأن أساتذتهم يهتمون بأمورهم ويتفهمون ظروفهم سواء في حالة تأخرهم وفي حالة غيابهم.

3.3.1 عدم احراج واهانة الطلبة:

- وجد أن متوسط إجابة المبحوثين كان (03.30) وهي درجة متوسطة؛ وهذا ما أكدته نسبة إجابة المبحوثين بالإيجاب وهي 51.96%. أي أن هناك وجود للإهانات والاحراج المستعمل من طرف الأساتذة اتجاه طلبتهم. كما قيل سابقا أن هناك العديد من الأساتذة ممن يتمادون في العتاب وتقديم الدروس والنصائح المزعجة أم الملاء. وهذا ما أكد أيضا نتائج الدراسة السابقة للباحثة "وسيلة زروالي" التي أجرتها بجامعة أم البواقي الموسومة بـ"علاقة الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي بكل من تقدير الذات والدافع المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة" (2013). حيث توصلت نتائج دراستها أن العديد من طلبة علوم الطبيعة والحياة رأوا أن أحد أسباب معاناتهم وعدم رضاهم مرده ذلك إلى سوء معاملة الأساتذة لهم، وكذلك أن الطلبة يفضلون وبشكل قوي الأقسام التي يتلقون منها الدعم من قبل عضو هيئة التدريس، وخاصة في ما يتعلق بمعاملاتهم كأفراد لهم وجود (زروالي، 2013، ص. 290).

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

مما سبق يمكن استخلاص أن الدرجة الكلية لحسن معاملة الأساتذة لطلبتهم كانت متوسطة وما يؤكد ذلك هو المتوسط الحسابي الذي يساوي (03.19).

← أظهرت نتائج الدراسة أن واقع المسؤولية الأخلاقية (المصادقية، الالتزام الخلقي وحسن معاملة الطلبة) لدى أساتذة جامعة أم البواقي كان بدرجة متوسطة، من خلال:

- درجات المسؤولية الأخلاقية لهم (منخفضة 06.72%، متوسطة 71.15% ومرتفعة 22.13%) (أنظر الجدول رقم 40، ص.215).

- ومن خلال النتيجة الموجبة لأغلب جميع فقرات مؤشر المسؤولية الأخلاقية من خلال الجدول رقم (41، ص.216).

- وأيضا من خلال المتوسط الحسابي العام لمقياس المسؤولية الأخلاقية (03.24). (أنظر الجدول رقم (42، ص.220)

- نسبة الإجابة بالإيجاب (موافق + موافق بشدة) الكلية لبعد المسؤولية الأخلاقية هي 48.44%. من خلال تحليل نتائج المحور الثاني للمسؤولية الأخلاقية الذي كان مناسب بدرجة متوسطة وأن معظم الطلبة لهم دافع انجاز نوعا ما مرتفع.

وكذلك من خلال معامل الارتباط بيرسون *Pearson* بين المتغيرين المسؤولية الأخلاقية ودافعية الإنجاز الذي يساوي 0.308 وكذلك معامل التحديد الذي يساوي 0.095.

تم استخلاص صدق الفرضية الفرعية الثالثة التي مفادها:

← لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية الأخلاقية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب. وفي هذه الدراسة العلاقة بينهما كانت موجبة ولكن بدرجة ضعيفة.

ولمحاولة إيجاد المتغيرات- من المسؤولية الأخلاقية- التي لها علاقة بارتفاع دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي، سوف يتم التطرق إلى معاملات الارتباط بينهما.

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

والجدول الموالي يوضح معاملات الارتباط بين المسؤولية الأخلاقية وأبعاد دافعية الإنجاز:
الجدول رقم(46): معاملات الارتباط بين المسؤولية الأخلاقية وكل من دافع الإنجاز الداخلي، دافع الإنجاز الخارجي وغياب الدافعية(الاحباط).

Correlations

		متوسط بعد المسؤولية الأخلاقية	متوسط الدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز	متوسط بعد الدافع الخارجي للإنجاز	متوسط بعد الاحباط(عدم وجود الدافعية)
متوسط بعد المسؤولية الأخلاقية	Pearson Correlation	1	,293**	,231**	,210**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
N		1012	1012	1012	1012
متوسط الدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز	Pearson Correlation	,293**	1	,629**	,356**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
N		1012	1012	1012	1012
متوسط بعد الدافع الخارجي للإنجاز	Pearson Correlation	,231**	,629**	1	,297**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
N		1012	1012	1012	1012
متوسط بعد الاحباط(عدم وجود الدافعية)	Pearson Correlation	,210**	,356**	,297**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
N		1012	1012	1012	1012

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20.

من خلال مخرجات الجدول رقم(46) لمعامل الارتباط بين متغيرات كل من المسؤولية الأخلاقية وكل من أبعاد متغير دافعية الإنجاز(الدافع الذاتي[الداخلي] للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط[عدم وجود الدافعية])، وجد أن لبعد المسؤولية الأخلاقية علاقة بكل من أبعاد متغير دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي، بدليل أن معامل الارتباط الثنائي(Pearson) بينهما كان يساوي بالترتيب (0.293^{**} ، 0.231^{**} و 0.210^{**}). أي أن العلاقة بينها طردية. وبمستوى دلالة احصائية بلغ 0.000 أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، ومنه توجد علاقة بينهما.

ولمعرفة العلاقة السببية بين المتغير المسؤولية الأخلاقية على أبعاد المتغير التابع دافعية الإنجاز، سيتم استخدام اختبار الانحدار الخطي ومنه إيجاد مستوى الدلالة لمعرفة طبيعة العلاقة بين المتغيرين، ومن ثم يتم حساب معامل التحديد (R Square).

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

والجدول الموالي يوضح كل من معامل التحديد ومستوى الدلالة *Sig*:

الجدول رقم(47): معامل التحديد ومستوى الدلالة *Sig* بين المسؤولية الأخلاقية وأبعاد دافعية الإنجاز (الدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط(عدم وجود الدافعية)).

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
الدافع الداخلي	,293	,086	,085	,673
الدافع الخارجي	,231	,053	,052	,638
الاحباط	,210	,044	,043	,872

The independent variable is متوسط بعد المسؤولية الأخلاقية

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	.Sig
		(Constant)	B	Std. Error	Beta	
1	الدافع الداخلي	2,532	,376	,039	,293	9,742
	الدافع الخارجي	3,088	,276	,037	,231	7,539
	الاحباط	2,620	,341	,050	,210	6,824

a. Dependent Variable: الدافع الداخلي، الدافع الخارجي، الاحباط

بيانات الجدول مستمدة من مخرجات *SPSS.20*.

من خلال مخرجات الجدول يلاحظ أن معاملي التحديد (*R Square*) لكل من (الدافع الذاتي[الداخلي] للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط[عدم وجود الدافعية]) تساوي على الترتيب: *0.086*، *0.053*، *0.044*. أي أن المسؤولية الأخلاقية تؤثر بـ *08.6%* على دافع الإنجاز الداخلي للطالب، وبـ *05.3%* على دافع الإنجاز الخارجي للطالب وبـ *04.4%* على الاحباط لدى الطالب الجامعي.

ومن خلال مستوى الدلالة *Sig* التي تساوي *0.000* لجميع أبعاد دافعية الإنجاز السابقة على الترتيب وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة *0.05*، أي أنه توجد علاقة بين الأبعاد الثلاثة وبعد المسؤولية الأخلاقية.

لكي يتم التأكد أكثر من صدق الفرضية الفرعية الثالثة وجب التعرف إلى ما وصلت إليه نتائج الفرضيات الاجرائية المتعلقة بالمتغيرين:

- اختبار الفرضيات الاجرائية:

- اختبار الفرضية الاجرائية الأولى: هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (*AMS-C28*) للدافع الذاتي للإنجاز. من خلال مخرجات الجدول السابق وجد أن قيمة *t* المحسوبة تساوي 09,742 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 01.645. وبما أن مستوى الدلالة *Sig* يساوي 0.000 وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، فإنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر دال إحصائيا للمسؤولية الأخلاقية على درجة الدافع الذاتي للإنجاز لدى الطلبة. كما يشير الجدول الأخير إلى معادلة الانحدار الخطي بين تطبيق المسؤولية الأخلاقية الدافع الذاتي للإنجاز لدى الطالب كما يلي: (أنظر الشكل الموالي رقم 25).

$$Y = 0.376 * X + 2,532$$

(الثابت) + 2,532 + (المسؤولية الأخلاقية) * 0.376 = الدافع الذاتي للإنجاز

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي على الدافع الذاتي للإنجاز لدى الطالب بواسطة المعامل (*B*) وقيمته 0.293.

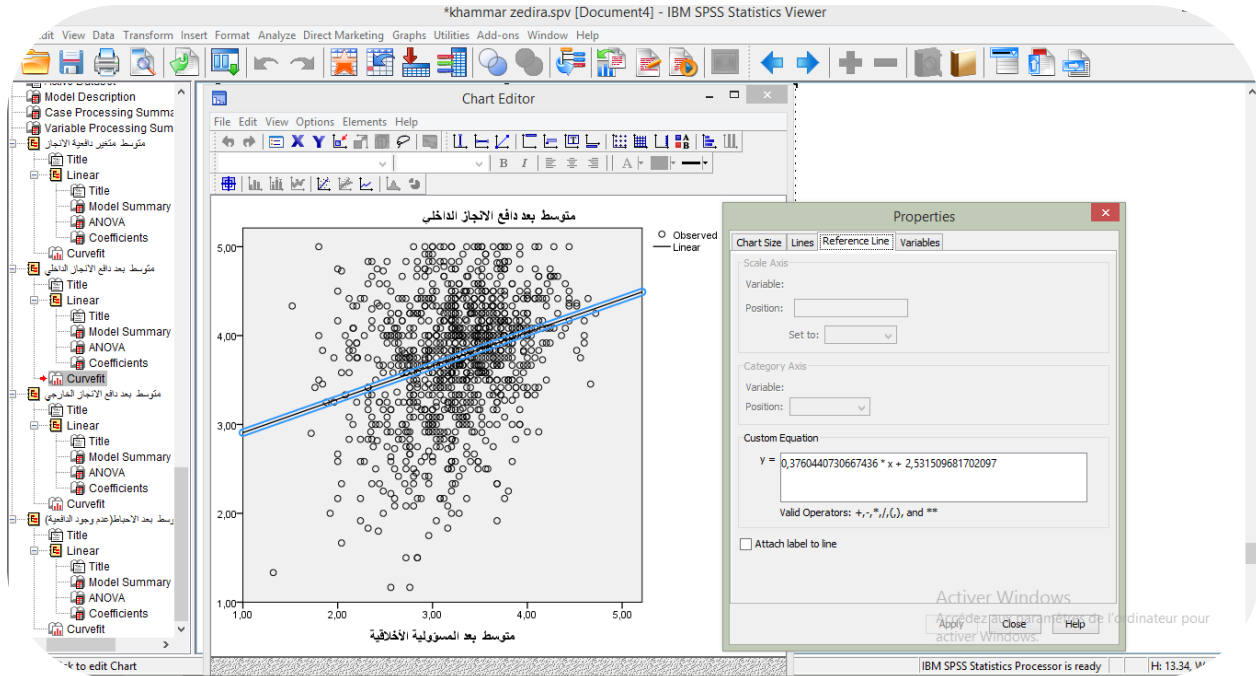
مما سبق تم استخلاص صدق الفرضية الاجرائية الأولى:

هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين المسؤولية الأخلاقية والدافع الذاتي للإنجاز لدى الطالب في جامعة أم البواقي والعلاقة هي طردية ولكن ضعيفة.

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(25): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الأخلاقية ومتوسط الدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز.



من خلال الشكل أعلاه يلاحظ أن نقاط الانتشار متقاربة ومتجمعة حول الخط المتصاعد، وهذا ما يوضح أنه كلما زاد مستوى المسؤولية الأخلاقية للأستاذة اتجاه الطلبة زاد مستوى الدافع الذاتي للإنجاز لدى الطالب.

اختبار الفرضية الإجرائية الثانية: هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الخارجي للإنجاز.

وجد أن قيمة ت (t) المحسوبة تساوي 07,539 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 01.645. وبما أن مستوى الدلالة Sig يساوي صفراً (0.000) وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، فإننا تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر دال إحصائي للمسؤولية الأخلاقية على درجة الدافع الخارجي للإنجاز لدى الطلبة.

كما يشير الجدول الأخير إلى معادلة الانحدار الخطي بين تطبيق المسؤولية الأخلاقية الدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب كما يلي: (أنظر الشكل الموالي رقم 26).

$$Y = 0.276 * X + 3,088$$

(الثابت) 3,088 + (المسؤولية الأخلاقية) * 0.276 = الدافع الخارجي للإنجاز

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

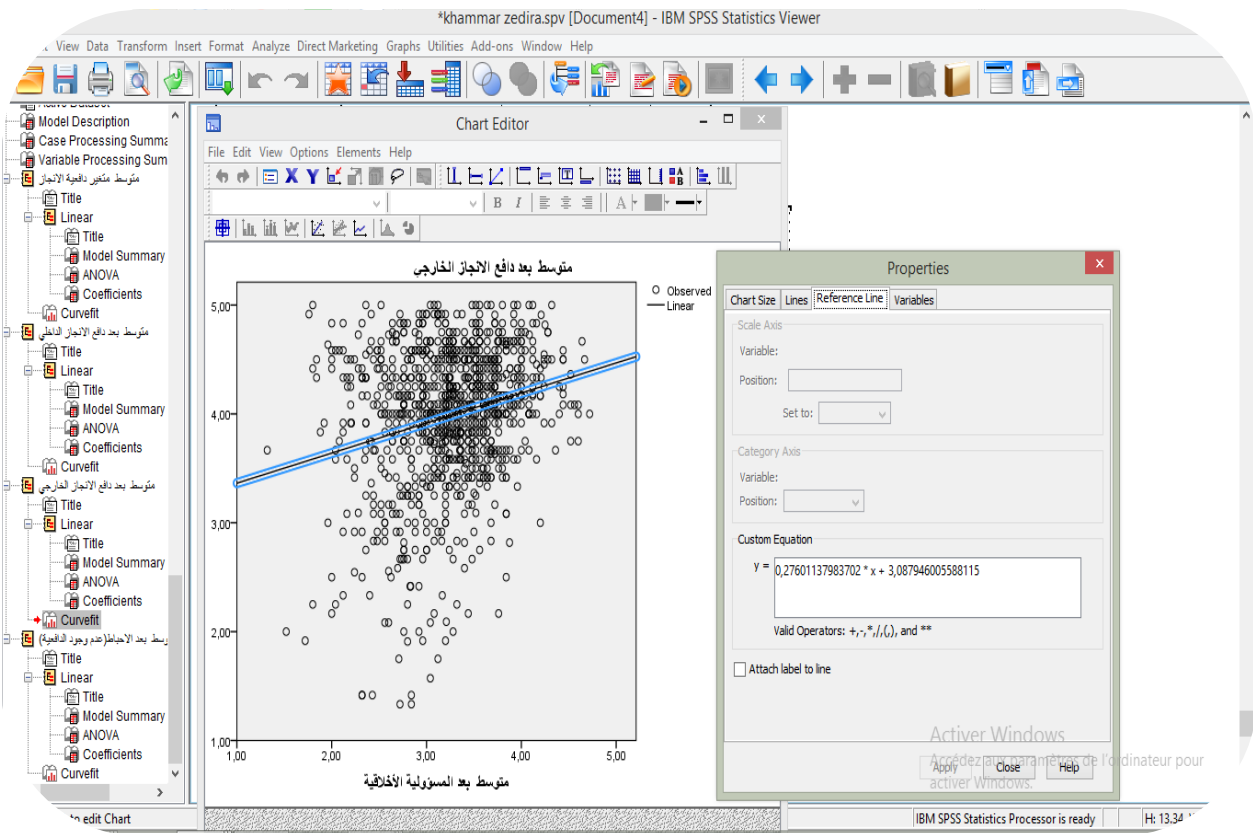
تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي على الدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمته 0.231

تم استخلاص مما سبق صدق الفرضية الاجرائية الثانية:

← هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين المسؤولية الأخلاقية والدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب في جامعة أم البواقي.

والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(26): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الأخلاقية ومتوسط الدافع الخارجي للإنجاز.



من خلال الشكل أعلاه يلاحظ أن نقاط الانتشار متقاربة ومتجمعة حول الخط المتصاعد، وهذا ما يوضح أنه كلما زاد مستوى المسؤولية الأخلاقية للأساتذة زاد مستوى دافع الإنجاز الخارجي لدى الطالب.

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

- اختبار الفرضية الاجرائية الثالثة: هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) لمستوى الإحباط (عدم وجود الدافعية).

حيث أن قيمة ت (t) المحسوبة تساوي 06,824 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 01.645. وبما أن مستوى الدلالة Sig يساوي صفراً (0.000) وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، فإنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر دال إحصائياً للمسؤولية الأخلاقية على درجة الإحباط لدى الطلبة.

كما يشير الجدول الأخير إلى معادلة الانحدار الخطي بين تطبيق المسؤولية الأخلاقية على مستوى (درجة) الإحباط لدى الطالب كما يلي: (أنظر الشكل الموالي رقم 27).

$$Y = 0.341 * X + 2.620$$

(الثابت) 2.620 + (المسؤولية الأخلاقية) * 0.341 = الإحباط

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي على الإحباط لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمته 0.210

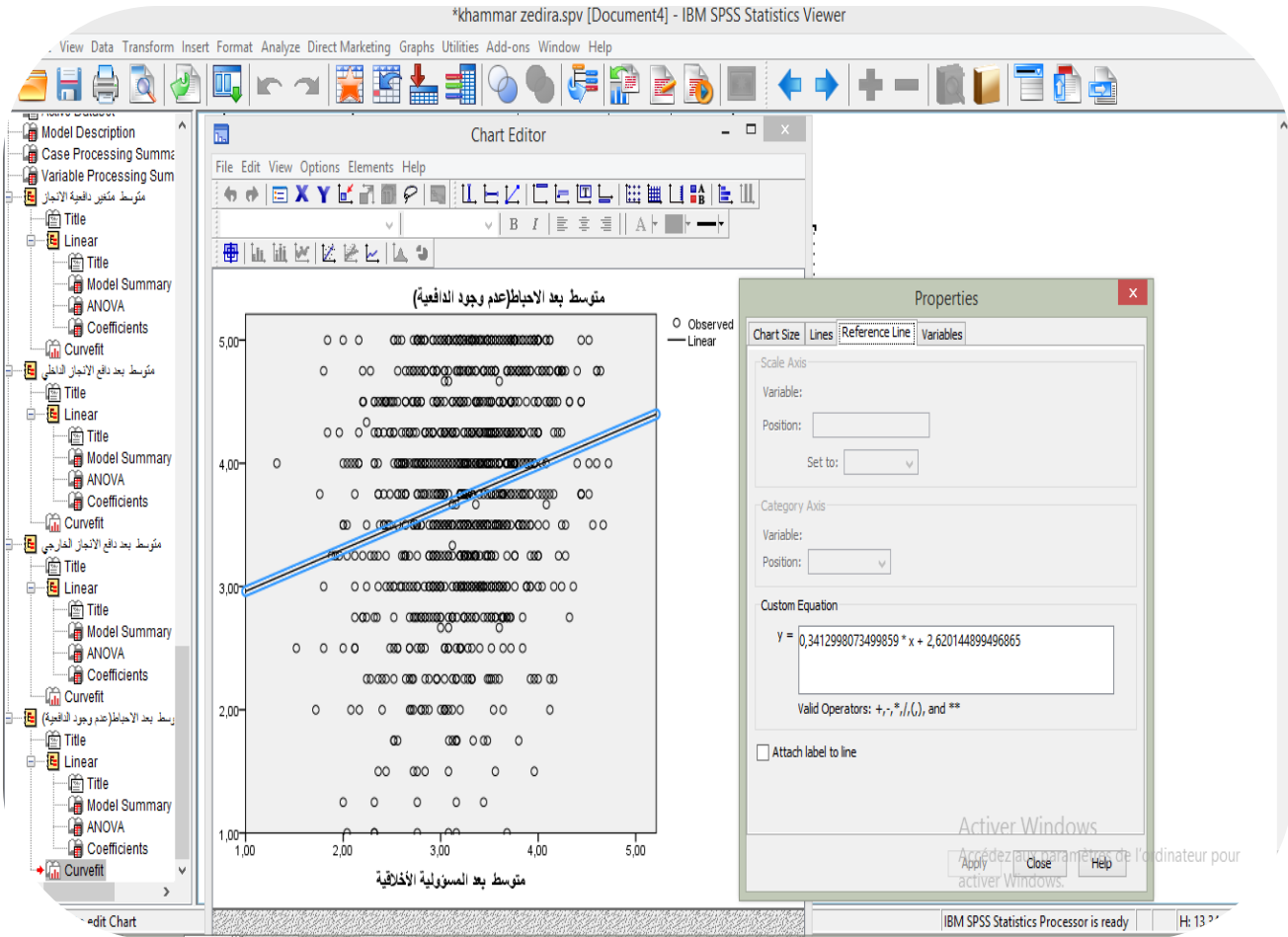
استخلص الباحث مما سبق تحقق الفرضية الاجرائية وعليه:

➡ هناك علاقة ارتباطية موجبة (ضعيفة) ذات دلالة بين المسؤولية الأخلاقية والإحباط لدى الطالب في جامعة أم البواقي والعلاقة هي طردية.

الفصل السادس: المسؤولية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب

والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(27): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الأخلاقية ومتوسط الاحباط.



من خلال الشكل أعلاه يلاحظ أن نقاط الانتشار غير متقاربة وغير متجمعة حول الخط المتصاعد (علاقة موجبة ولكن بدرجة ضعيفة)، وهذا ما يوضح أنه كلما زاد مستوى المسؤولية الأخلاقية للأساتذة نقص مستوى الاحباط لدى الطالب.

نتائج الدراسة

تحليل نتائج الدراسة:

استنادا على ما تقدم من تبويب وتحليل للبيانات الأولية التي تم تجميعها من خلال الدراسة الميدانية حول موضوع أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب. والتي تم إجراؤها على عينة تتكون من 1012 طالب من طلبة جامعة أم البواقي، يقوم الباحث بعرض نتائج البحث من خلال توضيح مدى صدق فروض الدراسة وكذلك من أجل بلوغ أهداف البحث الحالي.

من هذا المنطلق كله سيحاول الباحث عرض أهم النتائج التي تم تسجيلها ميدانيا.

1. نتيجة اختبار الفرضية الفرعية الأولى: لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية المهنية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

من خلال تحليل نتائج المحور الثاني للمسؤولية المهنية أظهرت نتائج الدراسة من وجهة نظر عينة البحث (1012) أن واقع المسؤولية المهنية من خلال: التمكن من المهنة، الالتزام التنظيمي والتواصل الفعال لدى أساتذة جامعة أم البواقي كان بدرجة متوسطة من خلال:

1. درجات المسؤولية المهنية لهم: منخفضة 03.16%، متوسطة 82.61% ومرتفعة 14.23%؛ (%) (أنظر الجدول رقم 21، ص. 143).

2. النتيجة الموجبة (بدرجة متوسطة) لأغلب فقرات مؤشر المسؤولية المهنية وفق مجموع التكرارات. الجدول رقم (22، ص. 145).

3. وأيضا من خلال المتوسط الحسابي العام لمقياس المسؤولية المهنية الذي يساوي (03.23). (أنظر الجدول رقم 23، ص. 150).

4. نسبة الاجابة بالإيجاب (موافق + موافق بشدة) الكلية لبعد المسؤولية المهنية هي 53.95%. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي كان بدرجة مرتفعة من خلال:

1. درجات دافعية الإنجاز لهم: منخفضة 02.08%، متوسطة 31.62% ومرتفعة 66.30% (أنظر الجدول رقم 24، ص. 160)؛

2. النتيجة الموجبة لجميع فقرات مؤشر دافعية الإنجاز (أنظر الجدول رقم 25، ص. 162)؛

3. حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز (03.85) لمجموع فقرات الاستمارة وهذا من خلال كل من: الدافع الذاتي للإنجاز بمتوسط 03.75، الدافع الخارجي

للإنجاز بمتوسط **03.98** ومستوى عدم وجود الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) بمتوسط **03.72**. وانحرافا معياري قدره **01.05**. (أنظر الجدول رقم 26، ص. 167)؛

4. نسبة الاجابة بالإيجاب (موافق + موافق بشدة) الكلية لدافعية الإنجاز لدى الطالب هي **73.15%**. (أنظر الجدول رقم 26، ص. 167).

ومن خلال معامل الارتباط بيرسون (*Pearson*) بين المتغيرين المسؤولية المهنية ودافعية الإنجاز الذي يساوي **0.300**** ومستوى الدلالة *Sig* التي تساوي **0.000**؛ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (**0.05**)، ومعامل التحديد (*R Square*) الذي كان يساوي **0.090**. يمكن الاستنتاج أن المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي لها علاقة ايجابية بدافعية الإنجاز لدى الطالب بجامعة أم البواقي.

ومنه استنتج الباحث صدق الفرضية الفرعية الأولى التي مفادها:
لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية المهنية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب. وفي هذه الدراسة العلاقة بينهما كانت موجبة ولكن بدرجة ضعيفة.
وهذه العلاقة ممثلة بالمعادلة الآتية:

$$Y = 0.393 * X + 2.585$$

(الثابت) + 2.585 + (المسؤولية المهنية) * 0.393 = (دافعية الإنجاز لدى الطالب)

علما بأن:

Y: تمثل المتغير التابع (دافعية الإنجاز لدى الطالب)؛

X: تمثل المتغير المستقل (المسؤولية المهنية)؛

2.585: يمثل الثابت (تأثير المتغيرات الأخرى).

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي على دافعية الإنجاز لدى الطالب بواسطة المعامل (**B**) وقيمه **0.300**

لكي يتم التأكد أكثر من صدق الفرضية الفرعية الأولى وجب التعرف إلى ما وصلت إليه نتائج الفرضيات الاجرائية المتعلقة بالمتغيرين:

1.1 اختبار الفرضية الإجرائية الأولى:

هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الذاتي للإنجاز.

بعد التعرف على واقع المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي والتي كانت درجتها متوسطة، سوف يتم التعرف على واقع الدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز لدى الطالب.

- الدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز : *Intrinsic Motivation*

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الدافع الذاتي للإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي كان بدرجة مرتفعة من خلال:

1. حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس الدافع الذاتي للإنجاز (03.75) لمجموع فقرات الاستمارة وهذا من خلال كل من: دافع المعرفة (*To Know*) بمتوسط 03.8، دافع الإنجاز (*Toward Accomplishment*) بمتوسط 03.73 ودافع الاثارة (*To Experience Stimulation*) بمتوسط 03.54. وانحرافا معياري قدره 01.05. (أنظر الجدول رقم 26، ص.165)؛

2. نسبة الاجابة بالإيجاب الكلية لدافع الإنجاز الذاتي (*Intrinsic Motivation*) لدى الطالب هي 70.17% وهي مقسمة كما يلي: دافع المعرفة (*To Know*) بنسبة 80.25%، دافع الإنجاز (*Toward Accomplishment*) بنسبة 69.14%، دافع الاثارة (*To Experience Stimulation*) بنسبة 61.11% (أنظر الجدول رقم 26، ص.165)؛

ومن خلال معامل الارتباط بيرسون (*Pearson*) بين المتغيرين المسؤولية المهنية ودافع الذاتي للإنجاز الذي يساوي 0.261** ومستوى الدلالة *Sig* التي تساوي 0.000؛ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومعامل التحديد (*R Square*) الذي كان يساوي 0.068.

تم الاستنتاج أن المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي لها علاقة ايجابية بالدافع الذاتي للإنجاز لدى الطالب بجامعة أم البواقي.

وعليه استنتج الباحث صدق الفرضية الإجرائية الأولى التي مفادها:

هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الذاتي للإنجاز. والعلاقة هي طردية.

وهذه العلاقة ممثلة بالمعادلة الآتية:

$$Y = 0.411 * X + 2.424$$

(الثابت) 2.424 + (المسؤولية المهنية) * 0.411 = الدافع الذاتي للإنجاز

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي على الدافع الذاتي للإنجاز لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمته 0.261.

2.1 اختبار الفرضية الإجرائية الثانية:

هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الخارجي للإنجاز.

بعد التعرف على واقع المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي والتي كانت درجتها متوسطة، سوف يتم التعرف على واقع الدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب.

- الدافع الخارجي للإنجاز: *Extrinsic Motivation*

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الدافع الخارجي للإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي كان بدرجة مرتفعة من خلال:

1. حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس الدافع الخارجي للإنجاز (03.98) لمجموع فقرات محور الاستمارة وهذا من خلال كل من: دافع التنظيم المعرف (*Identified*) بمتوسط 04.09، دافع التنظيم غير الواعي (*Introjected*) بمتوسط 03.96 ودافع التنظيم المعدل (*External Regulation*) بمتوسط 03.93. وانحرافا معياري قدره 01.03 (أنظر الجدول رقم 26، ص.166)؛

2. نسبة الاجابة بالإيجاب الكلية لدافع الإنجاز الخارجي (*Extrinsic Motivation*) لدى الطالب هي 79.27% وهي مقسمة كما يلي: دافع التنظيم المعرف (*Identified*) بنسبة 81.57%، دافع التنظيم غير الواعي (*Introjected*) بنسبة 78.37%، ودافع التنظيم المعدل (*External*) بنسبة 77.87% (أنظر الجدول رقم 26، ص.167).

ومن خلال معامل الارتباط بيرسون (*Pearson*) بين المتغيرين المسؤولية المهنية والدافع الخارجي للإنجاز الذي يساوي 0.262** ومستوى الدلالة *Sig* التي تساوي 0.000؛ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومعامل التحديد (*R Square*) الذي كان يساوي 0.069.

وعليه يمكن الاستنتاج أن المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي لها علاقة ايجابية بالدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب بجامعة أم البواقي.

استنتج الباحث صدق الفرضية الإجرائية الثانية التي مفادها:

هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الخارجي للإنجاز. والعلاقة هي طردية.

وترجمت هذه العلاقة بالمعادلة الآتية:

$$Y = 0.384 * X + 2.742$$

(الثابت) $2.742 +$ (المسؤولية المهنية) $* 0.384 =$ دافع الإنجاز الخارجي

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي على دافع الإنجاز الخارجي لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمه 0.262 .

3.1 اختبار الفرضية الإجرائية الثالثة:

هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) لمستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز).

بعدما تعرف الباحث على واقع المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي والتي كانت درجتها متوسطة، سوف يتم التعرف على واقع الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) لدى الطالب.

– الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز): *Amotivation*

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) لدى طلبة جامعة أم البواقي كان بدرجة منخفضة من خلال:

1. حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس عدم وجود الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) (03.72) لمجموع فقرات الاستمارة. (أنظر الجدول رقم 26، ص. 167)؛

2. نسبة الاجابة بالسلب الكلية لمستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) (*Amotivation*) لدى الطالب هي 19.32% . وبالإيجاب على أساس لا وجود للإحباط هي 63.77% .

ومن خلال معامل الارتباط بيرسون (*Pearson*) بين المتغيرين المسؤولية المهنية ومستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) الذي يساوي 0.185^{**} ومستوى الدلالة *Sig* التي تساوي

0.000؛ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومعامل التحديد (R^2) الذي كان يساوي 0.034.

يمكن الاستنتاج أن المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي لها علاقة ايجابية بمستوى الاحباط(عدم وجود دافعية الإنجاز) لدى الطالب بجامعة أم البواقي. استنتج الباحث صدق الفرضية الإجرائية الثانية التي مفادها:

هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) لمستوى الاحباط(عدم وجود دافعية الإنجاز). والعلاقة هي طردية. وهذه العلاقة ممثلة بالمعادلة الآتية:

$$Y = 0.370 * X + 2.531$$

(الثابت) 2.531 + (المسؤولية المهنية) * 0.370 = الاحباط(عدم وجود دافعية الإنجاز)

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي على الاحباط(عدم وجود دافعية الإنجاز) لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمه 0.185

2. نتيجة الفرضية الفرعية الثانية: لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية الاجتماعية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

من خلال تحليلنا لنتائج المحور الثالث للمسؤولية الاجتماعية أظهرت نتائج الدراسة من وجهة نظر عينة البحث (1012) أن واقع المسؤولية الاجتماعية من خلال: مساعدة الطلبة، العدالة بين الطلبة لدى أساتذة جامعة أم البواقي كان بدرجة متوسطة من خلال:

1. درجات المسؤولية الاجتماعية لهم: منخفضة 08%، متوسطة 80.34% ومرتفعة 11.66% (أنظر الجدول رقم 32، ص. 190)؛

2. النتيجة الموجبة(بدرجة متوسطة) لأغلب فقرات مؤشر المسؤولية الاجتماعية وفق مجموع التكرارات. الجدول رقم(33، ص. 191)؛

3. وأيضا من خلال المتوسط الحسابي العام لمقياس المسؤولية الاجتماعية (03.05). الجدول رقم(34، ص. 194)؛

4. نسبة الاجابة بالإيجاب (موافق + موافق بشدة) الكلية لبعد المسؤولية الاجتماعية هي 44.50% (أنظر الجدول رقم 34، ص. 194).

وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي كان بدرجة مرتفعة كما لحضناه سابقا.

ومن خلال معامل الارتباط بيرسون (*Pearson*) بين المتغيرين المسؤولية الاجتماعية ودافعية الإنجاز الذي يساوي 0.265^{**} ومستوى الدلالة *Sig* التي تساوي 0.000 ومعامل التحديد (*R Square*) الذي كان يساوي 0.070 .

تم الاستنتاج أن المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي لها علاقة ايجابية بدافعية الإنجاز لدى الطالب بجامعة أم البواقي.

استنتج الباحث صدق الفرضية الفرعية الثانية التي مفادها:

لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية الاجتماعية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب. وفي هذه الدراسة العلاقة بينهما كانت موجبة ولكن بدرجة ضعيفة.

وهذه العلاقة ممثلة بالمعادلة الآتية:

$$Y = 0.287 * X + 2.969$$

علما بأن:

Y: تمثل المتغير التابع (دافعية الإنجاز لدى الطالب)؛

X: تمثل المتغير المستقل (المسؤولية الاجتماعية)؛

2.969 : يمثل الثابت *Constant* (تأثير المتغيرات الأخرى).

لكي يتم التأكد أكثر من صدق الفرضية الفرعية الثانية وجب التعرف إلى ما وصلت إليه نتائج الفرضيات الاجرائية المتعلقة بالمتغيرين:

1.2 اختبار الفرضية الاجرائية الأولى:

هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (*AMS-C28*) للدافع الذاتي للإنجاز.

بعد التعرف على كل من واقع المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي والتي كانت درجتها متوسطة، وعلى واقع الدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز لدى الطالب التي أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الدافع الذاتي للإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي كان بدرجة مرتفعة.

ومن خلال معامل الارتباط بيرسون (*Pearson*) بين المتغيرين المسؤولية الاجتماعية والدافع الذاتي للإنجاز الذي يساوي 0.238^{**} ومستوى الدلالة *Sig* التي تساوي 0.000 ؛ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومعامل التحديد (*R Square*) الذي كان يساوي 0.056

يمكن الاستنتاج أن المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي لها علاقة ايجابية بالدافع الذاتي للإنجاز لدى الطالب بجامعة أم البواقي.

استنتج الباحث صدق الفرضية الإجرائية الأولى التي مفادها:

هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (*AMS-C28*) للدافع الذاتي للإنجاز. والعلاقة هي طردية.

وهذه العلاقة ممثلة بالمعادلة الآتية:

$$Y = 0.310 * X + 2,803$$

(الثابت) $+ 2,803$ (المسؤولية الاجتماعية) $* 0.310$ = الدافع الذاتي للإنجاز

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي على الدافع الذاتي للإنجاز لدى الطالب بواسطة المعامل (*B*) وقيمه 0.238

2.2 اختبار الفرضية الإجرائية الثانية:

هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (*AMS-C28*) للدافع الخارجي للإنجاز.

بعدما تم التعرف على كل من واقع المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي والتي كانت درجتها متوسطة، وعلى واقع الدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب التي أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الدافع الخارجي للإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي كان بدرجة مرتفعة.

ومن خلال معامل الارتباط بيرسون (*Pearson*) بين المتغيرين المسؤولية الاجتماعية والدافع الخارجي للإنجاز الذي يساوي 0.218^{**} ومستوى الدلالة *Sig* التي تساوي 0.000 ؛ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومعامل التحديد (*R Square*) الذي كان يساوي 0.047

تم الاستنتاج أن المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي لها علاقة ايجابية بالدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب بجامعة أم البواقي.

استنتج الباحث صدق الفرضية الإجرائية الثانية التي مفادها: هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) بالدافع الخارجي للإنجاز.

وهذه العلاقة ممثلة بالمعادلة الآتية:

$$Y = 0.265 * X + 3,173$$

(الثابت) + 3,173 (المسؤولية الاجتماعية) * 0.265 = الدافع الخارجي للإنجاز

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي على الدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمه 0.218

3.2 اختبار الفرضية الإجرائية الثالثة:

هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) بمستوى الاحباط.

بعدما تعرف الباحث على كل من واقع المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي والتي كانت درجتها متوسطة، وعلى واقع مستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) لدى الطالب. والتي أظهرت نتائج الدراسة أن واقع مستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) لدى طلبة جامعة أم البواقي كان بدرجة منخفضة.

ومن خلال معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين المتغيرين المسؤولية الاجتماعية ومستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) الذي يساوي 0.174^{**} ومستوى الدلالة Sig التي تساوي 0.000؛ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومعامل التحديد (R Square) الذي كان يساوي 0.030

تم استنتاج أن المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي لها علاقة ايجابية بمستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) لدى الطالب بجامعة أم البواقي.

استنتج الباحث صدق الفرضية الإجرائية الثالثة التي مفادها:

هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين درجات المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) بمستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز).

وهذه العلاقة ممثلة بالمعادلة الآتية:

$$Y = 0.287 * X + 2.848$$

علما بأن:

Y: تمثل المتغير التابع مستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز)؛

X: تمثل المتغير المستقل (المسؤولية الاجتماعية)؛

2.848: يمثل الثابت *Constant* (تأثير المتغيرات الأخرى).

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي على مستوى الاحباط لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمته 0.174

3. نتيجة الفرضية الفرعية الثالثة:

لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية الأخلاقية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

من خلال تحليل الباحث لنتائج المحور الرابع للمسؤولية الأخلاقية أظهرت نتائج الدراسة من وجهة نظر عينة البحث (1012) أن واقع المسؤولية الأخلاقية من خلال: المصادقية، الالتزام الخلقى وحسن معاملة الطلبة لدى أساتذة جامعة أم البواقي كان بدرجة متوسطة من خلال:

1. درجات المسؤولية الأخلاقية لهم: منخفضة 06.72%، متوسطة 71.15% ومرتفعة 22.13%؛ (أنظر الجدول رقم 40، ص. 215)؛

- النتيجة الموجبة (بدرجة متوسطة) لأغلب فقرات مؤشر المسؤولية الأخلاقية وفق مجموع التكرارات. من خلال الجدول رقم (41، ص. 216)؛

- وأيضا من خلال المتوسط الحسابي العام لمقياس المسؤولية الأخلاقية (03.24). أنظر الجدول رقم (42، ص. 220).

2. نسبة الاجابة بالإيجاب (موافق+موافق بشدة) الكلية لبعد المسؤولية الأخلاقية هي 48.44%. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي كان بدرجة مرتفعة كما لحضناه سابقا.

ومن خلال معامل الارتباط بيرسون (*Pearson*) بين المتغيرين المسؤولية الأخلاقية ودافعية الإنجاز الذي يساوي 0.308^{**} ومستوى الدلالة *Sig* التي تساوي 0.000 ومعامل التحديد (*R Square*) الذي كان يساوي 0.095

تم استنتاج أن المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي لها علاقة ايجابية بدافعية الإنجاز لدى الطالب بجامعة أم البواقي.

استنتج الباحث صدق الفرضية الفرعية الثالثة التي مفادها:

لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية الأخلاقية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب. وفي هذه الدراسة العلاقة بينهما كانت موجبة ولكن بدرجة ضعيفة.

وهذه العلاقة ممثلة بالمعادلة الآتية:

$$Y = 0.328 * X + 2.785$$

علما بأن:

Y: تمثل المتغير التابع (دافعية الإنجاز لدى الطالب)؛

X: تمثل المتغير المستقل (المسؤولية الأخلاقية)؛

2.785: يمثل الثابت *Constant* (تأثير المتغيرات الأخرى).

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي على دافعية الإنجاز لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمته 0.308

لكي يتم التأكد أكثر من صدق الفرضية الفرعية الثالثة وجب التعرف إلى ما وصلت إليه نتائج الفرضيات الاجرائية المتعلقة بالمتغيرين:

1.3 اختبار الفرضية الاجرائية الأولى:

هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الذاتي للإنجاز.

بعدما تعرف الباحث على كل من واقع المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي والتي كانت درجتها متوسطة، وعلى واقع الدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز لدى الطالب التي أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الدافع الذاتي للإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي كان بدرجة مرتفعة.

ومن خلال معامل الارتباط بيرسون (*Pearson*) بين المتغيرين المسؤولية الأخلاقية والدافع الذاتي للإنجاز الذي يساوي 0.293^{**} ومستوى الدلالة *Sig* التي تساوي 0.000؛ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومعامل التحديد (*R Square*) الذي كان يساوي 0.086

تم استنتاج أن المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي لها علاقة ايجابية بالدافع الذاتي للإنجاز لدى الطالب بجامعة أم البواقي.

استنتج الباحث صدق الفرضية الإجرائية الأولى التي مفادها:

هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين درجات المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الذاتي للإنجاز.

وهذه العلاقة ممثلة بالمعادلة الآتية:

$$Y = 0.376 * X + 2,532$$

(الثابت) + 2,532 (المسؤولية الأخلاقية) * 0.376 = دافع الإنجاز الداخلي

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي على دافع الإنجاز الداخلي لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمه 0.293

2.3 اختبار الفرضية الإجرائية الثانية:

هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) للدافع الخارجي للإنجاز.

بعدما تم التعرف على كل من واقع المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي والتي كانت درجتها متوسطة، وعلى واقع الدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب التي أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الدافع الخارجي للإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي كان بدرجة مرتفعة.

ومن خلال معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين المتغيرين المسؤولية الأخلاقية والدافع الخارجي للإنجاز الذي يساوي 0.231^{**} ومستوى الدلالة Sig التي تساوي 0.000؛ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومعامل التحديد (R Square) الذي كان يساوي 0.053

تم استنتاج أن المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي لها علاقة ايجابية بالدافع الخارجي للإنجاز لدى الطالب بجامعة أم البواقي.

استنتج الباحث صدق الفرضية الإجرائية الثانية التي مفادها:

هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين درجات المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) بالدافع الخارجي للإنجاز.

وهذه العلاقة ممثلة بالمعادلة الآتية:

$$Y = 0.276 * X + 3,088$$

(الثابت) 3,088 + (المسؤولية الأخلاقية) * 0.276 = الدافع الخارجي للإنجاز

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي على الدافع الخارجي للإنجاز

لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمته 0.231

3.3 اختبار الفرضية الإجرائية الثالثة:

هناك علاقة دالة بين درجات المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) بمستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز).

بعدما تعرف الباحث على كل من واقع المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي والتي كانت درجتها متوسطة، وعلى واقع مستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) لدى الطالب. والتي أظهرت نتائج الدراسة أن واقع مستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) لدى طلبة جامعة أم البواقي كان بدرجة منخفضة.

ومن خلال معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين المتغيرين المسؤولية الأخلاقية ومستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) الذي يساوي 0.210^{**} ومستوى الدلالة Sig التي تساوي 0.000؛ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومعامل التحديد (R Square) الذي كان يساوي 0.044

تم استنتاج أن المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي لها علاقة ايجابية بمستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز) لدى الطالب بجامعة أم البواقي.

استنتج الباحث صدق الفرضية الإجرائية الثالثة التي مفادها:

هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين درجات المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي ودرجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS-C28) بمستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز).

وهذه العلاقة ممثلة بالمعادلة الآتية:

$$Y = 0.341 * X + 2.620$$

علما بأن:

Y: تمثل المتغير التابع مستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الإنجاز)؛

X: تمثل المتغير المستقل (المسؤولية الأخلاقية)؛

2.620: يمثل الثابت *Constant* (تأثير المتغيرات الأخرى).

تمثل هذه المعادلة أثر المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي على مستوى الاحباط لدى الطالب بواسطة المعامل (B) وقيمته 0.210

4. مناقشة الفرضية الرئيسة:

لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات المهنة علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

بعد تحليل جداول معطيات الدراسة المتعلقة بأخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي من حيث: (المسؤولية المهنية، المسؤولية الاجتماعية والمسؤولية الأخلاقية) بجامعة أم البواقي وكذلك المتعلقة أيضا بدافعية الإنجاز لدى الطالب من حيث: (الدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز ومستوى الاحباط(عدم وجود دافعية الإنجاز). لا بد أن يتم قياس مدى ارتباط المتغيرات المستخدمة في الدراسة سواء المستقلة منها أو التابعة؛ وهذا بتفكيك كل من المتغير المستقل والتابع إلى أبعاد وإلى مؤشرات، والتي هي عبارة عن الأسئلة التي حللت من قبل عبر الجداول الإحصائية والتي استخدمتها أداة الاستمارة للتحقق من وضع الفرضية السليم إحصائيا واثبات العلاقة بين أبعاد المتغير المستقل والمتغير التابع داخل الفرضيات الثلاث هذا ما تريد معاملات الارتباط للفرضيات إبرازه.

الجدول رقم(48): قيمة معاملات الارتباط بين محاور الاستمارة.

الرقم	محاور الاستمارة	معامل الارتباط
01	المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي مرتبطة بدافعية الإنجاز لدى الطالب بجامعة أم البواقي.	0,300**
02	المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي مرتبطة بدافعية الإنجاز لدى الطالب في جامعة أم البواقي.	0,265**
03	المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي مرتبطة بدافعية الإنجاز لدى الطالب بجامعة أم البواقي.	0,308**

**دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة معاملات الارتباط بين محاور الاستمارة كانت موجبة (ارتباط طرديا) في الفرضيات الفرعية الثلاث، وكان دال عند جميع الفرضيات الفرعية الأولى والثانية والثالثة عند مستوى دلالة 0.05.

وأظهرت نتائج المحور الخامس (محور دافعية الإنجاز) ارتفاعا ملموسا لمعدل دافعية الإنجاز لدى الطلبة بجامعة أم البواقي وهذا ما لمسها الباحث من خلال ثلاثة عوامل أساسية على الأقل:

- وجود درجة عالية للدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز؛
 - وجود درجة عالية للدافع الخارجي للإنجاز؛
 - تدني ملموس لمستوى الاحباط (مستوى منخفض ل: عدم وجود دافعية الإنجاز).
- وقد أوضحت المعطيات والشواهد الكمية للدراسة الميدانية من خلال استغلال وتحليل إجابات المبحوثين (1012 طالب). أن معظم الطلبة المقام عليهم البحث الميداني لهم دافعية الإنجاز مرتفعة، وقد تبين أن مرد ذلك لا يعود فقط لمتغير أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي؛ لأن نتائج البحث أكدت بأن لأخلاقيات مهنة التدريس للأستاذ الجامعي دور فعلي وتأثير حقيقي على دافعية الإنجاز ولكن بدرجة ضعيفة. وعليه يمكن أن تكون هناك متغيرات أخرى قد ساهمت في رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي لم يعتمدوها الباحث في بحثه.
- انطلاقا من النتائج السابقة؛ تأكد تحقيق (صدق) الفرضيات الفرعية الثلاثة وبالتالي صدق الفرضية الرئيسية للبحث والتي مفادها: لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات المهنة علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب. والعلاقة هنا طردية وموجبة.

من خلال ما سبق، هنا تم الإدراك أنه لا يوجد تناقض بين الطموح النظري وما وصل إليه الباحث في الميدان. بالرغم أن نتائج الدراسة جاءت عكس ما جاءت به نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجريت في ديسمبر 2013 (حيث كانت دافعية الطلبة حسب إجابات المبحوثين آنذاك ضعيفة). وهذا ما يؤكد ويثبت نتائج الدراسة السابقة للباحثة "وسيلة زروالي" التي أكدت بأن اتجاهات الطلاب نحو التخصص وكذلك دافعتهم أيضا تتغير إلى الأكثر ايجابية بالتقدم في الدراسة، كنوع من التكيف مع الواقع والرضا به. وأثبتت الباحثة أيضا على أن فئة الإناث أكثر اجتهدا وأفضل تحصيلًا (زروالي، 2013، ص. 264).

ولكن يرى الباحث بأن هناك عوامل أخرى قد تؤثر على دافعية الإنجاز لدى الطالب، منها ما يؤثر بالسلب ومنها ما يؤثر بالإيجاب:

حيث يتضح من دراسة الباحثة "سعادو أسماء" أن ما نسبته 77% من إجابة أفراد عينة دراستها بأن الأعداد المتفاقمة للطلاب في تخصصات معينة تحول دون تكوينهم نوعياً وفق نظام ل.م.د. *LMD* وهذا ما يمثل لهم صعوبة في تكوينهم من خلال الفوضى التي تسود الأقسام المكتظة وكذا عدم التركيز وعدم قدرة الأستاذ على التحكم في الطلبة في مثل هذه الحالات، وأيضاً العدد المتفاقم للطلبة يعيق ويصعب من عملية الوصاية والإشراف والمرافقة البيداغوجية للطلاب التي تلعب دور مهم في تكوينه نوعياً (سعادو، 2010، ص ص. 223-224).

وقد تكون كذلك من أهم الأسباب التي تنقص من دافعية الطالب للإنجاز وهي نقص المرافقة البيداغوجية *Tutorat* (في بعض الأحيان تكاد تكون معدومة). وهذا ما يتفق مع جاء في دراسة الباحثة "سعادو أسماء" أين أجاب بنسبة 88% من أفراد العينة بأن عدم خضوعهم للوصاية (*Tutorat*) من طرف الأساتذة في نظام ل.م.د. *LMD* يمثل لهم صعوبة حسب تصوراتهم الاجتماعية، حيث أن الوصاية من أهم حقوق الطالب وأهم المبادئ التي جاء بها نظام ل.م.د، ويرجع هذا ربما لعدم صدور النصوص القانونية، وأيضاً لعدم وجود مقابل مادي محفز للأستاذ للقيام بالوصاية، وكذا البرنامج المثقل للمساطر للأساتذة وغيره من الأسباب الأخرى (سعادو، 2010، ص. 219).

كذلك أيضاً توصلت الباحثة إلى مشكل البرنامج الدراسي، حيث أجاب 59% من أفراد العينة بأنه لا يراعى في وضع البرنامج الدراسي لنظام ل.م.د. *LMD* الاهتمامات المهنية للطلبة، مما يصعب اندماجهم في عالم الشغل، فالرغبة في تخصص ما ترفع من دافعية الإنجاز والإبداع لدى الطالب ويحقق من خلالها النجاح المطلوب (سعادو، 2010، ص. 222).

أما الباحثة "سعيدة لعجال" توصلت بأن هناك عوامل تتأثر بها دافعية الإنجاز؛ منها طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم والبيئة المباشرة إلى جانب خبرات النجاح والفشل وجاذبية العمل، بالإضافة إلى دور الأستاذ في تنمية الدافع للإنجاز لدى الطالب (لعجال، 2015، ص. 255).

بينما يرجعها الباحث "ليپر" (Lepper, 2005) إلى عامل التحدي؛ حيث يرى أنه عندما يكون الطلبة مدفوعين داخلياً وخارجياً؛ فإنهم يكونون مهتمين ومشاركين في ما يتعلمون، وبالتالي يكونون نشطين في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدي؛ ليثابروا ويبتكرون في هذه المهام وليصلوا إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي (فلاح العلون والعطيات، 2010، ص.687).

في حين وجد أن "رايان وديسي" (Ryan & Deci, 2006) أرجعها إلى العامل الداخلي لدى الطالب في حد ذاته، فيران أن الطلبة يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخلياً لأداء مهمة ما عند توفر الشرطين الآتيين:

1- الفعالية الذاتية العالية *High Self - Efficacy* التي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء المهمة بنجاح؛

2- إدراك المحددات الذاتية *A Sent of Self – Determination* التي تشير بأن لدى الأفراد القدرة على التحكم بقدراتهم؛ مما يجعلهم يختارون الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها ومعالجتها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها (فلاح العلون والعطيات، 2010، ص.687).

لكن حسب معاشية الباحث لواقع جامعة أم البواقي يرى أن هناك أسباب أخرى قد تكون هي من جعلت دافعية الإنجاز لدى طلبة أم البواقي ترتفع؛ ممكن تعود زيادة دافعية الإنجاز لديهم إلى كثرة المنح الدراسية الممنوحة من طرف الجامعة والوزارة وهذا من أجل إكمال الدراسة بالخارج (سواء لطلبة الماستر أو الدكتوراه) مما زادت في دافعية الإنجاز لدى الطلبة. وكذلك أيضاً وجود سبب آخر الذي قد يعود إلى الترتيب المعتمد من طرف الوزارة والمتعلق بكيفية ترتيب طلبة الماستر وكذلك إلى المعايير التي وضعتها من أجل المشاركة في مسابقة الدكتوراه (المعمول به حالياً [2017] وفي أغلب الاحيان هو قبول طلبة الماستر الذين ترتيبهم A أو B وفي بعض الاحيان إذا كان لهم الحظ يقبلون الترتيب C). وكذلك حسب المقابلات الحرة التي قام بها الباحث مع الطلبة توصل إلى أن العديد من الطلبة يجتهدون في الدراسة وهذا من أجل تحسين ترتيبهم وهذا لكي يتسنى لهم اختيار تخصصات يحبونها.

نتائج الدراسة

كذلك يرى الباحث إلى إمكانية تأثير متغير الجنس على متغير دافعية الإنجاز، وعليه قبل التعرف على ذلك وجب حساب معامل الارتباط بين المتغيرين. وبما أن بيانات متغير الجنس هي كيفية وعليه تم حساب (الاعتماد) معامل الارتباط (*Spearman's rho*)

جدول رقم(49): معامل الارتباط الثنائي بين متغير الجنس ومتغير دافعية الإنجاز وأبعاد متغير دافعية الإنجاز (الدافع الداخلي للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط)

Correlations

		الجنس	متوسط متغير دافعية الإنجاز	متوسط بعد الدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز	متوسط بعد الدافع الخارجي للإنجاز	متوسط بعد الاحباط (عدم وجود الدافعية)
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	,328**	,258**	,257**	,312**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	1012	1012	1012	1012	1012

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

يلاحظ من مخرجات الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط قد بلغت 0.328^{**} (بين متوسط متغير الجنس وبين متوسط دافعية الإنجاز)، وكذلك وجد أن لمتغير الجنس علاقة بكل من أبعاد متغير دافعية الإنجاز (الدافع الداخلي للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط) لدى طلبة جامعة أم البواقي، بدليل أن معامل الارتباط الثنائي (*Spearman's rho*) بينهما كان يساوي بالترتيب (0.258^{**} ، 0.257^{**} و 0.312^{**}). أي أن العلاقة بينها طردية. وبمستوى دلالة احصائية بلغ 0.000 أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، ومنه توجد علاقة طردية بين متغير الجنس وبين كل من متغير دافعية الإنجاز وكذلك أبعادها الثلاث.

نتائج الدراسة

والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم(50): يوضح علاقة متغير الجنس بدافعية الإنجاز لدى الطالب

المجموع		الدرجات(الاجابة عن متغير دافعية الإنجاز)						الجنس
		موافق بشدة	موافق	محايد		غير موافق	غير موافق بشدة	
%	ك	ك	ك	ك		ك	ك	
100	7326	1533	2851	1210		1167	565	ذكر
		الإيجاب		الحياد		السلب		
		59.84%	4384	16.52%	1210	23.64%	1732	
100	21812	7217	9741	2388		1843	623	أنثى
		الإيجاب		الحياد		السلب		
		77.75%	2338	10.95%	2388	11.30%	2466	
100	29138							

الجدول من إعداد الباحث

يلاحظ من مخرجات الجدول أعلاه أن دافعية الإنجاز لدى الطلبة الذكور فوق المتوسط وهذا بنسبة **59.84%**، بالمقابل نجد أن دافعية الإنجاز لدى الإناث جاءت مرتفعة وهذا بنسبة **77.75%**.

نتائج الدراسة

جدول رقم (51): اختبار الانحدار الخطي بين متوسط الجنس ومتوسط دافعية الإنجاز

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,358 ^a	,128	,128	,54520

a. Predictors: (Constant), الجنس

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	44,213	1	44,213	148,747	,000 ^b
	Residual	300,211	1010	,297		
	Total	344,424	1011			

a. Dependent Variable: متوسط متغير دافعية الإنجاز

b. Predictors: (Constant), الجنس

Coefficients^a

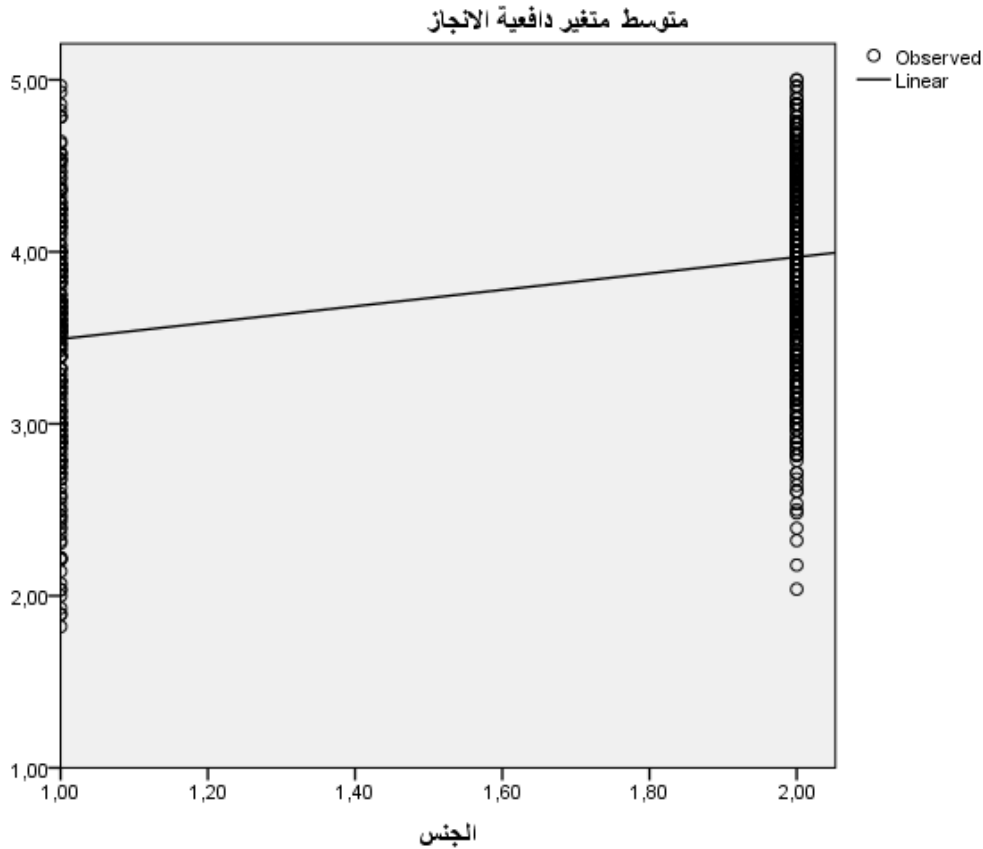
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,016	,070		43,014	,000
	الجنس	,477	,039	,358	12,196	,000

a. Dependent Variable: متوسط متغير دافعية الإنجاز

(بيانات الجدول مستمدة من مخرجات SPSS.20)

تبين بيانات الجداول السابقة أن قيمة معامل الارتباط الثنائي كانت $0,358^a$ ، كما بلغ معامل التحديد ($R Square$) 0.128 وذلك عند درجة ثقة 95% وبمستوى دلالة احصائية بلغ 0.000 . مما يعني أن متغير الجنس يؤثر في التغير في دافعية الإنجاز لدى الطالب بـ 12.8% والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (28): خط الانتشار بين متوسط متغير الجنس ومتوسط متغير دافعية الإنجاز.



من خلال الشكل يلاحظ أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة طردية.

وقد أوضحت العديد من البحوث أن هناك فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز حيث يرى الباحث "هورتز" أن الدافع إلى الإنجاز عند الإناث أقل من نظيره عند الذكور، وأن هناك خوفا من النجاح عند الإناث يتمثل في اعتقاد الإناث بأن نجاحهن سوف يعود عليهن ببعض النتائج السلبية مثل الرفض الاجتماعي لهن، ووصفهن بأنهن لا يتمتعن بالأنوثة، لهذا تتحاشى الإناث مواقف التنافس ويتحاشين الكشف عن مظاهر الاقتدار في سلوكهن، وينأى بأنفسهن عن تحقيق الإنجازات العقلية. وبهذا فإن إدراك الإناث لهذه النتائج السلبية التي يعود بها الإنجاز عليهن تكف لديهن سلوك الإنجاز، أو على الأقل لا تجعلهن يستجبن للمواقف المحفزة للإنجاز بنفس الطريقة التي يستجيب بها الذكور لهذه المواقف. وقد أورد "هورتز" بأن الفروق بين الجنسين في هذا الصدد تظهر في فترة مبكرة تعود إلى فترة الطفولة، ويبدو واضحا من الدراسات في هذا المجال، أن الإناث عموما موجّهات بدافعية للإنجاز أقل من توجه الذكور بها، فهن موجّهات

بمعان اجتماعية يمثلها دورهن كأمهات وزوجات لأكثر من توجههن بمعاني للإنجاز وتحقيق الذات مهنيا (محمود بني يونس، 2012، ص.82).

وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة "بول إ. تورانس" (P.E.Torrance) الذي قال أنه لا توجد سوى قلة قليلة من النساء صرن مخترعات في مجال العلوم أو مبرزات في مجال الفكر والأدب. حيث يرى أن النساء تتأثر النساء بإثارة الدافع إلى الانتماء *Affiliation* بمعنى حاجة الأنثى إلى أن تكون مرغوبة ومقبولة اجتماعيا. ويعتقد أن يكون لهذا الدافع أولوية وأفضلية على الدافع إلى الإنجاز بالنسبة للإناث. في حين يتغلب الدافع إلى الإنجاز والتحصيل المرتفع لدى الذكور (معمرية، 2011، ص.237).

لكن الباحث يرى أن الصورة العامة التي تم تكوينها على النساء بأنهن لسن منجزات، لا ينبغي أخذها على شكل مطلق، بل هي محددة بعدد من المتغيرات المختلفة. ولكن حسب الملاحظة المعاشة للباحث باعتباره لا يزال طالب سنة ثالثة انجليزية (2018/2017) بأن فئة الإناث هن المتفوقات في قسم الإنجليزية بجامعة أم البواقي، وكذلك هن أوائل الدفعات في جميع التخصصات (تخصصات الإنجليزية) ولأكثر من خمس سنوات المتتالية الأخيرة (2018-2013) استثناء حالة واحدة فقط من جنس الذكور، والدليل أن في الأعوام الثلاث الأخيرة ينجحن الطالبات فقط في مسابقات الدكتوراه بالخارج (بريطانيا) وهذا بنسبة 100%. وكذلك باعتبار الباحث أنه أستاذ يرى بأن في الغالب - واقعيًا - فئة الطلبة الإناث متغلبة على فئة الطلبة الذكور في ما يتعلق النتائج وكذلك في ما يتعلق مدى تطبيق الواجبات والانضباط داخل القسم (في ما يخص الطلبة الذين درسهم ويدرسهم الباحث). هذا ما يتفق مع توصلت إليه دراسة الباحثة "وسلة زروالي" التي أجريت بجامعة أم البواقي (2013) على أن فئة الإناث أنهن أكثر اجتهدا وأفضل تحصيلًا (زروالي، 2013، ص.264). وكذلك أيضا تتفق مع نتائج دراسة "لوكس" (Loucks, 1979) حول الفرق بين الجنسين في الدافع إلى الإنجاز. والتي تكونت عينة بحثه من طلاب وطالبات الطب، عددهم 146 فردا، فتوصل إلى وجود فرق بين الجنسين في الدافع إلى الإنجاز لصالح الطالبات (معمرية، 2011، ص.233).

من العرض السابق يتضح أن هناك وجود اختلافات في نتائج الدراسات حول تفوق جنس الذكور على الإناث أو العكس، وقد طرح السيكلوجيون في مجال الدافع إلى الإنجاز عدة تفسيرات نفسية للفروق بين الجنسين. وقد يعود سبب الاختلاف إلى العديد من الأسباب كاختلاف

أساليب القياس المستعملة في قياس الدافع إلى الإنجاز ما بين اختبارات إسقاطيه إلى استخبارات موضوعية. كذلك وجود تباين بين طبيعة المجتمعات التي أجريت بها هذه الدراسات والاطار الحضاري والثقافي الذي يميز كل منها. وإلى الاختلاف في العوامل الفزيولوجية والشخصية، ووفق أساليب التنشئة الاجتماعية. في حين أن دراسة الفروق بين الجنسين في ما يتعلق دافعية الإنجاز لم تلق الاهتمام في بحوث كل من ماكلياند" و"إكنسون" (معمرية، 2011، ص.224).

خلاصة القول يرى الباحث أن فكرة "الرجل الطموح" و"المرأة الأم" لم يبق لها أثر حالياً. كما هو معلوم، أن البحث الحالي أجري للتحقيق في دور أو أثر علاقة (أخلاقيات) الأستاذ الجامعي على دافعية الإنجاز لدى الطالب. حيث تشير مقالات كبيرة وبعض المقالات العلمية الأخرى إلى أنه إذا استغل الأساتذة الوقت الكافي لبناء علاقات مع الطلبة، فيمكنهم تحفيز طلابهم على التعلم. وعليه ترى الدراسة الحالية أن الأستاذ بحاجة إلى الاعتقاد القوي بأن بناء العلاقات مع الطلبة أمر مهم لعملية التحفيز. وأيضاً هناك حاجة للاستفادة من هذه المعتقدات لفائدة الطالب. كذلك من المهم أن يدرك الأساتذة (اختصاصي التوعية) تأثيرهم على طلابهم، وينظرون بقوة في تصورات الطلاب عنهم.

يجب على المدرسين التأكد من أن دورهم المنوط بهم هو تلبية احتياجات الطلبة أكاديمياً وعاطفياً واجتماعياً. وكذلك إنشاء بيئات داخل القسم التي بدورها تروج للثقافات الإيجابية المملوءة بالتفاعلات الجيدة والحميدة والتي بدورها يمكن أن تحفز الطالب على تعلم المزيد.

ورأي الباحث هو الرأي المشابه لكل من "الكبسي وآخرون" على أن الأستاذ الجامعي هو النموذج الذي تتطلع إليه أنظار الآخرين، وبخاصة طلابه ومعاونيه وتعتبر سلوكياته أهم المؤثرات على سلوكياتهم بل يكاد ينسى الناس أن الأستاذ الجامعي بشر مثلهم، ويتصورونه دائماً بلا أخطاء وبلا هنات، وذلك فيه مبالغة كبيرة، ولكنها مبالغة تفرض على الأستاذ مسؤولية كبيرة أيضاً، وتتمثل هذه المسؤولية في أن يحاول الأستاذ جاهداً أن يقدم في أقواله وأفعاله نموذجاً طيباً يحتذي به طلابه، ويتمثلون به. ولا يقف ما نقصده في النموذج بالاجتهاد العلمي والالتزام العلمي، وإنما يمتد ليشمل كل جوانب شخصية الأستاذ حتى ملبسه ومشيته وكلامه واهتماماته (الكبسي وآخرون، 2012، ص.50).

الختمة

الخاتمة:

ختاما توصلت الدراسة إلى أن الجامعة معنية أساساً ببناء البشر وتحسين ظروف الطلبة، فإنها تكون منظمة أخلاقية بالضرورة ، لأنها تعنى بالبناء العلمي والخلقي للطلّاب، وبالتالي عليها أن تحرص على تنمية بيئة أخلاقية في التنظيم وإلا عجزت عن النهوض برسالتها، فلا انفصال بين تحقيق رسالة الجامعة وبين التزامها بالأخلاق، ولا يتصور منطقياً الزعم بأن الجامعة نجحت في تخريج الكوادر وإجراء البحوث في حين أن سلوكياتها وسلوكيات أعضائها غير متمشية مع الأخلاق. فأساتذة الجامعة يجب أن يدركوا تماماً المترتبات الأخلاقية لسياساتهم وأفعالهم ولسياسات وأفعال الجامعة أيضاً. باعتبار أن أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي هي قيم علمية بالغة الرقي والحساسية، لذا ينبغي أن تتسم بالشفافية، وتحظى بالرعاية والمتابعة. وللحفاظ على أخلاقيات تلك المهنة وتطويرها يجب أن تحظى دائماً بالاهتمام والبحث عن طريق الدراسات والبحوث العلمية والمؤتمرات العلمية، وبإنشاء المراكز والمعاهد التي تعمل على تطوير مهنة التدريس الجامعي، وغرس أخلاقياته بشكل علمي ومنظم.

يعد الأستاذ العنصر الأساسي الذي تقوم عليه العملية التربوية والمواقف التفاعلية التعليمية التي تحدث بينه وبين الطلبة أو بين الطلبة أنفسهم، باعتباره المحرك الرئيس لدوافع الطلبة المختلفة، فهو المسؤول عن تشكيل اتجاهاتهم ورغباتهم ودفعهم إلى التواصل والمثابرة والإنجاز، وذلك من خلال استخدام الأساليب وطرق التدريس المتنوعة المتعددة المناسبة للمواد والموضوعات التي تقوم بتدريسها.

ويكون الدافع إلى الإنجاز واحداً من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الطالب نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق الدراسي. وتأسيساً على هذا يصبح الدافع إلى الإنجاز عاملاً قوياً مسيطراً في حياة الطالب الدراسية. حيث أن قبول الأساتذة يعتمد أساساً على استمرارهم في تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز. ومن هنا نجد أن علينا أن نحافظ على تقاليدنا الجامعية الطيبة الموروثة، وأن نعمل في الوقت نفسه على تطوير أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي؛ كي تكون منسجمة ومستجيبة لروح العصور ومتطلباته؛ لخدمة المجتمع والبحث العلمي ولخدمة الطالب ومساعدته في زيادة دافعية الإنجاز لديه.

ومن خلال إجراء الباحث لهذا البحث كانت التوقعات والتصورات تتمثل بأنه يمكن أن يساعد التزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات المهنة في زيادة دافعية الإنجاز لدى الطالب. فتصور

الباحث بأن لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية المهنية له علاقة مباشرة بزيادة دافعية الإنجاز لدى الطالب. وأيضاً لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات المهنة من حيث المسؤولية الاجتماعية يمكن أن يزيد في دافعية الإنجاز لدى الطالب. وكذلك أيضاً لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات المهنة من حيث المسؤولية الأخلاقية يزيد من دافعية الإنجاز لدى الطالب.

من خلال المنطلقات النظرية الساعية لإيجاد أو لرصد واقع العلاقة بين متغيري الدراسة، حاول الباحث أن يصل الي نتائج موضوعية يمكن الوثوق فيها وذلك من خلال تجميعه لجل المعطيات المتوفرة لديه لإجراء هذا البحث.

اعتمدت الدراسة الراهنة على منهجية تستجيب لأهداف البحث وذلك بالتأكد من مدى الصدق الأمبريقي للفرضية الرئيسة التي تم تجسيدها في ثلاث فرضيات فرعية، وبعد دراسة ميدانية استغرقت حوالي 07 أشهر توصلنا إلى:

صدق الفرضية الفرعية الأولى التي مفادها:

لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية المهنية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب. وفي هذه الدراسة العلاقة بينهما كانت موجبة ولكن بدرجة ضعيفة.

صدق الفرضية الفرعية الثانية التي مفادها:

لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية الاجتماعية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب. وفي هذه الدراسة العلاقة بينهما كانت موجبة ولكن بدرجة ضعيفة.

صدق الفرضية الفرعية الثالثة التي مفادها:

لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية الأخلاقية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب. وفي هذه الدراسة العلاقة بينهما كانت موجبة ولكن بدرجة ضعيفة.

وعلى هذا الأساس يمكن الاستنتاج أن هناك دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي من خلال ما استنتج من درجة الدافع الذاتي للإنجاز العالية، والدرجة المرتفعة للدافع الخارجي للإنجاز وكذلك الدرجة المنخفضة لمستوى الاحباط. وكذلك ما أوضحته المعطيات والشواهد

الكمية للدراسة الميدانية من نتائج إجابات المبحوثين التي بينت أن معظم الطلبة لهم دافعية مرتفعة. ولكن ما استنتجه الباحث في بحثه هذا أن ليس فقط مرده راجع إلى متغير أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي، بل يمكن أن تكون متغيرات أخرى لم تعتمد في البحث (أي يمكن أن تكون هناك عوامل أخرى أدت الي زيادة دافعية الطلبة)، أو وجود أخطاء وقع فيها الباحث ولم يتفطن إليها (مثلا أخطاء في أداة البحث أو المنهج المتبع). أو أن المبحوثين لم يكونوا موضوعيين في إجاباتهم لأسباب لا نعلمها، حيث من خلال ملاحظة الباحث ومعايشته لواقع الطلبة (باعتبار الباحث هو حاليا طالب سنة الثالثة انجليزية بجامعة أم البواقي لسنة 2018)، وأيضا من خلال ما لاحظته وأستخلصه من خلال المقابلات الحرة التي أجراها مع العديد من الطلبة وجد أن هناك تناقض كبير بين ما هو موجود فعلا وبين إجابات المبحوثين عن أسئلة الاستبيان.

وعلى ضوء إجابات المبحوثين ومن خلال المقابلات الهامشية الحرة مع أساتذة وطلبة جامعة أم البواقي، أراد الباحث أن يرفع بعض الاقتراحات التي يراها ضرورية ومفيدة لجميع الأطراف سواء للجامعة، للأستاذ أو للطالب أو للأطراف الأخرى خارج أسوار الجامعة:

✓ زيادة رواتب الأساتذة لتتلاءم مع مستوى المعيشة السائد هذه الأيام، من أجل التفرغ أكثر للبحث العلمي والاكاديمي؛

✓ إتاحة فرصة المشاركة للطلبة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بشؤونهم التعليمية؛

✓ معاملة الطلبة بكل عدل ومساواة، ومحاولة الحد من إن لم يكن القضاء على الوساطة والمحسوبية التي تتدخل في معاملة الطلبة؛

✓ توخي الدقة والموضوعية عند القيام بتقييم (تقويم) الطلبة، وقد يكون من المناسب في هذا الصدد عمل دورات تدريبية للأساتذة لمساعدتهم على تقييم كفاءة طلابهم بفعالية؛

✓ يجب تعزيز كافة التشريعات والقوانين التي تكفل كل من الأستاذ والطالب؛

✓ إيجاد بيئة عمل جيدة تقوم على أساس الاحترام والتقدير المتبادل بين الأستاذ وطلابه؛

✓ تحسين ظروف العمل من حيث المباني المناسبة، والتجهيزات والأدوات المكتبية الحديثة.

كأي بحث أكاديمي نجد هناك صعوبات واجهت الباحث وأهمها: إن الباحث عندما أراد أن يطبق الاستثمار على فئة من الأساتذة ولكن بعد مقابلة العديد منهم وشرح لهم البحث وجدهم الباحث يتهربون ولا يبدون تجاوبا معه. كذلك وجد الباحث صعوبات من بعض الأساتذة عند توزيع الاستثمار فمنهم من لم يسمح له بتوزيعها، وهناك بعض الأساتذة ولكن ليس بالكثير من

احتجوا على بعض أسئلة الاستمارة وفسروها على أنها تمس شخصهم. وهذا ما حصل في أحد الكليات أن أستاذ اشتكى للعميد على أسئلة الاستمارة، ومن ثم توقف كل شيء (لم يسمح للباحث بتوزيع الاستمارة على الطلبة)؛ إلا بعد سماع الباحث من طرف العميد ولحسن الحظ هذا الأخير تفهم الموضوع بعد سماع الشروحات المقدمة من طرف الباحث، وبعد ذلك سمح للباحث بالاستمرار في توزيع الاستمارات. كذلك من بين الصعوبات هو كيفية جمع العدد الفعلي والحقيقي للطلبة الذين يزاولون دراستهم بجامعة أم البواقي. مما أضطر بالباحث بالذهاب العديد من المرات لكل قسم وأخذ العدد الحقيقي من عندهم. ولحسن الحظ الموظفون كانوا ولا يزاولون زملاء الباحث في المهنة مما ساعده على ذلك.

قائمة المراجع

المراجع

1. القرآن الكريم

1. (الشمس، 7-9).
2. (القلم، 04 و 40).
3. (المائدة، 02).
4. (النحل، 90).
5. (آل عمران، 159).
6. (التوبة، 119).
7. (الجمعة، 02).

2. الحديث النبوي

8. (ابن ماجه، 1423/2).
9. (ابن ماجه، صححه الالباني، 2443).
10. (أبو الدرداء، الاحكام الصغرى، 852).
11. (أبو الدرداء، سنن الترمذي، ص. 2002).
12. (أبو هريرة، الترغيب والترغيب، 352/3).
13. (أبو هريرة، شرح السنة، ص. 6/476).
14. (أبو هريرة، صحيح الجامع، 2833).
15. (أبو هريرة، صحيح مسلم، 146).
16. (أبو هريرة، صحيح مسلم، 2564).
17. (أحمد، 440/2).
18. (أنس بن مالك، صحيح البخاري، ص. 13).
19. (الالباني، صحيح الترغيب، 1776).
20. (الألباني، صحيح الجامع، ص. 1880).
21. (الترمذي (2609) وصححه الألباني في صحيح الجامع، ص. 1838).
22. (الترمذي، الكامل في الضعفاء، 1956).
23. (الترمذي، سنن الترمذي، ص. 2685).
24. (الدارمي، 352).
25. (الشافعي، الإحياء، 182/2).
26. (سنن الترمذي، 2117).
27. (عائشة أم المؤمنين، صحيح مسلم، 2770).

28. (عبد الله بن عمر، صحيح مسلم، ص. 2068).
29. (عبد الله بن عمرو، البخاري، ص. 3559).
3. المراجع باللغة العربية:
30. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكر. (د.س.). *لسان العرب*، الجزء الخامس (ط. 1). بيروت، لبنان: دار صادر للطباعة والنشر.
31. أبو عواد، فريال. (2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن. المجلد 25، العدد (3+4): مجلة جامعة دمشق.
32. أحمد الغزالي، صفاء، وأحمد مرعي، توفيق. (2010). *الحدث في العملية التربوية* (ط. 1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
33. أحمد رشوان، ربيع عبده. (2006). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز* (ط. 1). القاهرة: عالم الكتب.
34. بدوي، عبد الرحمن. (1985). *الأخلاق النظرية* (د.ط.). الكويت: وكالة المطبوعات.
35. بن صالح، بسمة. (2017). مدى تكيف الاستاذ الجامعي مع اهداف نظام LMD من خلال عمليتي التدريس والتقييم. أطروحة دكتوراه غير منشورة في العلوم الاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي: الجزائر.
36. بني مني، ابتسام. (2014). تفسير أساتذة التعليم الثانوي لعوامل انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية، مذكرة ماجستير غير منشورة علم النفس التربوي، جامعة أم البواقي: الجزائر.
37. التابعي، وجيهة محمد السعيد. (2003). دراسة دينامية العلاقة بين الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز وبين الإنهاك النفسي لدى موظفي قلم المحضرين وانعكاساتها على مستوى أدائهم الوظيفي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 53، الجزء الأول.
38. جابر، نصر الدين، ولوكيا، الهاشمي. (2006). *مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي* (ط. 1). الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر.
39. جودة، محفوظ. (2009). *التحليل الإحصائي الأساسي باستخدام SPSS* (ط. 2). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
40. حسين الصغير، أحمد. (2005). *التعليم الجامعي في الوطن العربي تحديات الواقع ورؤى المستقبل* (ط. 1). القاهرة: علاء للكتب.
41. خلف السكارنة، بلال. (2013). *أخلاقيات العمل* (ط. 3). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
42. خلية الاعلام والاتصال. (2018، 21 أبريل). موقع جامعة أم البواقي، تم استرجاعها من <http://www.univ-oeb.dz> جامعة أم البواقي: الجزائر.

43. خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). *الدافعية للإنجاز* (ط.1). القاهرة، مصر: دار غريب.
44. دناقة، أحمد. (2011). الأستاذ الباحث وواقع إنتاج المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي-دراسة عينة من أساتذة علم الاجتماع بجامعة الأغواط، غرداية، ورقلة. مذكرة ماجستير غير منشورة في علم الاجتماع بجامعة ورقلة، ورقلة: الجزائر.
45. راجح، أحمد عزت. (1998). *أصول علم النفس* (ط.1). القاهرة، مصر: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر.
46. راشد، علي. (2007). *الجامعة والتدريس الجامعي* (ط.1). بيروت: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.
47. ربيع العجيلي، محمد صالح. (2013). *التعليم العالي في الوطن العربي (الواقع واستراتيجيات المستقبل)* (ط.1). عمان: دار صفا للنشر والتوزيع.
48. الرفوع، أحمد محمد. (2015). *الدافعية نماذج وتطبيقات* (ط.1). عمان: دار الميسرة.
49. رواب، عمار. (2007). شروط الأداء التعليمي والتكوين الجامعي، *مجلة العلوم الانسانية بجامعة بسكرة*. الجزائر، العدد 11.
50. زروالي، وسيلة. (2013). علاقة الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي بكل من تقدير الذات والدافع المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس المدرسي بجامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي: الجزائر.
51. سجاد أحمد، بن محمد أفضل. (2014). المسؤولية الأخلاقية وأثرها على الفرد والمجتمع في ضوء السنة النبوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة في الآداب والعلوم الإسلامية، جامعة علامة إقبال المفتوحة: باكستان.
52. سعادو، أسماء. (2010). التصورات الاجتماعية للطلبة الجامعيين لصعوبات تطبيق نظام (ل.م.د) LMD في الجامعة الجزائرية. دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي، مذكرة ماجستير غير منشورة في علم النفس الاجتماعي بجامعة أم البواقي، أم البواقي: الجزائر.
53. سعد غالب، ياسين. (2008). *أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات* (ط.1). الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
54. سليم عطيان، مراد، ومحمد الحواجرة، كامل، ومحمد أبو حسين، الحارث. (د.س). المسؤولية الاجتماعية وأخلاقيات العمل في إطار وظيفة العمليات وأثرها في أداء الأعمال دراسة ميدانية على الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالية، الأردن: (د.ن).
55. السواعي، خالد محمد. (2011). *مدخل إلى تحليل البيانات باستخدام SPSS* (د.ط). الأردن: عالم الكتب الحديث.
56. السيد وآخرون. (1990). *علم النفس العام* (ط.3). القاهرة: مكتبة غريب.

57. صفا أحمد، الغزالي، ومرعي، توفيق أحمد. (2010). *الحداثة في العملية التربوية (ط.1)*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
58. طهيري، وفاء. (2011). واقع امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات وتقبله لفكرة دمج التعليم الإلكتروني. مذكرة غير منشورة ماجستير علوم التربية بجامعة باتنة، باتنة: الجزائر.
59. عدي، عطا. (2011). *معايير الجودة والأداء والتقييم في مؤسسات التعليم العالي في ضوء التجارب المعاصرة للجامعات الرصينة في العالم (ط.1)*. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
60. علي حامد، دينا. (د.س). *الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة (دراسة مقارنة) (ط.1)*. المنصورة: دار الجامعية الجديدة.
61. علي عبيدو، علي إبراهيم. (2014). *جودة البحث العلمي - الأخلاقيات - المنهجية - الإشراف كتابة الرسائل والبحوث العلمية (ط.1)*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
62. فلاح العلوان، أحمد، والعطيات، خالد عبد الرحمن. (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني (ص ص 683-717). *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)* جامعة الحسين بن طلال كلية العلوم التربوية.
63. الكبيسي، عبد الواحد حميد، الحياي، صبري بردان، سويدان، سعادة حمدي، الجنابي، وطارق كامل داود. (2012). *أخلاقيات و آداب مهنة التدريس الجامعي (ط.1)*. (د.م): مركز دبيونو تعليم التفكير.
64. كربوش، هشام. (2017). إشكالية العلاقة بين التكوين الجامعي والتشغيل -مقاربة نسقية لفعالية الجامعة- أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العمل والتنظيم بجامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي: الجزائر.
65. لعجال، سعيدة. (2015). الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ببعض المدارس الابتدائية بمدينة مسيلة، مذكرة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي بجامعة الحاج لخضر، باتنة: الجزائر.
66. محسن استيتية، دلال،، وموسى سرحان، عمر. (2007). *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني (ط.1)*. الأردن: دار وائل للنشر.
67. محمد عبد الحليم، محمد. (1995). *أخلاقيات مهنة التدريس: دراسة على معلمي المرحلة الثانوية، مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر، الجزء (80)*.
68. محمود بني يونس، محمد. (2012). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات (ط.3)*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

69. مدحت، محمد أبو النصر.(2012). *الإدارة بالحوافز: أساليب التحفيز الوظيفي الفعال (ط.1)*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
70. مصطفى الجاللي، لمعان.(2011). *التحصيل الدراسي(ط.1)*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
71. معمري، بشير.(2011). *سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز(ط.1)*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
72. مقداد، محمد.(1995). *التحليل الإحصائي لمفردات الاختبارات، سلسلة محاضرات معهد علم النفس والعلوم التربوية(د.ط)*. جامعة مجمع منتوري بقسنطينة: الجزائر.
73. مقلاتي، سامي.(2017). تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية من طرف هيئة التدريس-دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس الاجتماعي، أم البواقي: الجزائر.
74. المنجد في اللغة والاعلام.(2003). (ط.40)، بيروت: دار المشرق.
75. ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية. (ماي2010)، الجزائر.
76. ناصر، إبراهيم.(2006). *التربية الأخلاقية(ط.1)*. عمان: دار وائل للنشر.
77. النوايسة، فاطمة عبد الرحيم.(2012). *الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب(ط.1)*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

4. المراجع باللغة الأجنبية

78. Abdus, S.A., & Ghulam, M. M.(2012). Impact of Teacher's Ability, Student's Work Ethics and Institutional Environment on Student Performance of University of gujrat. *Middle-east Journal of Scientific Research* 12 (4): 572-579. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2012.12.4.1716.
79. Aldghashi, A. M. (2017). Ethics of university teaching profession. Retrieved from [https://www.squ.edu.om/Portals/53/Research/Activities/Downloads/Prof Ahmed Al Dogaishi.pptx10](https://www.squ.edu.om/Portals/53/Research/Activities/Downloads/Prof_Ahmed_Al_Dogaishi.pptx10), september 2017
80. Cinse, B. (2008). Creating a Student-Centered Classroom. Retrieved december 21,2017 from <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/motivating-students>
81. Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic Motivation and The Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730.<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.715>.
82. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

83. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
84. Denise., J.A. (1970). *La psychologie sociale : Une discipline en mouvement*. Paris :Lahaye.
85. <http://al3loom.com/?p=10328>. Retrieved from 29/12/2017, 18h10.
86. <http://articles.islamweb.net/media/index.php?page=article&lang=A&id=140272> retrived from 21/12/2017, 22h53.
87. <http://study.com/academy/lesson/achievement-motivation-theory-definition-quiz.html>. Retrieved from 19/07/2016 , 12h42
88. <http://univ-biskra.dz/index.php/actualites/1211-2016-2017>. Retrieved from 23/11/2016, 12h11
89. <http://www.ar.dknews-dz.com/index.php/nation?start=2772>. Retrieved from 12/05/2015, 11h23.
90. <http://www.dummies.com/education/math/statistics/how-to-interpret-a-correlation-coefficient-r>
91. <https://www.aaeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>. Retrieved from 12/11/201723 ,h45.
92. https://www.encyclopediaofmath.org/index.php/Kolmogorov-Smirnov_test, retrieved from 12/10/2017, 14h23.
93. <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>. Retrieved from 21/12/2017, 23h53.
94. Krejcie, R. , & Morgan,D.W.(1970). Determining Sample Size for Research Activities .*Educational and Psychological Measurement*, 30, pp. 607-610.
95. Lawshe, C.H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x.
96. Liu,J., Johnson, R., Fan, X.(2016). A Comparative Study of Chinese and United States Pre-Service Teacher's Perceptions About Ethical Issues in Classroom Assesement.Studies In Educational Evaluation. *University of South Carolina*, 48(2016) 57-66 : Elsevier.
97. Morgan, W. (2002). Origin and History of the Earliest Thematic Apperception test. *Journal of Personality Assessment*. 79 (3): 422–445. doi:10.1207/s15327752jpa7903_03.
98. Natassa, M. (2016) .*Ways of motivate students*. Retrieved january 30, 2018 from <https://www.teachers-corner.co.uk/12-ways-motivate-students>

99. Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*. 44 (3): 159–175. doi:10.1080/00461520903028990.
100. Roland, P., & Markus, J. (2013). Confidence Intervals for Two Sample Means: Calculation, Interpretation, and a Few Simple Rules. *Advances in Cognitive Psychology*. vol 9(2), 74-80, DOI: 10.5709/acp-0133-x
101. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (Eds.), (2002). Self-Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
102. Ryan, Richard; Edward L. Deci (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25 (1): 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.
103. Urdan, T., & Maehr, M. (1995). Beyond A Two-Goal Theory of Motivation : A Case for Social Goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
104. Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., Vallieres, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational And Psychological Measurement*. Volume: 52 issue: 4, page(s): 1003-1017: doi.org/10.1177/0013164492052004025
105. Whitaker, . (2005). Impact of Student Teacher Relationship on Academic Performance of Students. Retrieved october 13, 2017 from <https://bohatala.com/impact-of-student-teacher-relationship-on-academic-performance-of-students/>.

الملحق

1. الملحق الأول: استثمارة البحث.
2. الملحق الثاني: قائمة المحكمين.
3. الملحق الثالث: قائمة الجداول.
4. الملحق الرابع: قائمة الأشكال.
5. الملحق الخامس: يمثل النسبة الكلية لصدق المحكمين لاستثمارة البحث
6. الملحق السادس: شهادة السماح بتطبيق المقياس.
7. الملحق السابع: الملحق السابع: قيم التوزيع التائي (T - $Student$) ومعامل فيشر (f)
8. الملحق الثامن: يوضح كيفية تحديد حجم العينة حسب كل من كريجيسي *Krejcie* ومورغان *Morgan 1970*
9. الملحق التاسع: القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث (المادة 04).
10. الملحق العاشر: يمثل كيفية حساب صدق المجكمين (حسب لاوشي).
11. الملحق الحادي عشر: شهادة مشاركة الباحث في ملتقى اخلاقيات المهنة.
12. الملحق الثاني عشر: الهيكل التنظيمي لجامعة أم البواقي.

استمارة بحث

أعزائي الطلبة؛ نضع بين أيديكم استبيان الدراسة الموسومة بـ:
أخلاقيات مهنة الاستاذ الجامعي وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب- دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي-
وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم - تخصص علم الاجتماع- . ونطمح أن تكون إجاباتكم متأنية
ودقيقة لأن لذلك دورا أساسيا في صدق النتائج التي نرغب الوصول إليها. لذا نتطلع إلى تعاونكم معنا وذلك بالإجابة
على جميع فقرات المقياس بما يعكس الحقيقة، علما أن الإجابات تبقى على درجة عالية من السرية وتستخدم فقط في
إطار البحث العلمي.

ومع اعتزازنا بمساهماتكم وتقديرنا لجهودكم المخلصة، نشكر حسن تعاونكم مسبقا.

الباحث: زديرة خمار

المحور الأول: البيانات الشخصية

1. الجنس:

☐ ذكر
☐ أنثى

المحور الثاني: المسؤولية المهنية

عزيزي الطالب في ما يلي 36 جملة تستفسر عن مدى التزام الأساتذة بالمسؤولية المهنية، اقرأ كل سؤال بعناية واختر الخانة التي تصفهم بشكل حقيقي وبصدق. لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، لذلك الرجاء الإجابة عليها عن طريق وضع علامة (x). نرجو منك أن تختار اختيار واحد فقط.

ملاحظة: أسئلة الاستمارة تتعلق بجميع الأساتذة (دون استثناء) الذين درسوكم من السنة الأولى جامعي إلى اليوم الحالي.

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1. أغلب الأساتذة يعطون فكرة شاملة عن مقرر الدراسة (الأهداف البيداغوجية) مع بداية السداسي (تقديم محتويات الدروس).					
2. أغلب الأساتذة لا يشجعون على التفكير الإبداعي: كإجابات المبتكرة من جانب الطلبة.					
3. يستعمل أغلب الأساتذة لغة مفهومة.					
4. أغلب الأساتذة ينوعون في طرائق التدريس بما يتناسب مع محتوى المحاضرة.					
5. في بداية السنة غالبا ما يقدم الأساتذة للطلبة عناوين كتب جديدة تتعلق بالمادة.					
6. أغلب الأساتذة لا يراعون أن يكون الكم العلمي لمحتوى المحاضرة مناسب للقدرة الاستيعابية للطلبة.					
7. استمرار شيوع الأساليب القديمة (الكلاسيكية) في طرائق التدريس كأساليب الإملاء (Dictation, Dictée).					
8. أغلب الأساتذة يلتزمون بموضوع المحاضرة (عدم الخروج عن نطاق الموضوع المقرر).					
9. أغلب الأساتذة يستعملون اللغات الأجنبية أثناء التدريس.					
10. أغلب الأساتذة يشاركون في التظاهرات العلمية (الملتقيات العلمية، الأيام الدراسية أو الندوات الفكرية).					
11. أغلب الأساتذة يستخدمون الطرائق والوسائل التكنولوجية التي تساعد في إتقان التدريس مثلا: (Data Show).					
12. أغلب الأساتذة لا يجددون محتوى دروسهم، فنجدهم يقدمون نفس الدروس المقدمة لسنوات ماضية.					
13. غالبا ما يسعون لتقديم كل المعلومات المهمة للطلبة.					
14. هناك فئة كبيرة من الأساتذة يدرسون وهم جالسون ونادرا ما يقفون (كسالي).					

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
15. أغلبهم يستخدم اللغة العامية(الدارجة) في التواصل مع الطلبة.					
16. أغلب الأساتذة يتحاشون الإجابة عن الأسئلة المطروحة من طرف الطلبة.					
17. أغلب الأساتذة يركزون على عنصر التشويق أثناء المحاضرة.					
18. غالبا ما يدعم الأستاذ محاضراته بأمثلة من الواقع.					
19. معظم الأساتذة ملتزمون بمواعيد محاضراتهم حضوراً وانصرافاً.					
20. معظم الأساتذة يركزون النظر على مجموعة معينة من الطلبة فقط دون غيرهم أثناء إلقاءهم المحاضرات.					
21. نادرا ما يغيب أحد الأساتذة.					
22. غالبا ما تكون أسئلة اختباراتهم شاملة لأغلب مواضيع المقرر.					
23. يسمحون غالبا بالمناقشة الحرة(الديمقراطية) أثناء الدرس.					
24. أغلب الأساتذة يوزعون محاور المحاضرة على الوقت المخصص لها.					
25. عادة ما تكون لهم ردود فورية (ملاحظات وأراء) على كل عمل ينجز من طرف الطلبة.					
26. أغلب الأساتذة لا يخرجون عن سياق المحاضرات (كالحديث عن حياتهم الشخصية مثلا).					
27. غالبا ما يستمعون لطلبتهم.					
28. اغلب الأساتذة يتميزون بلباس محترم يعكس انتماءهم للجامعة.					
29. أغلب الأساتذة لا يعرفون جيدا أسماء طلبتهم.					
30. أغلب الأساتذة يقومون بعملية التقويم المستمر للطلبة(التقويم أثناء كل حصة).					
31. يتجاوبون مع مقترحات الطلبة (خاصة المتعلقة بالمقرر).					
32. أغلب الأساتذة يتقبلون آراء الطلبة.					
33. غالبا ما يمتدحون الطالب المجتهد داخل القسم وخارجه.					
34. أشعر بأن معظم الأساتذة يحبون عملهم.					
35. أشعر بأن أغلب الأساتذة يحضرون جيدا دروسهم.					
36. نادرا ما يستفسرون عن وجهات نظر الطلبة حول موضوع المحاضرة.					

المحور الثالث: المسؤولية الاجتماعية

عزيزي الطالب في ما يلي 17 جملة تستفسر عن مدى التزام الاساتذة بالمسؤولية الاجتماعية، اقرأ كل سؤال بعناية واختر الخانة التي تصفهم بشكل حقيقي وبصدق. لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، لذلك الرجاء الإجابة عليها عن طريق وضع علامة (x). نرجو منك أن تختار اختيار واحد فقط.

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1. أغلب الأساتذة يساعدون الطلبة في حل مشاكلهم الدراسية.					
2. أغلب الأساتذة يشتركون مع طلابهم بالقيام ببعض الأنشطة الاجتماعية.					
3. أغلب الأساتذة يهتمون في معاملة الطلبة.					
4. غالبا ما يساعدون الطلبة في حل بعض مشكلاتهم الشخصية.					
5. الطلبة التي تكون مشاركتهم كثيرة داخل القسم يحصلون على نقاط مرتفعة في ما يتعلق نقاط الأعمال الموجهة TD.					
6. أغلب الأساتذة يحثون الطلبة على خلق مشاريع حياتية.					
7. أغلب الأساتذة يميزون (التمييز) بين الطلبة (الذكور) والطلقات.					
8. أغلب الأساتذة يوجهون طلابهم التوجيه السليم بشأن مصادر المعرفة وأوعية المعلومات مثلا: (Bases Des Données) ومراجع الدراسة.					
9. يكلف الأساتذة جميع الطلبة للقيام بالواجبات ولا يستثنون أحدا.					
10. أغلب الأساتذة لا يمنحون الطلبة نقاطهم الحقيقية في الاختبارات.					
11. أغلب أساتذتنا ينصحوننا بحضور المحاضرات.					
12. أرى أن أغلب الأساتذة يتأثرون بالوساطة في تعاملهم مع الطلبة وفي منحهم علامات الامتحانات.					
13. عادة؛ الأساتذة لا يساعدون الطلبة في اختيار التخصصات الدراسية.					
14. معظم الأساتذة لا يمنحون نفس الفرصة لكل طالب في تقديم واجباته (كحق التقديم، منح الوقت نفسه).					
15. أغلب الأساتذة يميزون بالعدالة في تقييمهم للطلبة.					
16. غالبا ما يراعي الأساتذة عند صياغتهم لأسئلة الاختبارات المستويات المعرفية المختلفة لدى الطلبة.					
17. بعض الأساتذة لا يهتم ببعض الطلبة داخل القسم.					

المحور الرابع: المسؤولية الأخلاقية

عزيزي الطالب في ما يلي 25 جملة تستفسر عن مدى التزام الاساتذة بالمسؤولية الأخلاقية، اقرأ كل سؤال بعناية واختر الخانة التي تصفهم بشكل حقيقي وبصدق. لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، لذلك الرجاء الإجابة عليها عن طريق وضع علامة (x). نرجو منك أن تختار اختيار واحد فقط.

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1. نادرا ما يتحرش أحد الأساتذة بالطلبة.					
2. أغلب الأساتذة لديهم الاستعداد لمراجعة بعض آرائهم وأفكارهم أو تعديلها.					
3. يحاول الأستاذ جاهداً أن يقدم في أقواله وأفعاله نموذجا طيبا يحتذي به طلابه.					
4. أغلبهم يعبرون عن أفكارهم بصدق.					
5. هناك من يستغلون الطالب في تحقيق مصالحه الشخصية.					
6. هناك من يسمح بالغش في الامتحانات (يفسرها أنه عطوف على الطلبة).					
7. معظم الأساتذة يجدون حرجا للاعتراف بالخطأ.					
8. أغلب الأساتذة يعززون القيم الايجابية في نفوس الطلبة.					
9. أغلب الأساتذة ينتقمون من الطلبة المتخاصمون معهم.					
10. أغلب الأساتذة يحرصون على الوفاء بوعودهم.					
11. أغلب الأساتذة يحرصون على تنمية الوازع الديني والأخلاقي لدى الطلبة.					
12. بعض الأساتذة لا يحرصون جيدا أثناء الامتحانات (الامبالاة).					
13. أغلب الأساتذة متواضعون في معاملاتهم مع الطلبة.					
14. أغلب الأساتذة يظهرون مستوى عال من الأخلاق.					
15. أغلب الأساتذة يعالجون السلوكيات غير اللائقة بحكمة.					
16. غالبا؛ يستعملون العنف اللفظي ضد الطالب غير الملتزم داخل القسم.					
17. أغلب الأساتذة يتفهم ظروف الطلبة في حالة تأخرهم.					
18. نادرا ما نرى الأساتذة يبتسمون مع الطلبة.					
19. أغلب الأساتذة يحترمون الكرامة الإنسانية للطالب.					

العبرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
20. أغلب الأساتذة لديهم روح البشاشة مع الطلبة.					
21. معظم الأساتذة يتقبلون (يتفهمون) أخطاء الطلبة ويحاولون تصحيحها.					
22. فئة كبيرة من الأساتذة عصبون في معاملتهم داخل القسم (فلأبسط الأمور يثور ويغضب).					
23. أغلبهم يتفهمون ظروف الطلبة في حالة الغياب.					
24. أغلب الأساتذة يبنون علاقات ايجابية مع الطلبة يسودها الود والاحترام المتبادل.					
25. أغلب الأساتذة يتمادون في تقديم الدروس أو التوجيهات الأخلاقية					
Les Leçons De Moral					

المحور الخامس: دافعية الانجاز

عزيزي الطالب في ما يلي 28 جملة تستفسر عن دافعية الانجاز لدى الطالب، اقرأ كل سؤال بعناية واختر الخانة التي تصفك بشكل حقيقي وبصدق. لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، لذلك الرجاء الإجابة على السؤال الموالي عن طريق وضع علامة (x). نرجو منك أن تختار اختيار واحد فقط.

ما الذي يدفعك للدراسة بجد وتحقيق النجاح في الجامعة؟

العبرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
ما الذي يدفعك للدراسة بجد وتحقيق النجاح في الجامعة؟					
1. لأنني وبمستوى ثانوي فقط لن أتمكن من الحصول على وظيفة بأجر عالي في المستقبل.					
2. لأنني أحس بالسرور والرضا عند تعلم أشياء جديدة.					
3. لأنني أعتقد أن التعليم الجامعي سيساعدني على الاستعداد بشكل أفضل للمسار المهني التي اخترته.					
4. بسبب المشاعر التي أحس بها حينما أشارك الآخرين أفكارا جديدة.					
5. بصراحة، أنا لا أعرف؛ أشعر حقا أنني أضيع وقتي في الجامعة.					
6. بسبب المتعة (السرور) التي أشعر بها عندما أتميز (اتفوق) في دراستي.					

ما الذي يدفعك للدراسة بجد وتحقيق النجاح في الجامعة؟	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
7. لأثبت لنفسي بأنني قادر على إتمام دراستي الجامعية.					
8. من أجل الحصول على وظيفة مرموقة في وقت لاحق.					
9. بسبب المتعة (السرور) التي أشعر بها عندما أكتشف أشياء جديدة لم أرها من قبل.					
10. لأنه في نهاية المطاف سوف تمكنني من دخول سوق العمل في المجال الذي أحب.					
11. بسبب المتعة التي أشعر بها عندما أقرأ أشياء جديدة لكتاب (باحثين) مهمين.					
12. كان لدي أسباب وجيهة للالتحاق بالجامعة، ولكنني الآن أتساءل عما إذا كان ينبغي أن استمر أم لا.					
13. بسبب المتعة التي أشعر بها عندما أتميز في انجازاتي الشخصية.					
14. لأن نجاحي في الجامعة يشعرني بانني مهم (ذو أهمية).					
15. لأنني أريد أن أعيش "حياة طيبة" في المستقبل.					
16. بسبب المتعة التي أشعر بها عندما أوسع معرفتي بالمجالات التي تروقني.					
17. لأن هذا سوف يساعدني على اختيار الأفضل في ما يتعلق بتوجهي المهني.					
18. بسبب المتعة التي أشعر بها عندما يستحوذ على اهتمامي ما كتبه بعض المؤلفين.					
19. لا أستطيع أن أفهم لماذا أرتاد الجامعة وبصراحة لا يهمني فهم السبب.					
20. بسبب الرضا الذي أحس به عندما أكون في طريق إنجاز أنشطة أكاديمية صعبة.					
21. لأثبت لنفسي أنني شخص ذكي.					
22. من أجل الحصول على راتب أفضل في المستقبل.					
23. لأن الدراسة تسمح لي أن استمر في معرفة أشياء كثيرة تهمني.					
24. لأنني أعتقد أن بضع سنوات إضافية من التعليم تحسن كفاءتي كعامل.					
25. بسبب الشعور الرائع الذي ينتابني أثناء القراءة في مواضيع مختلفة مثيرة للاهتمام.					
26. أنا لا أعرف؛ لا أستطيع أن أفهم ماذا افعل في الجامعة.					
27. لأن الجامعة تجعلني أشعر بالرضا الشخصي بينما أسعى إلى التألق في دراستي.					
28. لأنني أريد أن أثبت لنفسي أنني أستطيع النجاح في دراستي.					

شكرا لكم على تعاونكم

وفقكم الله

2. الملحق الثاني: قائمة المحكمين

الجدول رقم (52): قائمة الأساتذة المحكمين ودرجاتهم العلمية وانتمائهم الأكاديمي.

الرقم	اسم ولقب المحكم	تخصص المحكم	الانتماء الأكاديمي
01	أ.د. صالح بن نوار	علم الاجتماع تنظيم وعمل.	جامعة أم البواقي
02	أ.د. فتيحة بن زروال	علم النفس تنظيم وعمل	جامعة أم البواقي
03	أ.د. العيفة جمال	علوم الاتصال	جامعة عنابة
04	د. لطفي دنبري	علم الاجتماع التنمية	جامعة أم البواقي
05	د. لخضر بن ساهل	علم الاجتماع التنمية	جامعة باتنة
06	د. عبد الغني تغلابت	علوم التسيير - تسيير الموارد البشرية	جامعة باتنة
07	د. عادل قادري	علم النفس تنظيم وعمل	جامعة أم البواقي
08	د. مراد خلاصي	علم النفس تنظيم وعمل	جامعة أم البواقي
09	د. هشام كربوش	علم النفس تنظيم وعمل	جامعة أم البواقي
10	د. فريد شعيرة	الإنجليزية - لسانيات تطبيقية	جامعة أم البواقي
11	د. هارون ملقاني	الإنجليزية - لسانيات تطبيقية	جامعة أم البواقي
12	د. ازروال جهاد	الإنجليزية - لسانيات تطبيقية	جامعة أم البواقي

3. الملحق الثالث: قائمة الجداول

الجدول رقم(53): قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الجدول رقم(01): يوضح مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة البحث من خلال الدراسة الاستطلاعية	23
02	الجدول رقم(02): يوضح أسئلة استمارة الدراسة الاستطلاعية.	24
03	الجدول رقم(03): الذي يوضح كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الدراسة الاستطلاعية.	25
04	الجدول رقم(04): توزيع الطلبة على مختلف أقسام جامعة أم البواقي لسنة 2018/2017.	29
05	الجدول رقم(05): أفراد مجتمع البحث ونسبة إرجاع الاستمارات حسب الكليات والاقسام.	31
06	الجدول رقم(06): معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمتغير المسؤولية المهنية.	42
07	الجدول رقم(07): طريقة التجزئة النصفية (Split-Half) لمتغير المسؤولية المهنية.	43
08	الجدول رقم(08): معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمتغير المسؤولية الاجتماعية.	44
09	الجدول رقم(09): طريقة (معامل) التجزئة النصفية (Split-Half) لبعد المسؤولية الاجتماعية.	45
10	الجدول رقم(10): معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمتغير المسؤولية الأخلاقية.	46
11	الجدول رقم(11): طريقة (معامل) التجزئة النصفية (Split-Half) لبعد المسؤولية الأخلاقية.	47
12	الجدول رقم(12): معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمتغير دافعية الانجاز.	48
13	الجدول رقم(13): طريقة (معامل) التجزئة النصفية (Split-Half) لمتغير دافعية الانجاز.	49
14	الجدول رقم(14): معامل الارتباط بيرسون (Pearson) للاختبار القبلي والبعدي (Test- Retest) لبعد المسؤولية المهنية.	50
15	الجدول رقم(15): معامل الارتباط بيرسون (Pearson) للاختبار القبلي والبعدي (Test	51

الملاحق

	(Retest) لبعد المسؤولية الاجتماعية.	
51	الجدول رقم(16): معامل الارتباط بيرسون (Pearson) للاختبار القبلي والبعدي (Test- Retest) للمسؤولية الأخلاقية.	16
52	الجدول رقم(17): معامل الارتباط بيرسون (Pearson) للاختبار القبلي والبعدي (Test- Retest) لدافعية الانجاز	17
52	الجدول رقم (18): ثبات مقياس متغيرات الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest).	18
95	الجدول رقم (19): يوضح الفرق بين الدافع، الحاجة والحافز.	19
142	الجدول رقم (20): السمات الخاصة لعينة الدراسة.	20
143	الجدول رقم (21): درجة المسؤولية المهنية لدى أساتذة جامعة أم البواقي.	21
145	الجدول رقم (22): نتيجة المسؤولية المهنية لدى عينة من أساتذة جامعة أم البواقي وفق مجموع التكرارات.	22
147	الجدول رقم (23): توزيع عبارات المسؤولية المهنية والتكرارات والنسب المئوية لدرجات الموافقة مقرونة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب الفقرات لكل محور.	23
160	الجدول رقم (24): درجة دافعية الانجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي.	24
162	الجدول رقم (25): نتيجة دافعية الانجاز لدى عينة من طلبة جامعة أم البواقي.	25
164	الجدول رقم (26): توزيع عبارات دافعية الانجاز والتكرارات والنسب المئوية لدرجات الموافقة مقرونة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب الفقرات لكل محور.	26
173	الجدول رقم (27): معامل الارتباط الثنائي بين متغير المسؤولية المهنية ومتغير دافعية الانجاز.	27
174	الجدول رقم (28): اختبار طبيعية البيانات لكل من متغير المسؤولية المهنية ودافعية الانجاز.	28
177	الجدول رقم (29): اختبار الانحدار الخطي بين المسؤولية المهنية ودافعية الانجاز.	29
182	الجدول رقم(30): معاملات الارتباط بين المسؤولية المهنية وكل من دافع الانجاز الداخلي، دافع الانجاز الخارجي وغياب الدافعية(الاحباط).	30
183	الجدول رقم(31): معامل التحديد ومستوى الدلالة Sig بين المسؤولية المهنية وأبعاد دافعية الانجاز(الدافع الداخلي للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط)عدم وجود الدافعية)).	31
190	الجدول رقم (32): درجة المسؤولية الاجتماعية لدى أساتذة جامعة أم البواقي.	32
191	الجدول رقم(33): نتيجة المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من أساتذة جامعة أم البواقي.	33

الملاحق

193	الجدول رقم(34): توزيع عبارات المسؤولية الاجتماعية والتكرارات والنسب المئوية لدرجات الموافقة مقرونة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب الفقرات لكل محور .	34
199	الجدول رقم(35): معامل الارتباط الثنائي بين متغير المسؤولية الاجتماعية ومتغير دافعية الانجاز .	35
199	الجدول رقم(36): اختبار طبيعى البيانات لكل من متغير المسؤولية الاجتماعية ومتغير دافعية الانجاز .	36
201	الجدول رقم(37): اختبار الانحدار الخطي بين متوسط المسؤولية الاجتماعية ومتوسط دافعية الانجاز .	37
206	الجدول رقم(38): معاملات الارتباط بين المسؤولية الاجتماعية وكل من دافع الانجاز الداخلي، دافع الانجاز الخارجي وغياب الدافعية(الاحباط) .	38
207	الجدول رقم(39): معامل التحديد ومستوى الدلالة Sig بين المسؤولية الاجتماعية وأبعاد دافعية الانجاز (الدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط(غياب الدافعية) .	39
215	الجدول رقم (40): درجة المسؤولية الأخلاقية لدى أساتذة جامعة أم البواقي .	40
216	الجدول رقم (41): نتيجة المسؤولية الأخلاقية لدى عينة من أساتذة جامعة أم البواقي .	41
218	الجدول رقم (42): توزيع عبارات المسؤولية الأخلاقية والتكرارات والنسب المئوية لدرجات الموافقة مقرونة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب الفقرات لكل محور .	42
228	الجدول رقم (43): معامل الارتباط الثنائي بين متغير المسؤولية الأخلاقية ومتغير دافعية الانجاز	43
228	الجدول رقم (44): اختبار طبيعى البيانات لكل من متغير المسؤولية الأخلاقية ومتغير دافعية الانجاز .	44
230	الجدول رقم (45): اختبار الانحدار الخطي بين متوسط المسؤولية الأخلاقية ومتوسط دافعية الانجاز .	45
235	الجدول رقم (46): معاملات الارتباط بين المسؤولية الأخلاقية وكل من دافع الانجاز الداخلي، دافع الانجاز الخارجي وغياب الدافعية(الاحباط) .	46
236	الجدول رقم (47): معامل التحديد ومستوى الدلالة Sig بين المسؤولية الأخلاقية وأبعاد دافعية الانجاز (الدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط[عدم وجود الدافعية] .	47

الملاحق

256	الجدول رقم (48): قيمة معاملات الارتباط بين محاور الاستمارة.	48
260	الجدول رقم (49): معامل الارتباط الثنائي بين متغير الجنس ومتغير دافعية الإنجاز وأبعاد متغير دافعية الإنجاز (الدافع الداخلي للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز والاحباط).	49
261	الجدول رقم (50): يوضح علاقة متغير الجنس بدافعية الإنجاز لدى الطالب.	50
262	الجدول رقم (51): اختبار الانحدار الخطي بين متوسط الجنس ومتوسط دافعية الإنجاز.	51
287	الجدول رقم (52): قائمة الأساتذة المحكمين ودرجاتهم العلمية وانتمائهم الأكاديمي.	52
288	الجدول رقم (53): قائمة الجداول.	53
292	الجدول رقم (54): قائمة الأشكال.	54
294	الجدول رقم (55): يمثل نسبة صدق المحكمين الكلية لاستمارة البحث.	55

4. الملحق الرابع: قائمة الأشكال

الجدول رقم(54): قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	الشكل رقم (01): الذي يوضح حجم العينة المطلوب مقارنة بحجم المجتمع الكلي عند مستوى الدلالة 0.05.	34
02	الشكل رقم(02): يوضح حجم العينة قياسا بالمجتمع حسب كل من "كريجسي" و"مورغان" (Krejcie & Morgan)	35
03	الشكل رقم(03): خصائص الأستاذ الحديث (المعاصر)	85
04	الشكل رقم(04): يوضح مخطط "وينر" في تصنيف العزو.	120
05	الشكل رقم(05): الحاجات الثلاثة في نظرية التحديد الذاتي لكل من Edward L. Deci وRichard Ryan	129
06	الشكل رقم (06): يوضح مؤشرات دافعية الانجاز حسب كل من Edward L. Deci وRichard Ryan	130
07	الشكل رقم (07): المدرج التكراري من خلال المسؤولية المهنية.	175
08	الشكل رقم (08): الرسم البياني يوضح الانحرافات عن خط الانحدار من خلال متوسط المسؤولية المهنية.	175
09	الشكل رقم (09): المدرج التكراري من خلال دافعية الانجاز.	176
10	الشكل رقم (10): الرسم البياني يوضح الانحرافات عن خط الانحدار من خلال متوسط دافعية الانجاز.	176
11	الشكل رقم(11): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية المهنية ودافعية الانجاز لدى الطالب.	178
12	الشكل رقم(12): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية المهنية ومتوسط والدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز.	185
13	الشكل رقم(13): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية المهنية ومتوسط الدافع الخارجي للإنجاز.	186
14	الشكل رقم(14): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية المهنية ومتوسط الاحباط.	187
15	الشكل رقم(15): المدرج التكراري من خلال المسؤولية الاجتماعية.	200
16	الشكل رقم(16): الرسم البياني يوضح الانحراف عن خط الانحدار من خلال متوسط المسؤولية الاجتماعية.	200

الملاحق

203	الشكل رقم(17): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الاجتماعية ومتوسط دافعية الانجاز.	17
209	الشكل رقم(18): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الاجتماعية ومتوسط الدافع الداخلي للإنجاز.	18
210	الشكل رقم(19): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الاجتماعية ومتوسط الدافع الخارجي للإنجاز.	19
212	الشكل رقم(20): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الاجتماعية ومتوسط بعد الاحباط.	20
227	الشكل رقم(21): قيمة المتوسط الحسابي العام لمقياس المسؤولية الأخلاقية.	21
229	الشكل رقم(22): المدرج التكراري من خلال المسؤولية الأخلاقية.	22
229	الشكل رقم(23): الرسم البياني يوضح الانحراف عن خط الانحدار من خلال متوسط المسؤولية الأخلاقية.	23
231	الشكل رقم(24): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الأخلاقية ومتوسط دافعية الانجاز.	24
238	الشكل رقم(25): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الأخلاقية ومتوسط الدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز.	25
239	الشكل رقم(26): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الأخلاقية ومتوسط الدافع الخارجي للإنجاز.	26
241	الشكل رقم(27): خط الانتشار بين متوسط المسؤولية الأخلاقية ومتوسط الاحباط.	27
263	الشكل رقم(28): خط الانتشار بين متوسط متغير الجنس ومتوسط متغير دافعية الإنجاز.	28
310	الشكل رقم(29): الهيكل التنظيمي لجامعة أم البواقي.	29

الملاحق

5. الملحق الخامس: يمثل النسبة الكلية لصدق المحكمين لاستمارة البحث.

الجدول رقم(55): يمثل نسبة صدق المحكمين الكلية لاستمارة البحث

المسؤولية الاخلاقية		المسؤولية الاجتماعية		المسؤولية المهنية		رقم العبارة
نسبة صدق المحكمين ن ص.م	عدد المحكمين الموافقون	نسبة صدق المحكمين ن ص.م	عدد المحكمين الموافقون	نسبة صدق المحكمين ن ص.م	عدد المحكمين الموافقون	
66,67	6	66,67	6	77,78	7	1
77,78	7	88,89	8	88,89	8	2
88,89	8	88,89	8	77,78	7	3
77,78	7	77,78	7	77,78	7	4
66,67	6	88,89	8	88,89	8	5
100,00	9	77,78	7	100,00	9	6
88,89	8	77,78	7	77,78	7	7
66,67	6	88,89	8	66,67	6	8
77,78	7	77,78	7	77,78	7	9
77,78	7	100,00	9	77,78	7	10
88,89	8	88,89	8	88,89	8	11
66,67	6	66,67	6	77,78	7	12
88,89	8	88,89	8	77,78	7	13
77,78	7	88,89	8	88,89	8	14
100,00	9	100,00	9	88,89	8	15
88,89	8	77,78	7	88,89	8	16
77,78	7	66,67	6	77,78	7	17
66,67	6			66,67	6	18
77,78	7			66,67	6	19
88,89	8			88,89	8	20
66,67	6			77,78	7	21
100,00	9			100,00	9	22
77,78	7			66,67	6	23
66,67	6			66,67	6	24
88,89	8			100,00	9	25
				88,89	8	26
				77,78	7	27
				100,00	9	28
				88,89	8	29
				66,67	6	30
				88,89	8	31
				88,89	8	32
				77,78	7	33
				88,89	8	34
				77,78	7	35
				66,67	6	36
%80.44		%83.01		%81.79	نسبة الصدق حسب المحور	
%81.75					النسبة الكلية لصدق المحكمين	

6. الملحق السادس: يمثل كل من طلب الترخيص بتطبيق مقياس دافعية الانجاز (AMS-C28)، الرد بالقبول ومقياس دافعية الانجاز الأصلي.

Department Of Sociology
University of Oum elbougghi, bp 358
04000 Oum Elbougghi,
Algeria

Permission Request for the ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS-C 28) Questionnaire.

My name is **KHAMMAR Zedira** and I am a doctoral candidate in the department of sociology at Oum Elbougghi University. Oum Elbougghi University is an internationally recognized higher education institution based in Algeria. The Faculty of Human and Social Sciences at Oum Elbougghi University has a well-established reputation for excellence in research.

I am writing for permission to review and if applicable use (short or web) the **ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS-C 28) Questionnaire**.

I am currently researching the correlation between *The Impact of Teaching Ethics on Increasing Motivation among University Learners case study at Oum Elbougghi University*. In order to increase the student's academic experience.

I want to point out that the use will be non-commercial because it will only be used for my scientific research and studies.

I would make four hard copies of the dissertation, which are kept at the University. It will be used in conjunction with the Algerian version, for which I have already obtained the authorization. You will be fully recognized as the author or publisher or copyright owner of the work and the work is used with your permission.

If you need a specific quote style, I can comply with your preferences. If you need more information about this request or if other conditions make the authorization process easier, contact me. you can also be contacted by email at khammar_zedira@yahoo.fr

Thank you for taking into account my request. I appreciate your facilitation of the development of research in this area.

Regards,
khammar zedira

RE: SPN Profile Message: Permission Request For The Academic Motivation Scale (AMS-c 28) Questionnaire.

Sam Tion, Michael <sam_tion.michael@uqam.ca>

Dear Khammar Zedira,

Please find in attached file the **ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS) - College Version**. The key for AMS is at the end of the scale, also these articles (in the attached documents) will help you interpret this scale. You'll be able to find the other AMS versions (Elementary, High School) on our website: <http://www.lrcs.uqam.ca/en/scales/>

We would appreciate referencing our work using the appropriate reference, thank you:

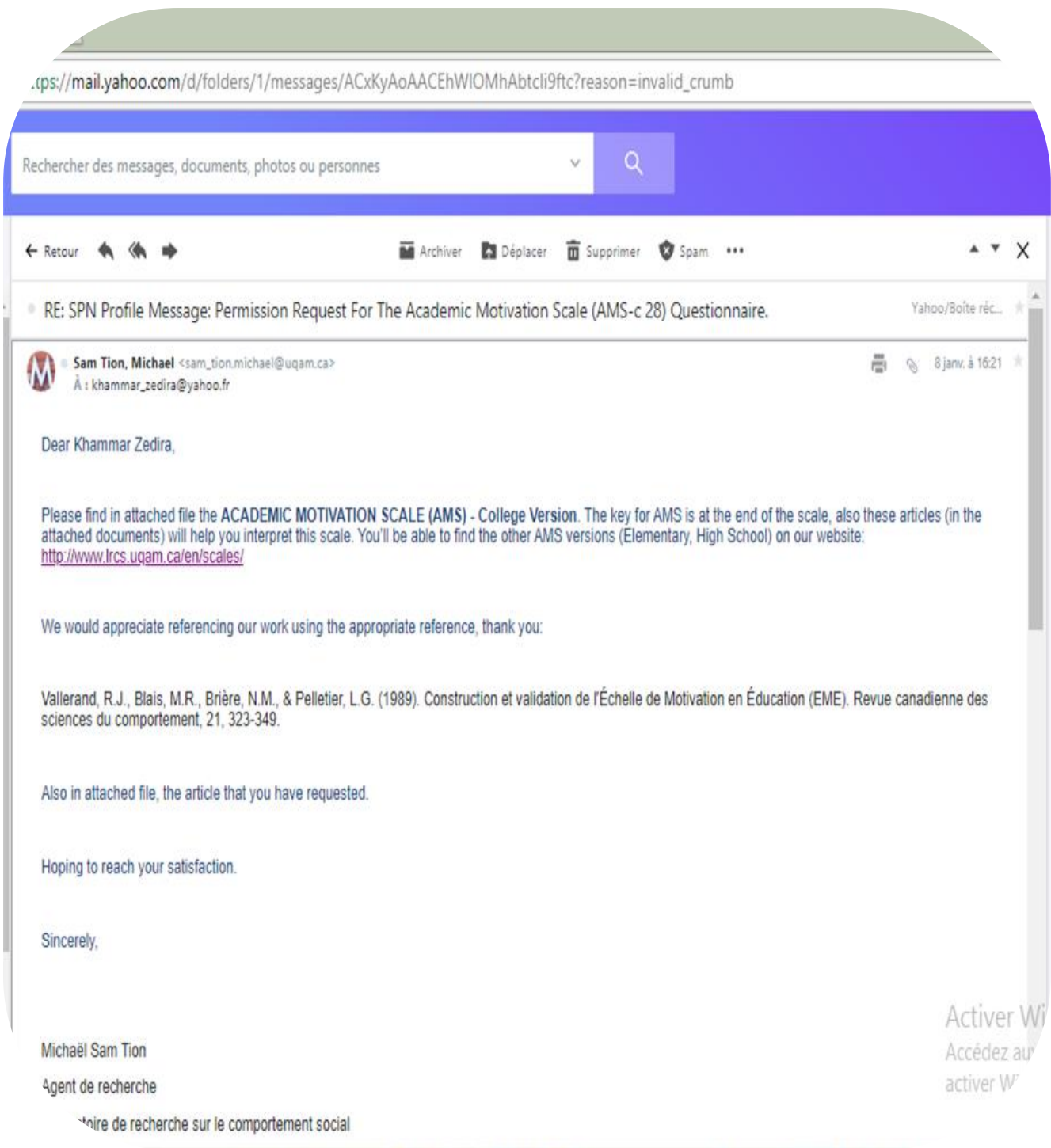
Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.

Also in attached file, the article that you have requested.

Hoping to reach your satisfaction.

Sincerely,

Michaël Sam Tion
Agent de recherche
Laboratoire de recherche sur le comportement social
Chaire de recherche du Canada sur les processus motivationnels et le fonctionnement optimal
Téléphone : (514) 987-3000 poste 3989
Télécopieur : (514) 987-7953



ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS-C 28)

COLLEGE (CEGEP) VERSION

Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière,
Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993

Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53

Scale Description

This scale assesses the same 7 constructs as the Motivation scale toward College (CEGEP) studies.
It contains 28 items assessed on a 7-point scale.

References

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). Revue canadienne des sciences du comportement, 21, 323-349.

WHY DO YOU GO TO COLLEGE (CEGEP) ?

Using the scale below, indicate to what extent each of the following items presently corresponds to one of the reasons why you go to college (CEGEP).

Does not correspond at all	Corresponds a little	Corresponds moderately	Corresponds a lot	Corresponds exactly
1	2	3	4	5

WHY DO YOU GO TO COLLEGE (CEGEP) ?

1. Because with only a high-school degree I would not find a high-paying job later on.	1	2	3	4	5
6 7					
2. Because I experience pleasure and satisfaction while learning new things.	1	2	3	4	5
6 7					
3. Because I think that a college (CEGEP) education will help me better prepare for the career I have chosen.	1	2	3	4	5
6 7					
4. For the intense feelings I experience when I am communicating my own ideas to others.	1	2	3	4	5
6 7					
5. Honestly, I don't know; I really feel that I am wasting my time in school.	1	2	3	4	5
6 7					
6. For the pleasure I experience while surpassing myself in my studies.	1	2	3	4	5
6 7					
7. To prove to myself that I am capable of completing my					

الملاحق

6	college (CEGEP) degree.	1	2	3	4	5
7						
6	8. In order to obtain a more prestigious job later on.	1	2	3	4	5
7						
6	9. For the pleasure I experience when I discover new things never seen before.	1	2	3	4	5
7						
6	10. Because eventually it will enable me to enter the job market in a field that I like.	1	2	3	4	5
7						
6	11. For the pleasure that I experience when I read interesting authors.	1	2	3	4	5
7						
6	12. I once had good reasons for going to college (CEGEP); however, now I wonder whether I should continue.	1	2	3	4	5
7						
6	13. For the pleasure that I experience while I am surpassing myself in one of my personal accomplishments.	1	2	3	4	5
7						
6	14. Because of the fact that when I succeed in college (CEGEP) I feel important.	1	2	3	4	5
7						
6	15. Because I want to have "the good life" later on.	1	2	3	4	5
7						

Does not correspond at all	Corresponds a little	Corresponds moderately	Corresponds a lot	Corresponds exactly
1	2	3	4	5
6	7			

WHY DO YOU GO TO COLLEGE (CEGEP) ?

6	16. For the pleasure that I experience in broadening my knowledge about subjects which appeal to me.	1	2	3	4	5
7						
6	17. Because this will help me make a better choice regarding my career orientation.	1	2	3	4	5
7						
6	18. For the pleasure that I experience when I feel completely absorbed by what certain authors have written.	1	2	3	4	5
7						
6	19. I can't see why I go to college (CEGEP) and frankly, I couldn't care less.	1	2	3	4	5
7						
6	20. For the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult academic activities.	1	2	3	4	5
7						

الملاحق

21. To show myself that I am an intelligent person. 6 7	1	2	3	4	5
22. In order to have a better salary later on. 6 7	1	2	3	4	5
23. Because my studies allow me to continue to learn about many things that interest me. 6 7	1	2	3	4	5
24. Because I believe that a few additional years of education will improve my competence as a worker. 6 7	1	2	3	4	5
25. For the "high" feeling that I experience while reading about various interesting subjects. 6 7	1	2	3	4	5
26. I don't know; I can't understand what I am doing in school. 6 7	1	2	3	4	5
27. Because college (CEGEP) allows me to experience a personal satisfaction in my quest for excellence in my studies. 6 7	1	2	3	4	5
28. Because I want to show myself that I can succeed in my studies. 6 7	1	2	3	4	5

© *Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992*

KEY FOR AMS-28

- # 2, 9, 16, 23 **Intrinsic motivation - to know**
- # 6, 13, 20, 27 **Intrinsic motivation - toward accomplishment**
- # 4, 11, 18, 25 **Intrinsic motivation - to experience stimulation**
- # 3, 10, 17, 24 **Extrinsic motivation - identified**
- # 7, 14, 21, 28 **Extrinsic motivation - introjected**
- # 1, 8, 15, 22 **Extrinsic motivation - external regulation**
- # 5, 12, 19, 26 **Amotivation**

Note: To use this scale you require only to mention the complete reference data.

Thank you for your interest.

Good luck in your research.

7. الملحق السابع: قيم التوزيع التائي (T -Student) ومعامل فيشر (f)

Valeurs critiques de la distribution du t de Student

α bilatéral	0.80	0.50	0.20	0.10	0.050	0.02	0.01	0.002	0.001
α unilatéral	0.40	0.25	0.10	0.05	0.025	0.01	0.005	0.001	0.0005
v									
1	0.325	1.000	3.078	6.314	12.71	31.82	63.66	318.3	636.6
2	0.289	0.816	1.886	2.920	4.303	6.695	9.925	22.33	31.60
3	0.277	0.765	1.638	2.353	3.182	4.541	5.841	10.21	12.92
4	0.271	0.741	1.533	2.132	2.776	3.747	4.604	7.173	8.610
5	0.267	0.727	1.476	2.015	2.571	3.365	4.032	5.893	6.869
6	0.265	0.718	1.440	1.943	2.447	3.143	3.707	5.208	5.959
7	0.263	0.711	1.415	1.895	2.365	2.998	3.499	4.785	5.408
8	0.262	0.706	1.397	1.860	2.306	2.896	3.355	4.501	5.041
9	0.261	0.703	1.383	1.833	2.262	2.821	3.250	4.297	4.781
10	0.260	0.700	1.372	1.812	2.228	2.764	3.169	4.144	4.587
11	0.260	0.697	1.363	1.796	2.201	2.718	3.106	4.025	4.437
12	0.259	0.695	1.356	1.782	2.179	2.681	3.055	3.930	4.318
13	0.259	0.694	1.350	1.771	2.160	2.650	3.012	3.852	4.221
14	0.258	0.692	1.345	1.761	2.145	2.624	2.977	3.787	4.140
15	0.258	0.691	1.341	1.753	2.131	2.602	2.947	3.733	4.073
16	0.258	0.690	1.337	1.746	2.120	2.583	2.921	3.686	4.015
17	0.257	0.689	1.333	1.740	2.110	2.567	2.898	3.646	3.965
18	0.257	0.688	1.330	1.734	2.101	2.552	2.878	3.610	3.922
19	0.257	0.688	1.328	1.729	2.093	2.539	2.861	3.579	3.883
20	0.257	0.687	1.325	1.725	2.086	2.528	2.845	3.552	3.850
21	0.257	0.686	1.323	1.721	2.080	2.518	2.831	3.527	3.819
22	0.256	0.686	1.321	1.717	2.074	2.508	2.819	3.505	3.792
23	0.256	0.685	1.319	1.714	2.069	2.500	2.807	3.485	3.767
24	0.256	0.685	1.318	1.711	2.064	2.492	2.797	3.467	3.745
25	0.256	0.684	1.316	1.708	2.060	2.405	2.787	3.450	3.725
26	0.256	0.684	1.315	1.706	2.056	2.479	2.779	3.435	3.707
27	0.256	0.684	1.314	1.703	2.052	2.473	2.771	3.057	3.421
28	0.256	0.683	1.313	1.701	2.048	2.467	2.763	3.408	3.674
29	0.256	0.683	1.311	1.699	2.045	2.462	2.756	3.396	3.659
30	0.256	0.683	1.310	1.697	2.042	2.457	2.750	3.385	3.646
40	0.255	0.681	1.303	1.684	2.021	2.423	2.704	3.307	3.551
60	0.254	0.679	1.296	1.671	2.000	2.390	2.660	3.232	3.460
120	0.254	0.677	1.289	1.658	1.980	2.358	2.617	3.160	3.373
∞	0.253	0.674	1.282	1.645	1.960	2.326	2.576	3.090	3.291

(f) معامل فيشر

20 décembre 2013

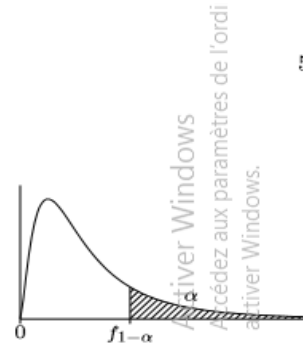
5

A.4. LOIS DE FISHER-SNEDECOR ($\alpha = 0,05$)

Si F est une variable aléatoire suivant la loi de Fisher-Snedecor à (ν_1, ν_2) degrés de liberté, la table donne la valeur $f_{1-\alpha}$ telle que

$$\mathbb{P}\{F \geq f_{1-\alpha}\} = \alpha = 0,05.$$

Ainsi, $f_{1-\alpha}$ est le quantile d'ordre $1 - \alpha = 0,95$ de la loi de Fisher-Snedecor à (ν_1, ν_2) degrés de liberté.



$\nu_2 \backslash \nu_1$	1	2	3	4	5	6	8	10	15	20	30	∞
1	161	200	216	225	230	234	239	242	246	248	250	254
2	18,5	19,0	19,2	19,2	19,3	19,3	19,4	19,4	19,4	19,4	19,5	19,5
3	10,1	9,55	9,28	9,12	9,01	8,94	8,85	8,79	8,70	8,66	8,62	8,53
4	7,71	6,94	6,59	6,39	6,26	6,16	6,04	5,96	5,86	5,80	5,75	5,63
5	6,61	5,79	5,41	5,19	5,05	4,95	4,82	4,74	4,62	4,56	4,50	4,36
6	5,99	5,14	4,76	4,53	4,39	4,28	4,15	4,06	3,94	3,87	3,81	3,67
7	5,59	4,74	4,35	4,12	3,97	3,87	3,73	3,64	3,51	3,44	3,38	3,23
8	5,32	4,46	4,07	3,84	3,69	3,58	3,44	3,35	3,22	3,15	3,08	2,93
9	5,12	4,26	3,86	3,63	3,48	3,37	3,23	3,14	3,01	2,94	2,86	2,71
10	4,96	4,10	3,71	3,48	3,33	3,22	3,07	2,98	2,85	2,77	2,70	2,54
11	4,84	3,98	3,59	3,36	3,20	3,09	2,95	2,85	2,72	2,65	2,57	2,40
12	4,75	3,89	3,49	3,26	3,11	3,00	2,85	2,75	2,62	2,54	2,47	2,30
13	4,67	3,81	3,41	3,18	3,03	2,92	2,77	2,67	2,53	2,46	2,38	2,21
14	4,60	3,74	3,34	3,11	2,96	2,85	2,70	2,60	2,46	2,39	2,31	2,13
15	4,54	3,68	3,29	3,06	2,90	2,79	2,64	2,54	2,40	2,33	2,25	2,07
16	4,49	3,63	3,24	3,01	2,85	2,74	2,59	2,49	2,35	2,28	2,19	2,01
17	4,45	3,59	3,20	2,96	2,81	2,70	2,55	2,45	2,31	2,23	2,15	1,96
18	4,41	3,55	3,16	2,93	2,77	2,66	2,51	2,41	2,27	2,19	2,11	1,92
19	4,38	3,52	3,13	2,90	2,74	2,63	2,48	2,38	2,23	2,16	2,07	1,88
20	4,35	3,49	3,10	2,87	2,71	2,60	2,45	2,35	2,20	2,12	2,04	1,84
22	4,30	3,44	3,05	2,82	2,66	2,55	2,40	2,30	2,15	2,07	1,98	1,78
24	4,26	3,40	3,01	2,78	2,62	2,51	2,36	2,25	2,11	2,03	1,94	1,73
26	4,23	3,37	2,98	2,74	2,59	2,47	2,32	2,22	2,07	1,99	1,90	1,69
28	4,20	3,34	2,95	2,71	2,56	2,45	2,29	2,19	2,04	1,96	1,87	1,65
30	4,17	3,32	2,92	2,69	2,53	2,42	2,27	2,16	2,01	1,93	1,84	1,62
40	4,08	3,23	2,84	2,61	2,45	2,34	2,18	2,08	1,92	1,84	1,74	1,51
50	4,03	3,18	2,79	2,56	2,40	2,29	2,13	2,03	1,87	1,78	1,69	1,44
60	4,00	3,15	2,76	2,53	2,37	2,25	2,10	1,99	1,84	1,75	1,65	1,39
80	3,96	3,11	2,72	2,49	2,33	2,21	2,06	1,95	1,79	1,70	1,60	1,32
100	3,94	3,09	2,70	2,46	2,31	2,19	2,03	1,93	1,77	1,68	1,57	1,28
∞	3,84	3,00	2,60	2,37	2,21	2,10	1,94	1,83	1,67	1,57	1,46	1,00

8. الملحق الثامن: يوضح كيفية تحديد حجم العينة حسب كل من كريجيسي Krejcie

ومورغان 1970. Morgan

EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL MEASUREMENT
1970, 30, 607-610.

DETERMINING SAMPLE SIZE FOR RESEARCH ACTIVITIES

ROBERT V. KREJCIE

University of Minnesota, Duluth

DARYLE W. MORGAN

Texas A. & M. University

THE ever increasing demand for research has created a need for an efficient method of determining the sample size needed to be representative of a given population. In the article "Small Sample Techniques," the research division of the National Education Association has published a formula for determining sample size. Regrettably a table has not been available for ready, easy reference which could have been constructed using the following formula.

$$s = X^2NP(1 - P) \div d^2(N - 1) + X^2P(1 - P).$$

s = required sample size.

X^2 = the table value of chi-square for 1 degree of freedom at the desired confidence level (3.841).

N = the population size.

P = the population proportion (assumed to be .50 since this would provide the maximum sample size).

d = the degree of accuracy expressed as a proportion (.05).

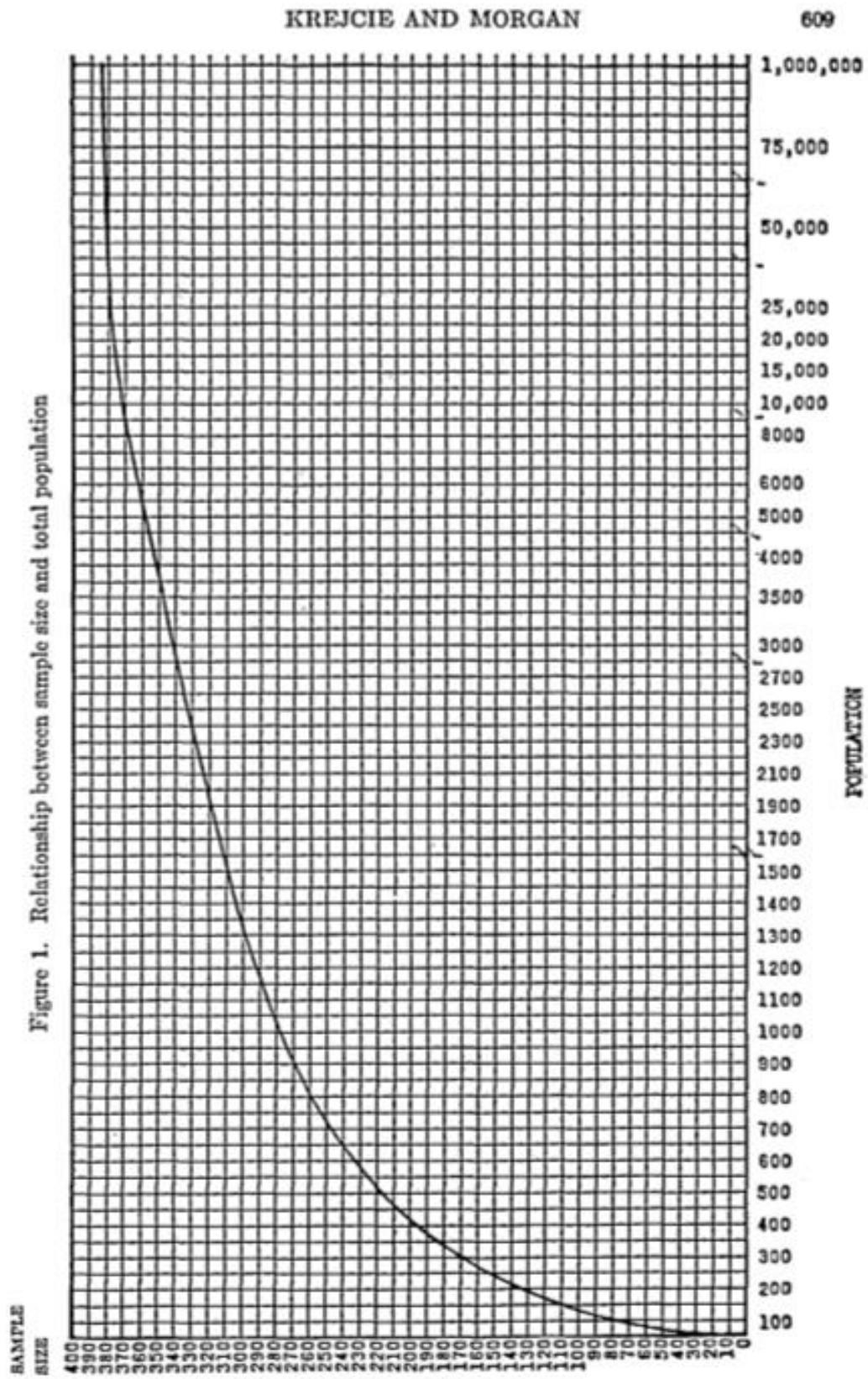
No calculations are needed to use Table 1. For example, one may wish to know the sample size required to be representative of the opinions of 9000 high school teachers relative to merit pay increases. To obtain the required sample size enter Table 1 at $N = 9000$. The sample size representative of the teachers in this example is 368. Table 1 is applicable to any defined population.

608 EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL MEASUREMENT

TABLE 1
Table for Determining Sample Size from a Given Population

<i>N</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>S</i>
10	10	220	140	1200	291
15	14	230	144	1300	297
20	19	240	148	1400	302
25	24	250	152	1500	306
30	28	260	155	1600	310
35	32	270	159	1700	313
40	36	280	162	1800	317
45	40	290	165	1900	320
50	44	300	169	2000	322
55	48	320	175	2200	327
60	52	340	181	2400	331
65	56	360	186	2600	335
70	59	380	191	2800	338
75	63	400	196	3000	341
80	66	420	201	3500	346
85	70	440	205	4000	351
90	73	460	210	4500	354
95	76	480	214	5000	357
100	80	500	217	6000	361
110	86	550	226	7000	364
120	92	600	234	8000	367
130	97	650	242	9000	368
140	103	700	248	10000	370
150	108	750	254	15000	375
160	113	800	260	20000	377
170	118	850	265	30000	379
180	123	900	269	40000	380
190	127	950	274	50000	381
200	132	1000	278	75000	382
210	136	1100	285	100000	384

Note.—*N* is population size.
S is sample size.



9. الملحق التاسع: القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث (المادة 04)

18

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية / العدد 23

28 ربيع الثاني عام 1429 هـ
4 مايو سنة 2008 م

المادة 81: تحتسب الأقدمية المكتسبة للأساتذة

الباحثين الاستشفائيين الجامعيين المتكوريين في المادتين 78 و 79 أعلاه، بنسبة 1,4 % عن كل سنة نشاط.

المادة 82: تؤخذ الأقدمية المكتسبة في الخارج

بالنسبة للأساتذة الباحثين الاستشفائيين الجامعيين المتكوريين في المادتين 78 و 79 أعلاه في الحساب من أجل الترقية والتعيين في منصب عال أو التعيين في درجة أستاذ استشفائي جامعي مميز.

المادة 83: تحدد كليات تطبيق الأحكام الواردة في

المادتين 78 و 79 أعلاه، بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتعليم العالي والوزير المكلف بالصحة.

الباب السادس

أحكام نهائية

المادة 84: يسري مفعول هذا المرسوم ابتداء من

أول يناير سنة 2008.

المادة 85: تلغى أحكام المرسوم التنفيذي رقم

91 - 471 المؤرخ في 30 جمادى الأولى عام 1412 الموافق 7 ديسمبر سنة 1991 والمتكور أعلاه، غير أن النصوص المتخذة لتطبيقه تبقى سارية المفعول إلى غاية صدور النصوص التطبيقية المنصوص عليها في هذا المرسوم.

المادة 86: ينشر هذا المرسوم في الجريدة

الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق

3 مايو سنة 2008.

عبد العزيز بلخادم

مرسوم تنفيذي رقم 08 - 130 مؤرخ في 27 ربيع

الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008،

يتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ

الباحث.

إن رئيس الحكومة،

- بناء على تقرير وزير التعليم العالي والبحث

العلمي،

- وبناء على الدستور، لاسيما المادتان 85 - 4

و 125 (الفقرة 2) منه،

- وبمقتضى القانون رقم 98 - 11 المؤرخ في 29

ربيع الثاني عام 1419 الموافق 22 غشت سنة 1998 والمتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخلفي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي 1998-2002، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي

الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى الأمر رقم 06 - 03 المؤرخ في 19

جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية،

- وبمقتضى المرسوم رقم 83 - 363 المؤرخ في 15

شعبان عام 1403 الموافق 28 مايو سنة 1983 والمتعلق بممارسة الوصاية التربوية على مؤسسات التكوين العالي،

- وبمقتضى المرسوم رقم 83 - 543 المؤرخ في 17

ذي الحجة عام 1403 الموافق 24 سبتمبر سنة 1983 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمعهد الوطني للتعليم العالي، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى المرسوم رقم 85 - 243 المؤرخ في 16

محرم عام 1406 الموافق أول أكتوبر سنة 1985 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمعاهد الوطنية للتكوين العالي، المعدل،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 03 - 309

المؤرخ في 14 رجب عام 1424 الموافق 11 سبتمبر سنة 2003 والمتضمن تنظيم التكوين وتحسين المستوى بالخارج وتسييرهما،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 - 172

المؤرخ في 18 جمادى الأولى عام 1428 الموافق 4 يونيو سنة 2007 والمتضمن تعيين رئيس الحكومة،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 - 173

المؤرخ في 18 جمادى الأولى عام 1428 الموافق 4 يونيو سنة 2007 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 - 304

المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 الذي يحدد الشبكة الاستدلالية لمرتبات الموظفين ونظام دفع رواتبهم،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 - 307

المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 الذي يحدد كليات منح الزيادة الاستدلالية لشاغلي المناصب العليا في المؤسسات والإدارات العمومية،

يرسم ما يأتي :

الباب الأول

أحكام عامة

الفصل الأول

مجال التطبيق

المادة الأولى : تطبقا لأحكام المادتين 3 و 11 من الأمر رقم 06 - 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليوس سنة 2006 والمتضمن القانون الأسلي العام للوظيفة العمومية، يهدف هذا المرسوم إلى توضيح الأحكام الخاصة المطبقة على الموظفين المنتميين لأسلاك الأساتذة الباحثين وتحديد المدونة المرتبطة بها وكذا شروط الالتحاق بالرتب ومنصب الشغل المطبقة لها.

المادة 2 : يكون الأساتذة الباحثون المذكورون في المادة الأولى أعلاه، في وضعية الخدمة لدى المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري التي تضمن مهمة التكوين العالي.

الفصل الثاني

الحقوق والواجبات

المادة 3 : يخضع الأساتذة الباحثون الذين تسري عليهم أحكام هذا القانون الأسلي الخاص للحقوق والواجبات المنصوص عليها في الأمر رقم 06 - 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليوس سنة 2006 والمذكور أعلاه، ومجموع النصوص المتخذة لتطبيقه. كما يخضعون للنظام الداخلي للمؤسسات المذكورة في المادة 2 أعلاه.

المادة 4 : يؤدي الأساتذة الباحثون، من خلال التعليم والبحث، مهمة الخدمة العمومية للتعليم العالي.

و بهذه الصفة، يتعين عليهم القيام بما يأتي :

- إعطاء تدريس نوعي ومصن مرتب بتطورات العلم والمعارف والتكنولوجيا والطرق البيداغوجية والتعليمية ومطابقا للمقاييس الأنثوية،
- المشاركة في إعداد المعرفة وضمان نقل المعارف في مجال التكوين الأولي والمتواصل.
- القيام بنشاطات البحث التكويني لتنمية كفاءاتهم وقدراتهم لممارسة وظيفة أستاذ باحث.

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 89 - 122 المؤرخ في 15 ذي الحجة عام 1409 الموافق 18 يوليوس سنة 1989 والمتضمن القانون الأسلي الخاص للعمال المنتميين للأسلاك التابعة للتعليم والتكوين العالين، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90 - 99 المؤرخ في أول رمضان عام 1410 الموافق 27 مارس سنة 1990 والمتعلق بسلطة التعيين والتسيير الإداري، بالنسبة للموظفين وأعاون الإدارة المركزية والولايات والبلديات والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 94 - 236 المؤرخ في 25 صفر عام 1415 الموافق 3 غشت سنة 1994 التي يحدد كيفيات تطبيق المادة 6 من المرسوم التنفيذي رقم 89 - 122 المؤرخ في 15 ذي الحجة عام 1409 الموافق 18 يوليوس سنة 1989 والمتضمن القانون الأسلي الخاص للعمال المنتميين للأسلاك التابعة للتعليم والتكوين العالين، المعدل والمتمم والمادة 7 من المرسوم التنفيذي رقم 91 - 471 المؤرخ في 30 جمادى الأولى عام 1412 الموافق 7 ديسمبر سنة 1991 والمتضمن القانون الأسلي الخاص بالأطباء المتخصصين الاستشفائيين الجامعيين، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 98 - 254 المؤرخ في 24 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 17 غشت سنة 1998 والمتعلق بالتكوين في الدكتوراه وما بعد التدرج التخصص والتأهيل الجامعي، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 01 - 293 المؤرخ في 13 رجب عام 1422 الموافق أول أكتوبر سنة 2001 والمتعلق بمهام التعليم والتكوين التي يقوم بها أساتذة التعليم والتكوين العالين ومستخدمو البحث وأعاون عموميون آخرون باعتبارها عملا ثانويا، المعدل،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03 - 279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 04 - 180 المؤرخ في 5 جمادى الأولى عام 1425 الموافق 23 يونيو سنة 2004 الذي يحدد صلاحيات مجلس آداب وأخلاقيات المهنة الجامعية وتشكيلته وسيره،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05 - 299 المؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت سنة 2005 الذي يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05 - 500 المؤرخ في 27 ذي القعدة عام 1426 الموافق 29 ديسمبر سنة 2005 الذي يحدد مهام المدرسة خارج الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها.

10. الملحق العاشر: يمثل كيفية حساب صدق المجكمين (حسب لاوشي)

PERSONNEL PSYCHOLOGY
1975, 28, 563-575.

**A QUANTITATIVE APPROACH TO CONTENT
VALIDITY¹**

C. H. LAWSHE

Purdue University

C. H. LAWSHE

567

number of items, either prepared for the purpose or constituting a "shelf" test. Independent of the other panelists, he is asked to respond to the following question for each of the items:

- Is the skill (or knowledge) measured by this item
- Essential
 - Useful but not essential, or
 - Not necessary
- to the performance of the job?

Responses from all panelists are pooled and the number indicating "essential" for each item is determined.

Validity of judgments. Whenever panelists or other experts make judgments, the question properly arises as to the validity of their judgments. If the panelists do not agree regarding the essentiality of the knowledge or skill measured to the performance of the job, then serious questions can be raised. If, on the other hand, they *do* agree, we must conclude that they are either "all wrong" or "all right." Because they are performing the job, or are engaged in the direct supervision of those performing the job, there is no basis upon which to refute a strong consensus.

Quantifying consensus. When all panelists say that the tested knowledge or skill is "essential," or when none say that it is "essential," we can have confidence that the knowledge or skill *is* or *is not* truly essential, as the case might be. It is when the strength of the consensus moves away from unity and approaches fifty-fifty that problems arise. Two assumptions are made, each of which is consistent with established psychophysical principles:

- Any item, performance on which is perceived to be "essential" by more than half of the panelists, has some degree of content validity.
- The more panelists (beyond 50%) who perceive the item as "essential," the greater the extent or degree of its content validity.

With these assumptions in mind, the following formula for the *content validity ratio* (CVR) was devised:

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

in which the n_e is the number of panelists indicating "essential" and N is the total number of panelists. While the CVR is a direct linear transformation from the percentage saying "essential," its utility derives from its characteristics:

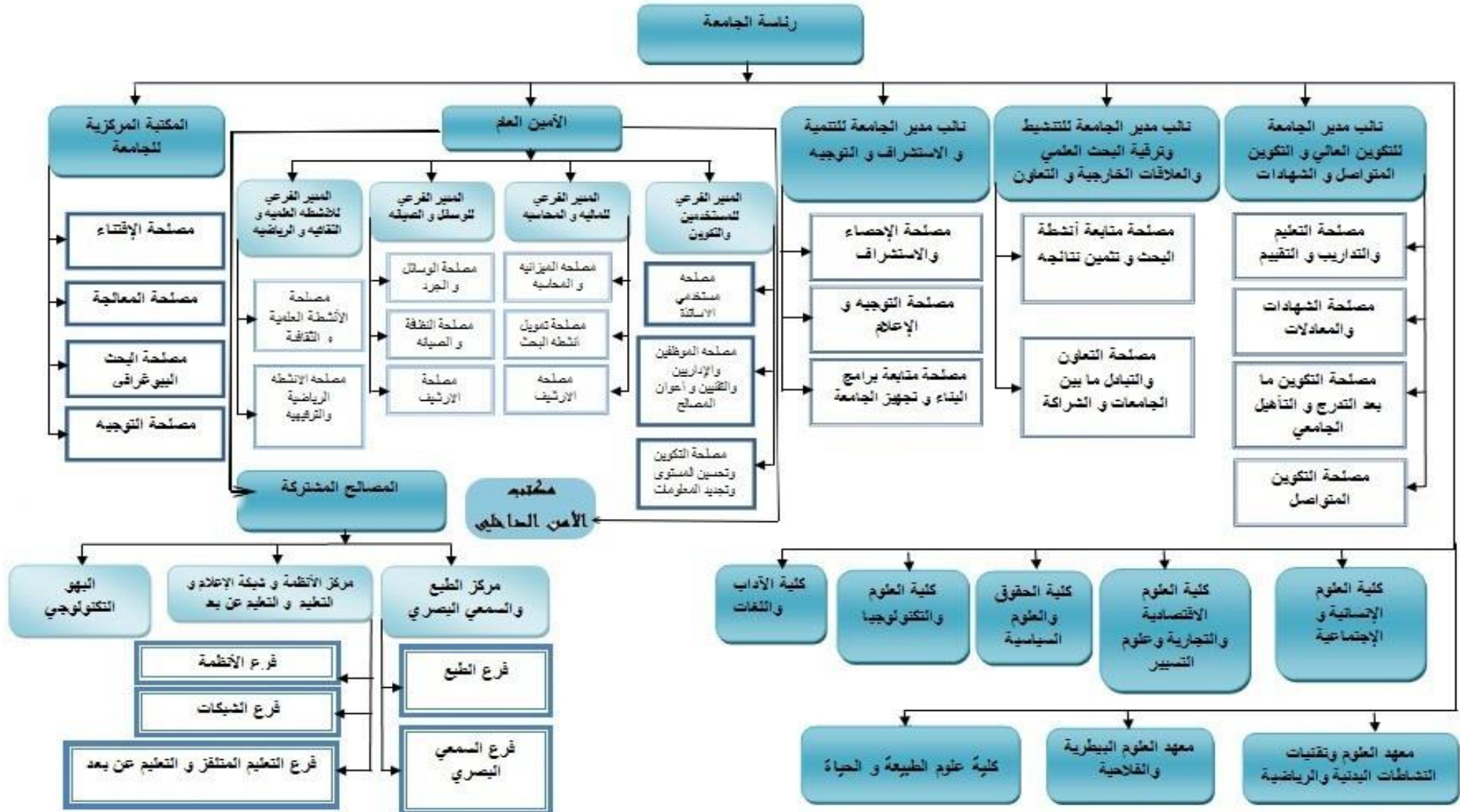
- When fewer than half say "essential," the CVR is negative
- When half say "essential" and half do not, the CVR is zero

11. الملحق الحادي عشر: شهادة مشاركة الباحث في ملتقى اخلاقيات المهنة



الملاحق

12. الملحق الثاني عشر: الهيكل التنظيمي لجامعة أم البواقي الشكل رقم (29): الهيكل التنظيمي لجامعة أم البواقي.



ملخص الدراسة

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقات بين أخلاقيات مهنة الاستاذ الجامعي وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب في احدى الجامعات الجزائرية وهي جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي. ومحاولة التعرف على نمط كل من المسؤولية المهنية، المسؤولية الاجتماعية والمسؤولية الأخلاقية وعلى طبيعة علاقتهم من حيث الايجابية أو السلبية بكل من دافعية الانجاز: الدافع الذاتي(الداخلي) للإنجاز، الدافع الخارجي للإنجاز ومستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الانجاز) لدى الطالب.

وركزت إشكالية الدراسة حول: لماذا لا يوجد دافع الانجاز لدى الطالب؟ لماذا تحدث حالة التذمر والاستياء عند أغلب الطلبة الجامعيين؟ لماذا العديد من الطلبة تمسهم حالة الاحباط؟ وبرأينا قد تعود الإجابة على هذه التساؤلات إلى واقع أخلاقيات مهنة الاستاذ الجامعي بجامعة أم البواقي.

وعليه طرحت الدراسة تساؤلا رئيسا مؤداه: هل لأخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي دور في دافعية الانجاز لدى الطالب؟

وتبرز أهمية هذه الدراسة بالتركيز على الطالب الجامعي باعتباره الرأسمال الحقيقي في أي دولة، وانشغال الباحثين بهذا الأمر، وما تثيره المواثيق الدولية من أمور لها علاقة بالطلبة وضرورة احترام حاجاتهم وخصوصياتهم. فضلا إلى توعية هيئة التدريس بأبعاد الرسالة التربوية والتعليمية تجاه الفرد والمجتمع بغية استظهار سلوك أخلاقي ينهض فيه الضمير المهني بدور فعال وإيجابي.

ومن أجل التوصل إلى كل أهداف الدراسة تم تبني الفرضيات الآتية:

1. لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات مهنة التدريس من حيث المسؤولية المهنية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.
2. لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات المهنة من حيث المسؤولية الاجتماعية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.
3. لالتزام الأستاذ الجامعي بأخلاقيات المهنة من حيث المسؤولية الأخلاقية علاقة بدافعية الإنجاز لدى الطالب.

لكي نتأكد أكثر من صدق الفرضيات الجزئية الثلاثة ميدانيا ارتأينا بوضع فرضيات الاجرائية المتعلقة بالمتغيرين.

وقد تم تقسيم البحث إلى قسمين جانب نظري وجانب تطبيقي:

الجانب النظري يتكون من ثلاثة فصول، ففي الفصل الأول تمت الإشارة فيه إلى إشكالية الدراسة وإلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، أما الفصل الثاني تناولنا فيه المتغير الأول وهو أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي؛ تعريفها، أهميتها، أهدافها ونظرياتها، والفصل الثالث تناولنا فيه المتغير الثاني دافعية الانجاز؛ تعريفها، العوامل المرتبطة بها، ثم طرق قياسها ومؤشراتها ونظرياتها.

أما الجانب التطبيقي يتكون أيضا من ثلاثة فصول، فتطرقنا في الفصل الرابع إلى عرض بيانات الفرضية الجزئية الأولى (المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب) وتحليلها وتفسيرها، أما الفصل الخامس والمعنون (المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب)، فعرضا فيه بيانات الفرضية الجزئية الثانية ثم قمنا بتحليلها وتفسيرها، والفصل السادس قمنا بعرض بيانات الفرضية الجزئية الثالثة (المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالب) ثم قمنا بتحليلها وتفسيرها.

ولبلوغ أهداف الدراسة تم التحقق من صحة فرضيات البحث السابقة من خلال اعتماد منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وذلك بتطبيق أداتين لجمع البيانات هما الاستمارة (وجهت لعينة من طلبة جامعة أم البواقي تتكون من 1012 مبحوثا متعلقة بأربعة كليات). والمقابلة الحرة على مجتمع البحث (المقابلة جرت مع كل من بعض الاساتذة والطلبة).

قد توصلت الدراسة وهذا في حدود صدق أدوات البحث وكذلك في حدود صدق وموضوعية إجابات المبحوثين إلى النتائج الآتية:

1. أظهرت نتائج الدراسة إلى ارتفاع ملموس لمعدل دافعية الانجاز لدى الطلبة بجامعة أم البواقي وهذا ما لمسناه من خلال ثلاثة عوامل أساسية على الأقل:

- ✓ وجود درجة عالية للدافع الذاتي (الداخلي) للإنجاز؛
- ✓ وجود درجة عالية للدافع الخارجي للإنجاز؛
- ✓ تدني ملموس لمستوى الاحباط (عدم وجود دافعية الانجاز).

2. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع أخلاقيات مهنة الاستاذ الجامعي كان كالاتي:

1.2 واقع المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي كان بدرجة متوسطة من خلال: التمكن من المهنة، الالتزام التنظيمي والتواصل الفعال؛

2.2 واقع المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي كان بدرجة متوسطة من خلال: مساعدة الطلبة، العدالة بين الطلبة؛

3.2 واقع المسؤولية الأخلاقية للأستاذ الجامعي كان أيضا بدرجة متوسطة من خلال: المصادقية، الالتزام الخلقى وحسن معاملة الطلبة.

وقد أوضحت المعطيات والشواهد الكمية لدراستنا الميدانية من خلال استغلال وتحليل إجابات المبحوثين (1012 طالب). أن معظم الطلبة المقام عليهم البحث الميداني لهم دافعية الانجاز مرتفعة، وقد تبين أن مرد ذلك لا يعود فقط لمتغير أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي؛ لأن نتائج البحث أكدت بأن لأخلاقيات مهنة التدريس للأستاذ الجامعي فعلا لها دور وتأثير على دافعية الانجاز ولكن كان بدرجة ضعيفة. بل يعود لمتغيرات أخرى كانت سببا في ذلك وبدورها ساهمت في رفع مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة جامعة أم البواقي لم نعتمدها في بحثنا.

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة يقترح الطالب الباحث آفاق للدراسة منها:

- إعادة ربط متغيرات الفرضيات الحالية بمتغيرات أخرى؛ سواء في ما يتعلق بالمتغير المستقل أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي أو المتغير التابع دافعية الانجاز.

Study Summary

The purpose of this study is to identify the nature of the relationship between professional ethics of the university teacher and students' achievement motivation in Larbi Ben Mehdi University. This study also attempts to identify the pattern of professional responsibility, social responsibility and moral responsibility and their positive or negative relationship with achievement motivation: intrinsic motivation, extrinsic motivation or amotivation.

The problematic of this study seeks to understand is why students lack achievement motivation. Why is there no motivation for achievement? Why is there a state of discontent and resentment among most university students? Why are many students affected by the state of frustration (amotivation)?

In our opinion, the answer to these questions can be attributed to professional ethics of the university teacher at Oum El Bouaghi University.

Accordingly, the study asks the following major question: does professional ethics of the university teacher have a role in achievement motivation of the student?

The importance of this study becomes obvious through focusing on the university student as the true capital in any country. This fact has become the focus and preoccupation of researchers and the subject of many international conventions raised about matters related to the students and the need to respect their needs and specificities. This study aims also to sensitize the teaching staff of the dimensions of the educational message towards the individual and society in order to invoke ethical behaviour in which the professional conscience plays an active and positive role.

In order to reach all the objectives of the study the following hypotheses were stated:

1. The commitment of the university professor to professional ethics in terms of professional responsibility has a relationship with the student's achievement motivation.
2. The commitment of the university professor to professional ethics in terms of social responsibility has a relationship with the student's achievement motivation.
3. The commitment of the university professor to professional ethics in terms of moral responsibility has a relationship with the student's achievement motivation.

In order to ascertain the validity of the three hypotheses in the field, we stated the hypotheses operationally in relation with the variables.

The research is divided into two parts, a theoretical part and a practical one:

The theoretical part consists of three chapters. In the first chapter, a reference is made to the problematic of the study, the methodology and the procedures followed to accomplish the field work. The second chapter deals with the first variable, the professional ethics of the university teachers; its definition, importance, objectives and theories. The third chapter deals with the second variable, motivation achievement: its definition, relative factors measuring methods, indicators and theories.

The practical part also consists of three chapters. The fourth chapter displays data of the first hypothesis (professional responsibility of the university professor and its relation to student achievement motivation), its analysis and interpretation. The fifth chapter, entitled Social responsibility of the university professor and its relation to

student motivation, displays data of the second hypothesis then analyses and interprets it. The sixth chapter displays the third hypothesis data (the moral responsibility of the university professor and its relation to the student's motivation for achievement), then analyses and interprets it.

To reach the objectives of the study the research previous hypotheses were put into test through the use of the comprehensive social survey method. Two tools were used to collect data, questionnaires and free interview (the sample was constituted of 1012 respondents who were students at Oum El-Bouaghi University, from to four faculties). However, the interview addressed both professors and students.

Within the limits of the research tools accuracy as well as honesty and objectivity respondents' answers, the study reached the following conclusions:

1. The results of the study showed a significant increase in the rate of achievement motivation among the students at Oum El Bouaghi University and which can be noticed from, at least, three important remarks:

- A high degree of self-motivation (internal) achievement;
- A high degree of external motivation for achievement;
- Significant decrease in level of frustration (lack of achievement motivation).

2. The results of the study showed that professorial ethics of the university teacher can be described as follows:

1.2 The professional responsibility of the university professor was of a medium degree through the ability to practice, organizational commitment and effective communication;

2.2 The social responsibility of the university teacher was of a medium degree through: Student assistance, justice among students;

3.2 The moral responsibility of the university teacher was also of a medium degree through credibility, moral commitment and good treatment of students.

Data and quantitative evidences were collected from the fieldwork through the use and analysis of respondents' answers (1012 students). The results of the research confirmed that professional ethics of the university teacher actually has a role and influence on the motivation of achievement, but to a weak degree. This is, however, due to other variables that were the cause of this and in turn contributed to the raise in the level of motivation achievement of the students of Oum El Bouaghi University; it might be related to other variables that are not studied in this research.

In light of these findings, the researcher suggests possible research prospects for further study, one of these is to reconnect the previous hypotheses with other variables, whether in relation to the independent variable, the professional ethics in the university or the variable of achievement motivation.