وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري- تيزي وزو-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

مستوى الطموح وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد

دراسة ميدانية (مركز مدوحة) في ولاية تيزي وزو

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي

تخصص : إرشاد مدرسي

من إعداد الطالبة:

بن سي علي عبد النور

إشراف الأستاذة:

"طالح نصيرة"

إيجا مباركة

السنة الجامعية :2017-2018

شكر وتقدير

الحمد لله في كتابه العزيز" لئن شكرتم لأزدنكم"

والصلاة والسلام على أشرف الخلق المبعوث بالهدى والرحمة الحمد لله في الأول والأخير.

والحمد لله في الظاهر والباطن.

والحمد لله الذي أكرمنا بإنهاء هذا الهمل المتواضع.

نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذة المشرفة **"طالح"** على كل ما قدمته لنا من توجيهات، ومعلومات قيمة ساهمت في **إثراء** موضوع دراساتنا في جوانبها المختلفة دون نسيان مسئولي مركز التعليم والتكوين عن بعد بتيزي وزو. في ذلك سواء من قريب أو بعيد نقول لهم شكرا جزيلا.

ـ عبد النور ومباركة ـ

إهداء

أحمد الله كثيرا على منحنا الصبر والقدرة لإتمام هذا الموضوع المتواضع.

أهدي ثمرة جهدي، وعملي المتواضع إلى حصن الأمان و منبع الحياة و من كانت ولا تزال أروع وأجمل وأغلى امرأة رأيتها وعرفتها في حياتي، والتي أكرمها الله بالجنة تحت أقدامها" رمز الحب و الحنان حفظها الله لنا وأطال من عمرها.

إلى من وهبني الحياة، إلى خير معين وأفضل مشجع إلى من تعب لأجلي طوال حياته، إلى من غرس في مبادئ الأخلاق وربني أحسن تربية "أبي الغالي" رمز الصبر والأمل أمده الله بالصحة والعافية، وأطال من عمره.

إلى إخواني وأخواتي الذين مدوا إلي يد العون أعولهم بالسعادة والتوفيق والحظ الوفير في حياتهم.

إلى الكتاكيت الصغار أولا إخواني وأخواتي.

إلى أصدقائي الأعزاء وكل من ساعدني في هذا العمل.

- عبد النور-

إهداء

الحمد لله والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

أهدي هذا العمل إلى الغالية والحبيبة أمي ثم أمي لآخر يوم في عمري

وإلى روح أبي الطاهرة وأرجو من الله عز وجل أن يسكنه فسيح جنانه

كما أهدي هذا العمل إلى كل أفراد العائلة صغيرا وكبيرا خاصة أختي نسرين.

ـ مباركة ـ

فهرس المحتويات

أ- كلمة شكر الصفحة

ب- إهداء

ج- فهرس الجداول.

د- فهرس الأشكال.

ه- ملخص الدراسة.....أ.

و- مقدمة.....و

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية

1. إشكالية الدراسة.....9
2. تحديد فرضيات الدراسة.....12
3. تحديد المفاهيم الأساسية.....12.
4. أهمية الدراسة.....14
5. أهداف الدراسة.....15
6. الدراسات السابقة.....16

الفصل الأول: مستوى الطموح

تمهيد.....21
1- التطور التاريخي لمفهوم مستوى الطموح.....21
2- تعريف مستوى الطموح.....22
3- النظريات المفسرة لمستوى الطموح.....23
4- طبيعة مستوى الطموح.....26
5- نمو مستوى الطموح.....27
6- خصائص الشخص الطموح.....28
7- جوانب مستوى الطموح.....30
8- أنواع مستوى الطموح.....30
9- العوامل التي تؤثر في تحديد مستوى الطموح.....32
10- قياس مستوى الطموح.....35
خلاصة الفصل.

الفصل الثاني: الدافعية للإنجاز

تمهيد.....39
1- تعريف الدافعية للإنجاز.....39
2- المفاهيم المتصلة بالدافعية.....40
3- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.....42
4- أنماط الدافعية للإنجاز.....45
5- أهداف الدافعية للإنجاز.....45
6- مكونات الدافعية للإنجاز.....46
7- مراحل نمو الدافعية للإنجاز.....47

8- أسباب ضعف الدافعية للإنجاز.....48

9- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.....50

10- سمات الشخصية الإنجازية وغير الإنجازية.....51

خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: التعليم عن بعد

تمهيد.....55

1- تعريف التعليم عن بعد.....56

2- الجذور التاريخية للتعليم عن بعد.....58

3- أهداف التعليم عن بعد.....62

4- مبررات التعليم عن بعد.....63

5- خصائص التعليم عن بعد.....65

6- مبادئ التعليم عن بعد.....66

7- مراكز التعليم و التكوين عن بعد في الجزائر.....67

خلاصة الفصل.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد.....73

1- التذكير بفرضيات البحث.....74

2- الدراسة الاستطلاعية.....74

3- مجتمع وعينة الدراسة.....76

4- المنهج المستخدم في الدراسة.....76

5- مجالات الدراسة.....77

6- أدوات الدراسة.....77

7- الأساليب الاحصائية المستخدمة.....89

خلاصة.

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد.....95

1- عرض ومناقشة النتائج في ظل الفرضية الأولى.....96

2- عرض ومناقشة النتائج في ظل الفرضية الثانية.....96

3- عرض ومناقشة النتائج في ظل الفرضية الثالثة.....97

4- عرض ومناقشة النتائج في ظل الفرضية الرابعة.....97

5- عرض ومناقشة النتائج في ظل الفرضية الخامسة.....98

6- عرض ومناقشة النتائج في ظل الفرضية السادسة.....98

7- عرض ومناقشة النتائج في ظل الفرضية السابعة.....99

الاستنتاج العام.

خاتمة.

قائمة المراجع.

قائمة الملاحق.

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	توزيع العينة حسب الجنس	90
02	توزيع العينة حسب المستوى الدراسي	91
03	توزيع العينة حسب التخصصات	92
04	توزيع العينة حسب عدد مرات تكرار السنة	93
05	توزيع عدد المتمدرسين المسجلين بمركز التعليم والتكوين عن بعد	94
06	توزيع العينة حسب مستوى طموحهم	96
07	توزيع العينة حسب مستوى دافعيتهم	97
08	علاقة مستوى الطموح بالدافعية للإنجاز	98
09	دلالة الفروق في مستوى الطموح بحسب الجنس	98
10	دلالة الفروق في مستوى الطموح بحسب السن	99
11	دلالة الفروق في الدافعية للإنجاز بحسب الجنس	99
12	دلالة الفروق في الدافعية للإنجاز بحسب	100

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
1	توزيع العينة حسب الجنس	90
2	توزيع العينة حسب المستوى الدراسي	91
3	توزيع العينة حسب التخصصات	92
4	توزيع العينة حسب عدد مرات تكرار السنة	93
5	توزيع العينة حسب مستوى طموحهم	94
6	توزيع العينة حسب مستوى دافعيتهم	96
7	توزيع مستويات الدافعية لدى أفراد العينة	97

ملخص الدراسة:

- يهدف هذا البحث إلى توضيح أهمية توفير العوامل اللازمة لرفع مستويات الطموح لدى المتمدرسين والاهتمام بها في ميدان التربية من أجل تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها وكذا ما تتطلبه الدافعية للإنجاز من عوامل مؤثرة إيجابا في تحقيق التفوق والتوازن والصحة النفسية لأهم فئة في المجتمع، ألا وهي فئة المتمدرسين أي الفئة المثقفة في المجتمع من أجل احراز النجاح على كل المستويات، فالعلم هو سلاح الأمة، وبه ترقى الهمم وتزدهر.

- يهدف أيضا إلى معرفة مستوى الطموح ومستويات الدافعية للإنجاز لدى هؤلاء المتمدرسين.

- يهدف إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مركز التكوين والتعليم عن بعد.

- يهدف كذلك إلى معرفة ما إذا كانت فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح والدافعية للإنجاز تعزي لمتغير الجنس ومتغير السن، وعليه يهدف بحثنا إلى طرح والإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما مستوى الطموح لدى فئة المتمدرسين؟

2- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى فئة المتمدرسين؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزي لمتغيري الجنس والسن؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزي لمتغيري الجنس ولاسن؟

ولتحقيق أهداف الدراسة التالية افترضنا ما يلي:

1- المتمدرسون يملكون مستوى عاليا من الطموح.

2- المتمدرسون يملكون مستوى عاليا من الدافعية للإنجاز.

3- توجد علاقة ارتباطية بين مستوى لطموح والدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد.

4- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح حسب الجنس (ذكور، إناث).

5- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح حسب السن.

6- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز بحسب الجنس (ذكور، إناث).

7- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز بحسب السن.

بحيث اعتمدنا على المنهج الوصفي الارتباطي لأنه المنهج الأنسب لتناول موضوع بحثنا، أما الأداة المستخدمة، فاستعملنا مقياس مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح ومقياس الدافعية لفاروق عبد الفتاح موسى، لجمع المعلومات اللازمة.

بلغت عينتنا 120 متمدرس منهم ذكور وإناث، في مختلف الشعب والتخصصات، استخدمنا عدة تقنيات إحصائية لمعالجة وتحليل البيانات من بينها:

معامل ارتباط "R" ، و اختبار "T" تست، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

وفيما يتعلق بنتائج بحثنا، فإننا توصلنا إلى ما يلي:

1- المتمدرسون يملكون مستوى متوسط من الطموح.

2- المتمدرسون يملون مستوى عاليا من الدافعية للإنجاز.

3- لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتعلم عن بعد.

4- عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح بحسب الجنس (ذكور، إناث).

5- عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح بحسب السن.

6- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز بحسب الجنس (ذكور، إناث).

7- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز بحسب السن.

Cette recherche vise clarifier l'importance de fournir les facteurs nécessaires pour élever le niveau d'ambition des élèves et leurs intérêt dans le domaine de l'éducation afin d'atteindre les objectifs à atteindre de l'éducation pour la réussite requiert des facteurs positifs d'excellence, d'équilibre et de santé mentale, c'est la classe des élèves, c'est-à-dire la classe éduquée de la société, pour réussir à tous les niveaux.

La science est l'arme de la nation, par laquelle les notions s'épanouissent et s'épanouissent.

- il vise également à connaitre le niveau d'ambition et le niveau de motivation pour la réussite dans la description des élèves.

- l'objectif est de savoir s'il existe une relation entre le niveau d'ambition et la motivation pour la réussite des élèves dans le centre de l'éducation et la formation à distance.

- il vise également à déterminer s'il existe des différences statistiques significatives pour la réussite en relation avec la variable de genre et variable d'âge.

Par conséquent, notre recherche vise à poser et répondre aux questions suivantes :

- quel est le niveau d'ambition dans la classe d'élèves ?

- quel est le niveau de motivation dans la classe d'élèves ?

- Ya-t-il une corrélation entre le niveau d'ambition et la formation pour la réussite des élèves et de formation à distance ?

- Ya-t-il des différences statistiques significatives dans le niveau d'ambition attribué aux variable d'âge et de sexe ?

- Ya-t-il des différences statiquement significatives dans le niveau de motivation attribué d'âge et de sexe ?

Pour atteindre les objectifs de la présente étude, nous avons supposé ce qui suit :

- Les élèves ont un haut niveau d'ambition.

- les élèves ont un haut niveau de motivation.

- une corrélation entre le niveau d'ambition et la motivation pour la réussite des élèves au centre d'élèves à distance et de formation et glorifiée.

- il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau d'ambiance par sexe (11, f).

- il existe des différences statiquement significatives dans le niveau d'ambition selon l'âge.

- il existe des différences statiquement significatives dans le niveau de motivation par sexe (m, f).

- il existe des différences statiquement significatives dans le niveau de motivation selon l'âge.

Nous avons donc mise sur l'approche corrélative, car il est l'approche la plus appropriée pour aborder le sujet de notre recherche et l'outil utilisé, les mesures de fastamlana le niveau d'ambition de la camellia Abdel Fattah et Aldafieyh pour Anjazlfourt, Abdel Fettah à moise de rassembler les informations nécessaires.

Notre échantillon de 120 élèves on circulation et disciplines, les hommes et les femmes dans divers chimiques statistiques pour traiter et analyser les données, y compris :

- coefficient de corrélation de Pearson, testeur « T » teste, moyennes arithmétiques, écarts types et nations d'équivalence.

- on ce qui concerne les résultats de notre recherche, nous avons atteint ce qui suit :

- Les élèves ont un niveau moyen d'ambition.

- les élèves ont un haut niveau de motivation.

Il n'y a pas de corrélation entre le niveau d'ambition et la motivation pour la réussite des élèves au centre d'éducation et de formation à distance.

Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau d'ambition par sexe (m, f).

- il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau d'ambition selon l'âge.

- il n'y a pas de différences statiquement par sexe (m, f).

- il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de motivation selon l'âge.

مقدمة:

يعد التعليم ذو أهمية بالغة في حياة الفرد و الأسرة و أيضا في علم النفس والتربية خاصة تخصص الإرشاد والتوجيه المدرسي نظرا لأهميتها الكبيرة في تطوير حياة الفرد بالجماعة رغم الصعوبات التي يجربها في اختيار نوع الدراسة أو المهنة التي تلاؤمه في حياته المستقبلية و التي تحدد دوره الاجتماعي الذي سيقوم به و المكانة الاجتماعية التي يستحقها و هذا راجع لعدة عوامل و منها التي ينجح فيها و التي من الممكن أن يفشل فيها و مما يؤدي به إلى مواكبة فرصة أخرى لمواصلة التعليم في مراكز، ومؤسسة تعليمية و هذا راجع لرغبته في مواصلة مشواره الدراسي والتعليمي و البحث عن فرصة أخرى لتحقيق هدفه و طموحه بالتحاقه بمراكز التكوين أو بمراكز التعلم عن بعد و هذه المؤسسة العمومية أنشئت من أجل مواصلة التعليم للطلبة الذين لم يسعفهم الحظ بالالتحاق بالجامعة و أيضا لم يتمكنوا من تحقيق أمالهم و أهدافهم و لم يحققوا طموحهم لظروف مادية – اجتماعية – أسرية – اقتصادية – نفسية ...

من أجل أن تنجح العملية التعليمية على أحسن وجه لابد من توفر بعض الشروط الأساسية التي تعتبر من أهم الأشياء التي يجب مراعاتها من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح و من بنها مستوى الطموح و الدافعية للإنجاز، حيث أن مستوى الطموح يبقى يلعب دورا بالغا وهاما في حياة الفرد و الجماعة، و هو أحد المتغيرات الأساسية ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط ولعل الكثير من إنجازات الفرد وتقدم الأمم والشعوب يرجع إلى توفير القدر الممكن والمناسب من مستوى الطموح. **(كامليا عبد الفتاح، 1984، ص 05)**

والطموح يساعد على تحقيق الأهداف التي تبناها الفرد في حياته والتي يحاول الوصول إليها بكل الإمكانيات و هذا الطموح مختلف من شخص إلى أخر ومن موقف لأخر وحيث يتأثر لعدة عوامل و الشخص الذي يتصف بمستوى من الطموح لديه نوع من التفاؤل والكفاح والاعتماد على الذات في تحقيق الكثير من الرغبات.

بالإضافة إلى هذا هناك الدافعية للإنجاز والتي هي الرغبة التي تدفع الفرد للأداء الجيد فهي تعتبر من أهم العوامل التي تساعد في النجاح، ومن أهم المحفزات التي تدفع

بالتلميذ إلى العمل والمثابرة، وذلك من اجل تحقيق الفوز والرضا على نفسه، حيث أن المدرس يمكنه رفع دافعتيه للإنجاز لدى التلاميذ في مختلف أوقات الدرس بما يتطلبه الموقف التعليمي، وعليه زيادة الدافع لدى التلاميذ حسب توجيه السلوك وتنشيطه ولعل مستوى الطموح بالدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين عن بعد يلعبان دورا كبيرا في مواصلة الدراسة والنجاح فيها مستقبلا أو العكس، لذلك ارتأينا إلى دراسة لموضوع مستوى الطموح و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مراكز التعليم والتكوين عن بعد و الذي تم تقسيمه إلى جانبين: **الجانب النظري والجانب التطبيقي.** والجانب النظري يحتوي على أربعة (04) فصول و هي كالتالي:

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية أين يتم تحديد مشكل البحث وكذا فرضياتها وتحديد المفاهيم الأساسية لغويا واصطلاحا وإجرائيا وكذا أهداف وأهمية البحث والدراسات السابقة.

الفصل الأول: نتناول فيه متغير مستوى الطموح بتقديم تعريف-التطور التاريخي.

الفصل الثاني: نتناول فيه متغير الدافعية للإنجاز من تعريف.

الفصل الثالث: نتناول فيه متغير التعليم والتكوين عن بعد من تعريف-الجذور التاريخية للتعليم و التكوين عن بعد-أهدافه- خصائصه- مبادئه.

أما الجانب التطبيقي قمنا بتقسيمه إلى فصلين:

الفصل الرابع: نتناول فيه الإجراءات المنهجية للبحث.

خصصناه للتذكير بفرضيات البحث وعرض الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية والمنهج المتبع ومكان وزمان إجراء البحث وعينة البحث بخصائصها والأدوات المستعملة وأخيرا ذكر الأساليب الإحصائية المتبعة.

الفصل الخامس: عرض و تحليل مناقشة نتائج الفرضيات وذلك على ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة المتداولة عن البحث ثم بعدها استنتاج عام وتقديم اقتراحات للموضوع وخاتمة وقائمة المراجع وأخيرا الملاحق.

الفصل التمهيدي:الإطار العام للإشكالية

1. إشكالية الدراسة.
2. تحديد فرضيات الدراسة.
3. تحديد المفاهيم الأساسية.
   1.3. مفهوم مستوى الطموح.
   2.3. مفهوم الدافعية للإنجاز.
   3.3. التعليم عن بعد.
4. أهمية الدراسة.
5. أهداف الدراسة.
6. الدراسات السابقة.

الإطار العام للإشكالية:

أصبح العالم يعيش نهضة عصرية متقدمة من خلال جميع النواحي، فهذا التقدم انعكس عليه، حيث أصبح كل فرد يعمل على إظهار قدراته وكفاءاته ويعمل جاهدا على تحسينها وتطويرها، والعمل بها حسب ما يتماشى مع المتطلبات والتطورات، ولعل إشباع حاجات الفرد من العوامل الهامة والرئيسية التي تجعله قادرا على وضع مستوى من الطموح الذي بدوره يلعب دورا هاما لدى كافة الأفراد العامة و لدى المتعلم بشكل خاص، فنحن نتعلم لنعيش، لأنه بدون التعلم نفقد معنى الحياة وقيمتها ولا شك أن إذا تعلمنا سلوكيات ومعارف جيدة يكون تكيفنا مع الحياة والمجتمع أسهل بكثير. فالأطفال في مدارسنا لا يكتسبون ما شاءوا من خبرات وإنما هناك قاعدة تحدد لهم طبيعة المواقف التعلمية التي يخضعون لها وتحدد مستويات معينة ليصلوا إليها في كل مرحلة عمرية وأن الأفراد مختلفون في مبادئهم وطبعهم وقدراتهم العقلية وسماتهم الشخصية للفرد و طموحاتهم متعددة في عدة جوانب في نفس الوقت والتي تختلف هي الأخرى باختلاف الفروق الفردية.

ولنجاح العملية التعليمية يجب أن نحدد دور المعلم والتلميذ ولابد أن نوفر ليده صفات أساسية منها أن يكون على درجة من المرونة وأن يدرك أن الموقف التدريسي عبارة عن موقف تربوي لابد أن يحدث فيها التفاعل المثمر بينه وبين التلاميذ، كما يجب أن ينظر إلى كل تلميذ في فصله لحالة مفردة لها اهتماماتها وميولاتها وقدراتها ومشكلاتها، وبالتالي فمهمة المعلم هي مساعدة تلاميذه على التحويل من السلبية إلى الإيجابية ومن الجمود إلى الفعالية في المواقف التدريسية ما خلق لديهم طموحات تفتح لديهم أبواب المستقبل والتي تتأثر بالعديد من العوامل النفسية أي المرتبطة بالحالة الصحية والعقلية له وأخرى خارجية ونقصد بها المحيط الخارجي المتكون من الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق... وهنا التأثر الذي قد يؤدي بالطالب للتسرب المدرسي وهذه الأخيرة التي تأثر بدورها على المجتمع بكل جوانبه الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وللتخفيف من هذه الظاهرة قامت الدولة بإنشاء مراكز للتعليم والتكوين عن بعد كفرصة أخرى لمواصلة تعليمهم وهذه المراكز التي تهدف كذلك إلى توفير التعليم لكل من يرغب في ذلك بغض النظر عن العمر والمؤهلات للتعليم

عن بعد، والتعليم عن بعد ليس وليد اليوم بل ظهر في القرن التاسع عشر (19) والذي يتميز مفهومه بوجود حيز مكاني يفصل بين المدرس وطلابه، وذلك بالاستعانة بأحد أو كل التقنيات مثل المواد المطبوعة والصوت والصورة الثابتة منها المتحركة (الفيديو) وكذلك الشبكة العالمية للمعلومات الانترنت.

(مجلس التعاون لدول الخليج العربي، 2004، ص 31)

حيث **"جليل وديع شكور"** الطموح بأنه يتعلق بالحياة المدرسية و ما يوجد فيها من تخصصات ومستويات دراسية، ويبدأ هذا النوع من الطموح في المستويات الأولى من دراسة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى لأخر من يلتحق بالتعليم الثانوي فمثلا يطمح في تخصص دراسي يراه مناسب وهاما وجذابا ويعمل على النجاح وفي السنة الأخيرة من التعليم الثانوي يطمح في مواصلة دراسته والالتحاق بالجامعة وبطموح هذا الطموح المحرك الأساسي لمواظبته واجتهاده وللنجاح في امتحان النهاية (البكالوريا) لتحقيق أسمى طموح في التلميذ المدرسية وهذا الطموح ينمو مع ارتقاء سن التلميذ من الذي يساعده على التكيف مع مختلف مراحل حياته ويزيد من دافعية الإنجاز.

(جليل وديع شكور، 1989، 32)

وفي هذا الصدد يشير علماء النفس أن الدوافع للإنجاز ليس من الشروط الضرورية لبدء التعلم والعمل فحسب، بل أنه من الضروري الاحتفاظ باهتمام الفرد وزيادة جهده بحيث يؤدي إلى تركيز الانتباه، وتأخير الشعور بالتعب، فيزيد الإنتاج، فلذلك يعتبر مصدر هام من مصادر تباين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، فقد يغير الدافع تلميذا فاشلا فيجعله متفوقا، وقد يكون الافتقار للدافع سببا وراء رسوب تلميذ أخر بينما يجعل الدافع تلميذا ثالثا يؤدي عمله بنجاح.

(مصطفى حسين باهي، أمنية إبراهيم سبلي، 1998، ص 21)

فبذلك يسعى التلميذ جاهدا في حياته من أجل تحقيق مستوى طموح أفضل يجعله يصل إلى طموحاته. إلا أنه يختلف مستوى الطموح من تلميذ لأخر حسب رغبة كل واحد

منهم حيث أنه يلعب دورا هاما في حياة الفرد والجماعة، فيعتبر أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيها يصدر للإنسان مكان نشاط ولعل الكثير من انجازات الأفراد وتقدم الأمة والشعوب يرجع إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح، فالإضافة إلى توفر العوامل الأخرى التي تساعد على هذا الانجاز والتقدم فهو بذلك يعتبر المستوى أو الهدف الذي يرسمه الفرد لنفسه ويعمل على الوصول إليه، أو مر المستويات التي يتوقع الفرد أن يصل إليه بناءا على تقديره بقدراته و استعداداته.

(معجم مصطلحات التربية و التعليم)

ففي الدراسة التي قامت بها **"كامليا عبد الفتاح"** بينت أن مستوى الطموح أكثر ارتفاعا عند الإناث والدافعية للإنجاز أكثر ارتفاعا لدى الذكور وكذلك من خلال الدراسة التي قام بها **"إيزنك و هيملوايت"** على مجموعة من الذكور والإناث، تبين أن الإناث يتسم طموحهن بالانخفاض مقارنة بمستوى طموح الذكور، كما أنهن يملن إلى تحفيز أعمالهن من الذكور نجد الطموح بحد ذاته الحافز الأول الذي يدفع التلميذ بأن يقوي دوافعه من أجل الوصول إلى الغاية التي يرغب فيها الفرد، يجب أن يقوى طموحه، فهو الدليل الوحيد الذي يمكنه من الوصول إلى تلك الغاية ألا وهي النجاح.

1. تساؤلات الدراسة:

من خلال المحاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مستوى كلا من الطموح والدافعية لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد؟
2- هل توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى المتمدرسين في مراكز التعليم والتكوين عن بعد؟
3- هل توجد فروق في مستوى الطموح و بحسب الجنس(ذكور وإناث) والسن؟
4- هل توجد فروق في الدافعية للإنجاز بحسب الجنس(ذكور و إناث) والسن؟

2. فرضيات الدراسة:

1- المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد يملكون مستوى عاليا من الطموح.

2- المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد يملكون مستوى عاليا من الدافعية.

3- توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى المتمدرسين في مراكز التعليم و التكوين عن بعد.

4- توجد فروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في مستوى الطموح.

5- توجد فروق في مستوى الطموح بحسب السن.

6- توجد فروق الجنسين (ذكور و إناث) في مستوى الدافعية للإنجاز.

7- توجد فروق في الدافعية للإنجاز بحسب السن.

3. تحديد المفاهيم الأساسية:

1.3. مستوى الطموح:

لغة:

في لسان العرب عن الطموح في مادة (طمح) والطموح مثل الجماع وطمحت المرأة مثل جمعت فهي طامح، أي تطمح إلى كل الرجال وطمح ببصره يطمح طمحا: شخص والطمح فلان بصره، رفعه ورجل طماح بعيد الطرف وطمح بصره إلى الشيء: ارتفع والطماح، الكبر والفخر لارتفاع صاحبه وبحر طموح الموج: مرتفعة.

(توفيق محمد توفيق بشير، 2005، ص 24)

اصطلاحا:

تعرفه **"كامليا عبد الفتاح":** بانه "سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين مع التكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مرّ بها.

(كامليا عبد الفتاح، 1972، ص 07)

إجرائيا:

يمكن تفريق مستوى الطموح بأنه الهدف والغاية التي يطمح إليها الفرد وهذا الطموح يتأخر إيجابيا بخبرات النجاح وسلبيا بخبرات الفشل باعتباره يقيس درجة طموح ورغبة التلميذ بعد توجيهه إلى شعبة أو حد معين، وفي الدراسة الحالية مستوى الطموح وهو الدرجة التي يتحصل عليها بعد تطبيق مقياس مستوى الطموح على أفراد عينة البحث.

2.3. الدافعية للإنجاز:

النزوع لبذل الجهد من اجل تحقيق النجاح.

اصطلاحا:

يعرفها **"فاروق عبد الفتاح":** "أنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك أو يوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي."

و كذلك نجد تعريف مرزوق عبد المجيد": "بأنه الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الوقت والجهد وبأفضل مستوى من الأداء.

كما اعتبر **"فتحي الرياتي "** الدافع للإنجاز من المفاهيم المحورية التي تنتمي إلى التنظيم الانفعالي في الشخصية وعرفه بأنه دافع أو رغبة الفرد في ان يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير الامتياز أو في الأنشطة التي تكون محددات أو معايير النجاح والفشل فيها واضحة.

(فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص 299)

إجرائيا:

الدافعية للإنجاز هي الرغبة الكامنة في الفرد التي تدفعه للأداء المتقن والنجاح والتفوق وهي تعتبر من أحد العوامل الأساسية التي تدفع بالاستناد إلى العمل وتولد لديه

الرغبة في بذل الجهد من اجل تحقيق هدفه الأساسي ألا وهو الحصول على نتائج جيدة وبالتالي إبراز الفوز والنجاح في مساره المهني وتجنب الإخفاق والفشل وهي القوة الداخلية التي تثير سلوك التلميذ وتوجيه نشاطه نحو التخطيط للعمل وذلك من اجل تحقيق مستوى التفوق والنجاح.

3.3. التكوين عن بعد:

اصطلاحا:

التعليم عن بعد عملية تنظيمية ومستبعدة تشبع احتياجات المتعلمين من خال تفاعلهم مع الخبرات التعليمية المقدمة لهم بطرق غير تقليدية تعتمد على قدراتهم الذاتية وذلك من خلال استخدام تكنولوجيا الوسائط التعليمية المتعددة دون التقيد بزمان أو مكان محددين ودون الاعتماد على المعلم بصورة مباشرة.

(عبد الرحيم الحنطي، 2004، ص 15)

إجرائيا:

هو نوع من التعليم يكون فيه المتعلم بعيد عن معلمه ويتحمل مسئولية تعلمه بنفسه معتمدا على مواد مطبوعة وغير مطبوعة، يتم نقلها عن طريق أدوات ووسائل تكنولوجية مختلفة يلتحق به كل من يرغب فيه بغض النظر على العمر والمؤهل.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في محاولة إبراز علاقة مستوى الطموح بالدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مراكز التعليم والتكوين عن بعد والتعرف على درجات الطموح و لدافعية من أجل تحقيق النجاح و لأهداف التي يطمح إليها المتمدرسين في أي مجال من المجالات وأنه من الموضوعات الهامة والمهمة والغير المدروسة على مستوى الجامعات الجزائرية وبالأخص جامعة تيزي وزو تخصص علم النفس المدرسي.

5.أهداف الدراسة: حسب الفرضيات:

تكمن أهداف دراستنا حول هذا الموضوع إلى إجراء دراسة ميدانية حول علاقة مستوى الطموح بالدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مراكز التعليم والتكوين عن بعد والتعرف على مستويات الطموح والدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مراكز التعليم والتكوين عن بعد وتحديد العلاقة بين مستوى الطموح و الدافعية.

6. الدراسات السابقة:

1.6. الدراسات التي تناولت متغير مستوى الطموح:

1. دراسة اباحث: "رتيب شقيرة" 1990:

بعنوان **"مستوى الطموح والاتجاه نحو الحياة"** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الأصحاء وبعض حالات مرضى السرطان والفشل الكلوي في مستوى الطموح والاتجاه نحو الحياة تكونت عينة الدراسة من 45 فرد ومنهم 30 مريض بالسرطان والفشل الكلوي و 2 منهم الأصحاء.

واستخدم الباحث في الدراسة معامل الارتباط **"برسون"** والإحصاء قد أسفرت عن النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة المرضى ومجموعة الأصحاء في مستوى الطموح لصالح الأصحاء وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور ولإناث داخل المجموعة الواحدة في مستوى الطموح.

2. دراسة "إيزك و هيملوايت" 1937:

لقد تبين من نتائج الكثير من الأبحاث أن مستوى الطموح لدى الذكور وأكثر ارتفاعا لدى الإناث فمن الدراسة التي قام بها **"إيزيك و هيملوات"** على مجموعة من الذكور والإناث العاصبين ومجموعة أخرى مقارنة من الأسوياء أن الإناث في المجموعتين يتسم

طموحهن بالانخفاض مقارنة لمستوى طموح الذكور كما أنهن يملن إلى تحقيق أعمالهن أكثر من الذكور.

(حسين عمر منسي، 1996، ص 33)

3.دارسة "ولدن" و آخرون 1950:

أجراها على 80 تلميذ من تلاميذ المدارس البنين والبنات ظهر مستوى الطموح البنين أعلى من طموح البنات والسبب في ذلك أن البنت في حضارتها تواجه بأزمة استقبالها لكونها منذ الولادة تعاني من دروب الإهمال والتفرقة بينها وبين الذكور خلال طفولتها وخاصة في البيئات الشعبية.

(حسن عمر منسي، 1996، ص 13)

4.دراسة "محمد بوفاتح " من جامعة ورقلة (2005):

بعنوان **"الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".** هدفت الدراسة إلى تحديد الفروق بين التلاميذ في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح باختلاف الجنس والتخصص، الصدفة وكذا منطقة الإقامة.

منطلق فرضيات مفادها عدم وجود فروق بين التلاميذ في المتغيرات السابقة الذكور ولتأكد من صحة هذه الفرضيات اعتمدت على عينة تكونت من 400 تلميذا من مستوى الثالثة ثانوي مختبرا مقياس الطموح من إعداده وأسفرت النتائج على وجود فروق في مستوى الطموح بين الذكور والإناث لصالح الإناث وعدم وجود فروق بين التلاميذ فيما يخص متغيرات التخصص والصدفة ومنطقة الإقامة.

التعليق على بعض الدراسات:

دراسة الباحث **"رتيب شقيرة" (1990):** بعنوان **"مستوى الطموح والاتجاه نحو الحياة"** وتكونت العينة من 45 فرد ومن بينهم 30 مريض بالسرطان ومنهم مصاب بالفشل الكلوي و24 منهم أصحاء واستعمل في هذه الدراسة على أدوات منها معامل الارتباط

برسون والإحصاء وتواصل إلى نتائج ومنها وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الأصحاء وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث داخل المجموعة الواحدة في مستوى الطموح.

وأما عن الدراسة التي قام بها **"محمد أبوفتاح" من جامعة ورقلة 2005**: بعنوان **"الضغط النفسي و علاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة"** وتكونت العينة من 400 تلميذ من المستوى الثالث ثانوي واعتمد في دراسته على مقياس مستوى الطموح من إعداده هو وتواصلت النتائج، ومنها أنه يوجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور والإناث لصالح الإناث وعدم وجود فروق بين التلاميذ فيما يخص متغيرات والتخصص، الصدفة ومنطقة الإقامة.

2.6. الدراسات التي تناولت متغير الدافعية للإنجاز:

1. دراسة "Weiner" '1975:

فقد توصل الباحث إلى أن الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز أكثر مقاومة وأطوال متاجرة عن ذوي دافعية الانجاز أكثر مقاومة وأطوال مثابرة عن ذوي دافعية الانجاز الأقل حتى عندما يفشلون في أداء المهام التي يكلفون بها.

(محمد بني يونس، 2007، ص 162)

2. دراسة "رشا عبد العزيز موسى" (1990):

والتي تناولت أخر المحددات السلوكية في الدافعية للإنجاز، إذ تكونت العينة من 166 طالبة من كليات مختلفة بجامعة الأزهر، ومن الأدوات التي استخدمها اختبار الدافعية للإنجاز الذي أعد **"هرمانز"** من أهم نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متغير الدافعية للإنجاز لصالح الذكور.

(رشا عبد العزيز موسى، 1990، ص 172)

3. دراسة "منية عبد الله تركي":

رسالة دكتوراه بعنوان **"دراسة دافعية الانجاز تطورها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"** بدولة قطر (1988) كان هدف الدراسة التعرف على التطور الذي يحدث لدافعية الانجاز في مستويات عمرية مختلفة وذلك عن طريق دراسة دافعية الانجاز لدى ثلاث مجموعات من الأطفال في الصفوف الثاني والرابع والخامس ابتدائي كما حاولت الدراسة كشف العلاقة بين دافعية الانجاز وأساليب المعاملة الوالدية متمثلة في اتجاهات الأمهات، التنشئة الاجتماعية، كما هدفت للكشف عن العلاقة بين الانجاز والتوافق في البيئة المدرسية.

(محمد بني يونس، 2007، ص 106-161)

5. **دراسة رشا عبد العزيز موسى، صلاح الدين أبو ناهية (1988):**

حول الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز" وهدفت الدراسة إلى الكشف عن البنية العملية بين الذكور والإناث في متغير الدافع للإنجاز.

وشملت الدراسة (315 طالب وطالبة) و (203 طالب و 112 طالبة) تراوحت أعمارهم ما بين (21- 25 سنة) بالنسبة للذكور ومن (22-26 سنة) بالنسبة للإناث، ومن الأدوات المستعملة في هذه الدراسة اختبار الدافع للإنجاز **(Achievement Motivation Questionnaire)** الذي أعده "هرملنز" وقام الباحثان بترجمته وإعداده للبيئة العربية ومن النتائج التي توصل إليها نجد أن العوامل التي أسفرت عنها التحليل العاملي لكل من عينة الذكور والإناث وإتاحة الفرص التعليمية والعملية للجنسين إلى مكانة اجتماعية أرقى في المجتمع.

(محمد بن يونس، 2007، ص 157-158)

التعليق على بعض الدراسات:

- **دراسة راشا عبد العزيز موسى (1990):**

بعنوان أثر المحددات السلوكية في الدافعية للإنجاز وتكونت العينة من 166 طالب من مختلف الكليات بالجامعة واستخدمت في هذه الدراسة اختبار الدافعية للإنجاز الذي أعده هرمانز وتوصلت من خلال هذه الدراسة إلى نتائج ألا وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير الدافعية للإنجاز لصالح الذكور.

وأما عن الدراسة التي قامت بها رشا عبد العزيز موسى وصلاح الدين محمد أن ناهية في 1988 بعنوان **"الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز"** وشملت عينة الدراسة على (315) طالب وطالبة من مختلف الأعمار واعتمدا في هذه الدراسة اختبار الدافع للإنجاز **(Achievement Motivation Questionnaire) لهرمانز سنة (1970)**.

الفصل الأول: مستوى الطموح

تمهيد:

1- التطور التاريخي لمفهوم مستوى الطموح.

2- تعريف مستوى الطموح.

3- النظريات المفسرة لمستوى الطموح.

4- طبيعة مستوى الطموح.

5- نمو مستوى الطموح.

6- خصائص الشخص الطموح.

7- جوانب مستوى الطموح.

8- أنواع مستوى الطموح.

9- العوامل التي تؤثر في تحديد مستوى الطموح.

9-1- العوامل الذاتية.

9-2- العوامل الأسرية.

9-3- العوامل المدرسية.

10- قياس مستوى الطموح.

10-1- طريقة التجارب المعلمية (التقليدية).

10-2- طريقة المواقف الفعلية في الحياة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد مستوى الطموح من أهم السمات التي أدت إلى التطور السريع الذي شاهده العالم في الآونة الأخيرة، فهو الدافع الذي يقوم بشحن الهمم وترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة من مرحلة إلى أخرى، ونيل تقدم جيد، مادام الطموح موجود فلا يوجد عائق للتطور العلمي والحضاري لأنه من العوامل المهمة والمؤثرة فيما يصدر عن الانسان من نشاطات وأفكار، وتعتبر أيضا من المتغيرات التي لها تأثير في الحياة اليومية للفرد من خلال ما يحقق له من توافق وتكيف نفسي اجتماعي.

ولذلك سوف نتطرق في هذا الفصل إلى التطور التاريخي لمستوى الطموح، وتعريفه ثم نتطرق إلى طبيعة مستوى الطموح ونموه، وبعض النظريات المفسرة له، ثم عرض بعض جوانبه وأنواعه مع ذكر العوامل التي تؤثر في تحديده وأخيرا قياسه، ثم خلاصة الفصل.

1- التطور التاريخي لمفهوم مستوى الطموح:

ظهر مصطلح مستوى الطموح في الدراسات السيكولوجية سنة 1930، ويعتبر هوبي (hoppé)، أول من تناوله بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وكان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح.

(أنور محمد الشرقاوي، 1992، ص269).

فحسب "هيوب" (Hoppe) يشير إلى مستوى الطموح على أنه أهداف الشخص غايته، أو ما ينتظر منه القيام في مهمة معينة.

(سهير كامل أحمد، 1999، ص182).

ويبين من تعريف هوبي أن مستوى الطموح لدى الفرد يتفوق على توقعات وتنبؤات الآخرين بالدرجة التي قد يحققها الفرد في عمل ما.

لم يكن هذا المصطلح معروفا بهذه التسمية من قبل، وما كان محددا تحديدا علميا دقيقا، حتى جاء ليفين وهوب (Levin et Hoppe) اللذان يرجع لهما الفضل في تجريد هذا

المفهوم من العموميات والأدبيات التي كان يعرف بها، وميزوه علميا بإخضاعه للقياس والتجربة وتوصلا من جراء ذلك إلى إضافة لفظ "مستوى" إلى اصطلاح "الطموح".

كما عرفه كيرت ليفين (kurt Levin) 1948، بأنه: هداف الفرد أو طموحه قد يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل، فمستوى الطموح هو مستوى الانجاز المرتقب الذي يتوقع العامل أن يصل إليه في مهمة عادية مع معرفته بمستوى انجازه السابق.

(جمال الدين لعويسات، 2002، ص21).

ومنذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم أكثر تداولا وتناولا ، وعرف ب "مستوى الطموح"

.Leve/of aspiration et niveau d'aspiration

وقد استخدم "هوسمان (Hosman 1933) طريقة "هوبي" الكيفية في دراسة بعض سمات الشخصية كالمثابرة.

(كاميليا، ابراهيم عبد الفتاح، 1984، ص25).

2- تعريف مستوى الطموح:

قبل إعطاء تعريف عام، لابد من عرض تعريفات الباحثين الذين درسوا هذا المصطلح، ومنهم:

تعريف هولي 1930: أنه أهداف الشخص هو غايته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة.

(كاميليا عبد الفتاح، 1894، ص14).

أما الباحث دامبو (Dambo) 1930: عرف مستوى الطموح على أنه مستوى النجاح الذي يتمنى الوصول إليه كل انسان.

(جليل وديع شكور، 1989، ص321).

من خلال تعريف دامبو نجد أنه يحدد مستوى الطموح على أساس عامل واحد هو النجاح.

تعريف زكي قشقوش 1975: مستوى الطموح هو هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته.

(سهير كامل أحمد، 1999، ص185).

نفهم من **تعريف قسقوش** أنه حدد للأهداف مستويات وإذا لم يصل إليها الفرد فلا يعتبر طموحا، لكن قد نجد شخصا لا يضع لأهدافه مستويات.

أما تعريف رجاء خطيب 1990: مستوى الطموح بأنه إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه.

(خطيب، 1990، ص152).

من كل التعاريف السابقة الذكر، يمكن أن نلخص ما ورد فيها تعريف كاميليا عبد الفتاح (1948)، حيث تقول: أن مستوى الطموح سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، يتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها.

3- النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

3-1- نظرية أدلرAdler:

يعتبر ادلر من المدرسة التحليلية ومن تلاميذ فرويد، ولكنه ابتعد عنه بسبب عدم انسجامه مع العديد من أفكاره، وكون مع مع مجموعة من زملائه ما يسمى بالمدرسة التحليلية الجديدة.

يؤمن أدلر بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو والارتقاء، وذلك تعويضا عن مشاعر النقص، لقد أصبحت هذه الفكرة من نظريات الشخصية الجديدة، كما أنه يؤكد على أهمية الذات كفكرة مضادة لفكرة فرويد المتمثلة في الأنا الدنيا والأنا الوسطى والانا العليا

كما أكد على أهمية العلاقات الاجتماعية وعلى أهمية الحاضر بدلا من اهمية الماضي كما فعل فرويد.

(عبد الرحمان العيسوي، 2004، ص101).

ويعتبر أدلر الانسان كائنا اجتماعيا تحركه الحوافز الاجتماعية واهدافه، يشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها، ومن المفاهيم الاساسية عنده: الذات الخلاقة، الكفاح في سبيل التفوق، أسلوب الحياة ، الأهداف النهائية والوهمية، مشاعر النقص وتعويضها.

(سرحان نظمية، 1993، ص114).

كام يؤكد أدلر كذلك أم كل انسان يتمتع بإرادة في القوة، ويدافع السير نحو السيطرة والتفوق ، فإذا وجد أنه ينقصه شيء فإنه سباق نحو جعل نفسه متفوق بطريقة ما أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين بأنه متفوق، ومثل هذا الفرد قد يعوض نقصه بجهد صادق منظم.

بذلك فإن أدلر يعتقد أن الحافز هو تأكيد الذات وليس الدافع الجنسي، وهو القوة السائدة الإيجابية في الحياة، وهو الذي يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص.

(مجموعة باحثين، 2003، ج2، ص33).

5-2- نظرية القيمة الذاتية للهدف:

ترى إسكالونا (Escalona) أنه على أساس قيمة الشيء الذاتية يتقرر الاختيار بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد سيضع توقعاته في حدود قدراته.

وتقوم هذه النظرية على ثلاث حقائق:

- هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع سبيا.
- كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل إلى حدود معينة.

- أن هناك فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الحروف الشديدة من الفشل فيسيطر عليهم، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف.

(سرحان نظيمة، 1993، ص115).

كما ترى أيضا ان هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح والفشل في المستقبل، أهمها:

- الخبرة الشخصية، وبناء النشاط، والرغبة والخوف والتوقع، والمقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، والواقعية، والاستعداد للمخاطرة ووجود الفرد داخل وحارج منظمة الفشل.

كما تؤكد على الآتي:

- الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح، والحالات التي ترفعه بعد الفشل تأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع أو نتيجة لتقبل الفشل.
- مستوى الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف، ويتزايد بعد النجاح.
- الشخص المعتاد على الفشل يكون لديه درجة اختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائما.
- البحث عن النجاح والابتعاد عن الفشل هو أساس في مستوى الطموح.

(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص45-51).

3-3- نظرية المجال لكيرت ليفين (kurt Levin):

تعتبر نظرية المجال أو نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الانساني بصفة عامة، وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع ذلك إلى الأعمال المتعددة التي أسهم بها ليفين وتلاميذه في هذا المجال.

(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص51).

ويذكر ليفين عند كلامه عن أثر القوى الدافعة في التكوين المعرفي للمجال، أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم بعد أن يشعر الفرد بحالة أجملها فيما سماه بمستوى الطموح، حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا والاعتزاز بالذات، فيسعى إلى الاسترادة بهذا الشعور المرضي ويطمح في تحقيق أهداف أبعد عن الأولى، إلى أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالا، وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح.

(الغريب رمزية، 1999، ص327).

4- طبيعة مستوى الطموح:

لقد حددت كاميليا عبد الفتاح طبيعة مستوى الطموح على النحو التالي:

4-1- مستوى الطموح كاستعداد نفسي:

والمقصود بالاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح، أن البعض من الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم عاما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، وفي كلتا الحالتين فإن التحديد يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية وعوامل تكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة.

(باحد، 2015، ص28)

4-2- مستوى الطموح كإطار تقدير وتقويم الموقف:

ويتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين:

الأول: التجارب الشخصية التي يمر بها الفرد والتي يعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف والاهداف.

الثاني: أثر الظروف والقيم والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح.

3-4- مستوى الطموح كسمة:

والسمة ما يميز بين الناس من حيث كيفية تصرفهم وسلوكهم، ولهذا نجد استجابات الناس متعددة تجاه واحد، فلكل سماته التي تميزه، ولكن هذه السمة ليست مطلقة بل هي ثابتة نسبيا، ولهذا نجد تأثير مستوى الطموح بما لدى الفرد من استعدادات فطرية ومكتسبة وما لديه من اتجاهات وعادات وتقاليد يتأثر بها في المواقف والظروف.

ومن كل هذا يمكن القول أن مستوى الطموح سمة ثابتة سبيا تتغير طبقا للتفاعل المستمر بين التكوين النفسي للفرد وتجاربه الذاتية وإطاره المرجعي.

(باحمد،2015، ص28-29).

5- نمو مستوى الطموح:

بينت دراسات ليفين أن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر في رغبة الطفل تخطي الصعوبات مثل محاولة أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد وأن يمشي وحده، ويعتبر ليفين ذلك دليل على بزوغ مستوى الطموح وهو في ذلك يفرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي، فيقول: "إن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد تعد مرحلة تسبق مستوى لطموح الناجح، وهذا النمط من السلوك تسميه فيلز "الطموح المبدئي" فالطفل يكرر أعمالا حتى يصل إلى غايته فكأن هناك افتراضا بنمو عمليات الطفل الفكرية لمستوى يسمح بالمعرفة والمقارنة واختيار القيم السيكولوجية عموما وبشكل خاص تلك المسماة بالغلب على الصعاب.

(حسن عمر منسي، 2001، ص31-32).

يمر الانسان في حياته بمراحل نمو مختلفة منها الرضاعة، الطفولة بمراحلها والمراهقة والرشد، الكهولة، وانتقاله من مرحلة إلى أخرى يزيد خبراته وتتسع مداركه وتتفتح قدراته، حيث تصبح نظرته للأمور مختلفة عما كانت عليه في السابق، ولا يقتصر النمو هنا على الناحية الجسدية بل يكون أيضا عقليا واجتماعيا ونفسيا، وفي أوجه النمو المختلفة والمتعددة، وانتقاله من مرحلة نمو لأخرى يساعده أيضا على تحدي الصعاب

ومواجهتها، كي يصل لمرحلة أفضل مما كان عليه، وبذلك فإن مستوى النمو عند الفرد ينمو ويتطور من مرحلة نمائية لأخرى ، ولكل فرد طموحه المختلفة والذي يتناسب مع مستواه ومرحلته العمرية، فطموح الطفل يختلف عن طموح المراهق وأيضا يختلف عن طموح الرجل، فكلما كان الفرد أكثر نضجا كلما استطاع تحقيق أهداف طموحه لامتلاكه وسائل تساعده في ذلك، وكلما كانت قدرته أكبر على التفكير في الوسائل والغايات.

(الغريب، 1990، ص328).

ويمكن القول أن طموح الفرد يختلف من مرحلة عمرية لأخرى، حيث أنه متطور فطموح الطفل يختلف عن طموح الشاب، عن طموح الفرد المتقدم في السن، حسب ما يمر به الفرد من خبرات، خاصة أن طموح الأفراد غير متشابهة، فلكل فرد طموحه الخاصة به والذي يمكن أن يزيد أو ينقص، حسب الظروف التي قد تعيق تحقيقه لطموحه، وكلما حقق الفرد طموحا معينا، سعى إلى تحقيق المزيد من الطموح.

6- خصائص الشخص الطموح:

المتعلم الذي يتمتع بشخصية طموحة لا تعيقه أية حواجز في السعي لتعلم خبرات جديدة، بحيث يكون في سعي دائم للاستفادة من كل الفرص المتاحة أمام لتلقي خبرات جديدة فلا يعيقه في الرفع من مستواه التحصيلي من خلال توفير أو الولوج في شتى مجالات المعرفة التي تمكنه من تجديد خبراته ومعارفه بشكل مستمر وهذا ما يضفي في الاخير إلى جعل الفرد المتعلم له القدرة على تكوين شخصية قوية طموحة.

لا يكتفي المتعلم ذو الشخصية الطموحة بتحصيل الخبرات المعرفية أو المهارات العلمية أو الاتجاهات الإيجابية، بل يكون في سعي متواصل على تحسين قدرته على الاستيعاب واستخدام ما سبق في اكتساب مهارات جديدة في وضعيات غير مألوفة فليس المهم أن يملك المتعلم أكبر قدر من الخبرات والمهارات العلمية إلا إن تم الحكم على أنه قد دفن طموحه ولا يطمح للمزيد بل على العكس من ذلك يجب أن يتمتع المتعلم بالرغبة والإرادة لتحصيل المزيد من خبراته السابقة.

إن المتعلم الطموح هو الذي يكون بمقدوره أن يحول مهاراته المعرفية التي اكتسبها إلى سلوكات تكون عماد وقوام حياته، فلا يكفي أن يحفظ المتعلم في ذاكرته الأسس والمبادئ التي يتمتع بالقدرة على تطبيقها في حياته اليومية من خلال علاقته بالمواقف التي تصادفه في حياته الاجتماعية، سواء الأسرية، المهنية، أو الاقتصادية...الخ.

(حسن منسي، 1996، ص31).

المتعلم الذي يتمتع بالشخصية الطموحة هو الذي يتسلح في بنائه الشخصي بالماضي وبالحاضر والمستقبل، فالحكم الذي نصدره على العامل الطموح يبني قدرة المتعلم على ترجمة الحاضر في ضوء خبرات الماضي لمستقبل مشرق في ضوء خبرات الماضي وواقع الحاضر، أي أن المتعلم الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الطموح هو الذي بمقدوره الاستفادة من ذاكرته من جهة، ومن ذكائه وتشوقه للمستقبل لتحديد نجاح أو فشل مساره الدراسي، فإذا كانت الذاكرة تمثل الماضي والذكاء يتعلق بمعطيات الحاضر، كما يتعلق بالتطلع إلى المستقبل بما يخططه الفرد من مشروعات وأعمال يتزعم تنفيذها مستقبلا.

كما حدد سرحان (1993) خصائص الشخص الطموح فيما يلي:

- لا يقنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائما على النهوض به أي لا يرى أن وضعه الحاضر أحسن ما يمكن أن يصل إليه.

- لا يؤمن بالحظ، ولا يعتقد أن مستقبل الانسان محدد لا يمكن تغيره ولا يترك الأمور للظروف.

- لا يخشى المقامرة، أو المناقشة، المسؤولية، الفشل، أو المجهول.

- لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا.

- يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه، ولا يدنيه الفشل عن معاودة جهوده ويؤمن بأن الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب.

- النظرة المتفائلة إلى الحياة، والاتجاه نحو التفوق، والميل نحو الكفاح ، وتحديد الأهداف والخطة، وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والمثابرة وعدم الإيمان بالحظ.

(سرحان، 1993، ص114).

من خلال هذه الخصائص نتمكن من معرفة الشخص الطموح فهو الشخص الذي يتحمل الصاب في بلوغ هدفه، وهو الذي يضع أهدافا لحياته ولا يقبل الخسارة ولا يعرف الفشل إن تعرض لطريه، فهذه تساعد الفرد من بناء شخصية متماسكة وطموحة.

7- جوانب مستوى الطموح:

- **الجانب الأول:** الأداء ويعني ذلك نوع الأداء الذي يعتبره الفرد هاما ويرغب في القيام به في عمل من الاعمال.

- **الجانب الثاني:** التوقع ويعني توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذلك.

- **الجانب الثالث:** إلى أي حد هذا الأداء هاما بالنسبة للفرد والعمل.

وهذه الجوانب الثلاثة هي ما يعرف بالطموح.

(مرحاب، 1989، ص76).

8- أنواع مستوى الطموح:

تتنوع طموحات الفرد وتختلف على حسب نوعية هذا الطموح والفرد أو الجماعة التي تسعى لتحقيقه من بين أنواعه ما يلي:

8-1- الطموح الاجتماعي:

لا شك أن طموحات الشعوب المتقدمة تختلف اختلافا عن طموحات الشعوب الفقيرة أو المختلفة، فالفئة الأولى ينشدون مستويات عالية من الطموح تتميز لمزيد كم الرفاهية والرقى، وهذا ما يراه " إنجافيل (angeovill)" من أن ارتفاع مستوى الطموح ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة. (شكور، 1989، ص327).

بينما الفئة الثانية تسعى للوصول إلى تحقيق قدر محدود من العيش ، فكلما تقدم المجتمع وازدهر نشأت طموحات جديدة تتلاءم مع الواقع الجديد، ولا يختلف الحال داخل المجتمع الواحد فمستويات طموحات أفراده تختلف من شخص إلى آخر ومن زمن إلى آخر.

ففي القريب كان الطلبة والآباء وأفراد المجتمع يطمحون في مهن التدريب والتعلم والمحاماة والطب، ولكن مع مرور الزمن وما عرفته المجتمعات من تطور سريع في مناحي الحياة، فلا شك أن طموحات أفراد المجتمع تغيرت لظهور مهن جديدة، وأعمال جديدة استهوت شباب اليوم، ونستطيع القول إن طموحات آبائنا تختلف عن طموحاتنا الحالية، والتي سوف تختلف عن طموحات آبائنا وهكذا دواليك، ولعلنا لا نخطأ إذا قلنا أن ما انتهت إليه البيئات المتتالية من أوضاع إنما كان ذات يوم مجرد صور ذهنية ارتسمت في عقول أناس استشرقوا المستقبل، وترسموا مثلا عليا وعكفوا على تحقيقها بكل ما أوتوا من قدرة ابداعية فأحالوا بعض ما ترسموه إلى واقع حي نشاهده أمام أنظارنا اليوم، كواقع قائم نابض بالحيوية والحياة على السواء.

(ميخائيل، 1992، ص67).

8-2- الطموح الفردي:

هو ذلك الطموح الخاص بشخص واحد، سواءا كان الطموح مدرسيا أو سياسيا أومهنيا أو علميا أو رياضيا وعلى الأساس فلكل فرد حق في تبني ما يراه مناسبا من مستويات الطموح بما يتفق مع امكانياته وقدراته ويتناسب مع واقعه وبنيته، فهو حق مشروع لكل انسان ، فترى الشخص الذي يطمح في عمل مستقر، وآخر يطمح في حياة سعيدة والثالث يطمح في نجاح دراسي، أو مهني أو عملي ، والرابع يطمح في الحصول على مكاسب علمية، رياضية، حزبية، سياسية أو عسكرية، اجتماعية ، ثقافية أو تجارية، وهكذا دوليك، وهذا ما يذهب إليه يونج1961 yong إن وصول أي فرد للمراكز الاجتماعية يعود إلى توفيره على قدر الطموح.

(رشاد علي العزيز، بدون سنة، ص251).

9- العوامل اتي تؤثر في تحديد مستوى الطموح:

هناك عدة عوامل تزيد او تقلل من الطموح حيث نجد أهم هذه العوامل فيما يلي:

9-1- العوامل الذاتية:

9-1-1- الثواب والعقاب:

الثواب هو "الأثر" الذي يتبع الأداء أو الاستجابات ويؤدي إلى الشعور بالرضا أو الارتياح وتتمثل حالة الرضا والارتياح في سعي المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به.

(عبد القادر كراجة، 1997، ص297).

فالاستجابة التي تثاب عليه وتكفأ عليه تميل إلى تكرارها لأنها مقبولة للفرد والجماعة ومريحة للشخص أما الاستجابة التي تعاقب عليها نعمل على تفاديها، لأنها غير مقبولة من طرف الفرد والجماعة ومضرة للشخصية.

9-1-2- خبرات النجاح والفشل:

النجاح يؤدي عادة إلى رفع مستوى الطموح، بينما يدي إلى خفض ذلك المستوى، كما أن احتمالات ارتفاع مستوى الطموح تزداد تبعا لازدياد حجم النجاح واحتمالات انخفاضه تزداد تبعا لازدياد حجم الفشل.

(سهير كامل أحمد، 1999، ص191).

فالتلميذ الذي ينجح في امتحان البكالوريا يرتفع مستوى طموحه عن التلميذ الذي أخفق فيه، وهذا ما بينته دراسات "جاكنات jaknette" 1937، على ثلاثين طفلا حيث توصلت إلى أنه كلما كان النجاح كبير كلما كبرت نسبة ارتفاع مستوى الطموح وكلما زاد الفشل كبير كبرت النسبة المئوية لتخفيض مستوى الطموح.

(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص19).

9-1-3- مفهوم الذات:

يعتقد وليام جيمس "w.james" أن تقدير الشخص لذاته يكون نتيجة عوامل منها المدى الذي يتقابل فيه نجاح الفرد أو تحصيله مع طموحه.

(محمد عبد المؤمن حسين، "ب" "س"، ص119).

ويمثل مفهوم الذات عند جيمس ذلك التقدير الذي يحصل عليه الفرد من تلقاء نفسه عندما يشعر أن النجاح الذي حققه يتعادل مع مستوى طموحه.

9-1-4- القدرة العقلية:

يؤكد أبو مصطفى نظمي 1990، أن كلما ارتفع مستوى الذكاء ارتفع مستوى الطموح، وكلما انخفض مستوى الطموح، ووجد أن الكي يميل إلى خفض مستوى طموحه نتيجة فشله، لأنه يضع لنفسه اهداف غير واقعية.

(فايز الأسود، 2003، ص97).

9-1-5- التوافق النفسي:

الانسان السوي هو الشخص الأكثر استبصارا بذاته وقدراته والعوائق الت تواجهه في تحقيق أهدافه، وأكثر تقبلا لحدود امكانياته وذلك لإدراكه الموضوعي لذاته والعالم، مما يساعده على وضع مستوى طموح أكاديمي واقعي يتناسب مع إمكانياته وقدرته.

9-2- العوامل الأسرية:

9-2-1- التربية الأسرية:

تعبر الأسرة الخلية الأولى التي عرفها المجتمع الانساني التب مرت بعدة مراحل وأشكال، ولقد عرفت الأسرة على أنها جماعة أولية تقوم العلاقات بين أفرادها على أساس الوجه للوجه، ومن هذا أنت خطورة تأثيرها في تنشئة الطفل.

(عبد الرحمان سيد سليمان، 1997، ص528).

9-2-2- المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة:

يؤثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي على مستويات وأنماط الطموح بأن يكون ذو المستويات العليا على قدر عال من الطموح لتوفير كل ما يريده بين يديه.

كما ان المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض قد يكون دافعا إلى درجة أعلى من الطموح لأنه يتحسن من عزيمة الشخص لتحدي وتحاول الظروف بالتغلب عليها وإثبات قدراته.

(أسماء النرويجي، 2002، ص198).

9-2-3- طموح الوالدين أو الأهل:

يؤكد جليل وديع شكور من أن الآباء في تعاملهم مع أبنائهم يركزون على هذه الأمور ويثيرون ذلك في نفوس أبنائهم بالتشجيع والتركيز ويقول في هذا: يكفي الأب مثلا أن يقول لولده منذ الصغر إنه سيصبح في المستقبل طبيبا، وأن يحبب لعل هذه المهنة عند زيارتهما لعيادة الطبيب، فيبين مركزه الاجتماعي، وحاجة الناس إليه، ويبين له أثاث مكتبه الخاص والفخم.

(عبد المنعم الحذفي، 199(، ص211).

9-3- العوامل المدرسية:

9-3-1- البيئة المدرسية:

تعتبر المدرسة مصدر تعليم وتثقيف التلميذ، حيث تهدف إلى العمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته من جميع نواحيها، فالتربية الناجحة في الوقت الحاضر لا تقتصر مهمتها على تزويد التلميذ بالمعارف والمعلومات ، بل هي مسؤولية كل المسؤولية على أن يحقق التلميذ القدرة على تحسين التوافق الاجتماعي والانفعالي بالإضافة إلى العناية بالتحصيل العلمي.

(محمد مصطفى زيدان.ب.ت، ص150).

9-3-2- شخصية المدرس:

يعتبر المعلم أحد الشخصيات التي لها تأثير على التلميذ، فهو صاحب التغيير والتشكيل والتأثير على شخصية المتعلم، بما يتصف به من صفات وبناء على ذلك يتحدد مستوى طموح التلاميذ بين ارتفاع وانخفاض حسب مميزات المعلم أو المدرس، فالمدرس هو النموذج والمصدر الذي يستمد منه الطفل النواحي الثقافية والخلقية التي تساعده على أن يسلك سلوكيا سويا.

(محمد مصطفى زيدان.ب.ت، ص149).

9-3-3- جماعة الرفاق:

وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد بينهم تفاعل اجتماعي متبادل.

(حامد عبد السلام زهران، 1984، ص98).

10- قياس مستوى الطموح:

هناك ثلاث طرق لقياس مستوى الطموح وهما:

10-1- الطريقة التقليدية:

بأن يعرض الجهاز المستخدم على الشخص مع طريقة استخدامه ثم اعطائه الفرصة لكي يجري العمل عدة مرات وبعد أن يتدرب الشخص نسأله: ما هي الدرجة التي يتوقع أن يحصل علها؟ ثم تدون إجابته في جدول معد لذلك، وبعد أن يقوم بالأداء الفعلي نسأله عما يظن أن تكون بهذه الدرجة ثم تدون عنده وبعده نخبره بالدرجة التي حصل عليها فعلا وتدون في خانة خاصة، وتتكرر هذه العملية عدة مرات، هكذا يكون هناك درجة الطموح ودرجة الأداء الفعلي.

(حسن عمر منسي، 1996، ص32).

2-10- طريقة المواقف الفعلية في الحياة (أسلوب السيكومتري):

لقد انتقل قياس مستوى الطموح من التجارب المعلمية إلى قياس عبر المواقف الحياتية كما فعل تشايلد وزملاؤه Child، 1954، لأنه كان يرى أن بعض التجارب المعلمية لا تكون وثيقة الصلة بالأحداث في حياتنا، ويعتمد هذا الأسلوب على الاستبيانات التي تتكون منه أسئلة مفتوحة تتعلق برغبات المستقبلية وطموحاته، وقد تعتمد أحيانا على أسئلة مغلقة خاصة إن كانت فئة المفحوصين من المراحل العمرية الدنيا.

(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص48).

خلاصة:

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل نستخلص أن مستوى الطموح هو الهدف والغاية التي يطمح الفرد الوصول إليها بعد قيامه بعمل أو مهنة ما، فهو يتأثر إيجابيا بخبرات النجاح وسلبا بخبرات الفشل، فمستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يقيس درجة ورغبة التلميذ بعد توجيهه إلى شعبة أو جذع معين فهو ينمو في نفسية الفرد، وتزداد رغبته بعد القيام بعمل، يتناسب مع ميولاته ، قدراته، واستعداداته الخاصة، وتحقيق الأهداف المرغوب فيه، وكذا فإن مستوى الطموح هو الأهداف والغايات التي يطمح الفرد بلوغها وتحقيقها بعد القيام بعمل ما.

الفصل الثاني: الدافعية للإنجاز

تمهيد.

1- تعريف الدافعية للإنجاز.

2- المفاهيم المتصلة بالدافعية.

3- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.

4- أنماط الدافعية للإنجاز.

5- أهداف الدافعية للإنجاز.

6- مكونات الدافعية للإنجاز.

7- مراحل نمو الدافعية للإنجاز.

8- أسباب ضعف الدافعية للإنجاز.

9- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.

10- سمات الشخصية الإنجازية وغير الإنجازية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

لقد شغل مصطلح الدافعية للإنجاز اهتمام العديد من الباحثين والمفكرين خصوصا في ميدان علوم النفس والتربية، إلا أن هناك اتفاق بجمع بين مدارس علم النفس المختلفة، إلا أن النشاط الانساني في مدفوع بمعنى أن الانسان لا يسلك أي سلوك أو يقوم بأي نشاط إلا أن هناك هدف يسعى إلى فهم نفسه وتحقيق أهدافه وذاته والتأكيد عليها ويكون الدافع هو النقطة الرئيسية للقيام بجهد معين نحو تحقيق هدف معين او اشباع أو حفض حالة التوتر الناجمة عن الشعور بالنقص ما أو احتياج.

إذن سوف نتعرض في هذا الفصل إلى تقديم تعريف مفصل عن الدافعية.

1- تعريف الدافعية للإنجاز:

تعرف الدافعية على أنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجيهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو أهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له.

(محمد فرحات القصاه، وآخرون، 2006، ص116).

تعريف موراي:

تشير الدافعية للإنجاز إلى الرغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقاب وممارسة القوى والكفاح أو المجاهد لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة.

(محمد بني يونس، 2007، ص80).

تعريف ماكيلاند وزملاؤه:

عرفه بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يجدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح بترتيب عليه نوع من الإرضاء.

تعريف نافة قطامي:

الدافعية للإنجاز هي استعداد ثابت نسبيا في الشخص وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد الاختيار.

(صالح حسين الداهوري، وهيب مجيب الكيس، 1999، ص27).

تعريف لاندسلي Lindesley، 1957:

أن الدافعية عملية استشارة وتحريك السلوك وتنظيمه كنموذج النشاط ويكد هذا التعريف على وظيفتين أساسيتين الدافعية: الوظيفية التنشيطية (الوظيفية التحريكية)، الوظيفة التوجيهية (الوظيفة التنظيمية).

(زواني نزيهة، 2000، ص19).

ومن خلال التعاريف نستنتج أن هؤلاء العلماء والباحثين اجمعوا في أن الدافعية طرف داخلي يوصف أحيانا كحاجة أو رغبة هامة في الفرد من أجل المضي قدما والسعي للعمل وتحقيق الأهداف.

2- المفاهيم المتصلة بالدافعية:

هناك العديد من المفاهيم المتصلة بالدافعية ونجد منها ما يلي:

2-1- الحاجات:

ونعني مطالبات الكائن واحتياجاته لذلك يستخدم بعض الأشياء الخارجية لسد حاجياتهم فيكون الشيء خارجية كالطعام في حالة الجوع، بمثابة الدافع الخارجي أو الباحث والحاجة هنا هي الجوع أي الدافع الداخلي ويستخدم كلمة الحاجة هنا هي الجوع أي الدافع ويستخدم كلمة عادة للدوافع الداخلية التي تدفع في سلوك يحث بالنواحي البيولوجية.

(سهير كامل أحمد، 2000، ص55).

2-2- الحوافز:

عبارة عن دوافع تعمل على تنشيط السلوك، يهدف إلى اشباع حاجات الذات الأصول الفيزيولوجية المرتبطة ببقاء الكائن الحي على قيد الحياة، فالحافز هي نقصد موجه نحو عمل معين وتختلف اندفاعا نشيطا لتحقيق الأهداف، فالحافز هو ما ينشط السلوك ويهيئه للعمل كما انه يشير في زيادة توتر الفرد نتيجة وجود حاجة غير مشبعة أو نتيجة لتغير في ناحية عضوية عنده.

(محمد محمود بني يونس، 2007، ص18).

2-3- الباحث:

وهو الموضوعات التي يهدف إليها الكائن الحي وتوجهه استجابته سواء اتجاهه أو بعيدة عنه، فشأنها أن تعمل على إزالة حالات الانفعالات الشديدة كالضيق والتوتر التي يشعر بها، حيث أن الحوافز والبواعث لا ينفصلا، كحافز العطش مثلا، يدفع الانسان للبحث عن الماء بدوره يشير للعطش.

(مروان أبو حويج وآخرون، 2004، ص145).

2-4- الهدف:

إن الهدف يمكن ان يكون مصدر للدافعية للقيام بعمل معين خاصة إذا كانت ذات منفعة وقيمة بالنسبة للفرد، فالأهداف المحددة تؤدي إلى أدائه بدرجة أكبر من الأهداف السهلة.

(محمد صالح الحناوي وأخرون، 1998، ص174).

2-5- الميل:

يشير عادة الميل الشعوري ويعتبر الاتجاه ميلا مكتسبا يوجه الفرد في ظروف ووجهات خاصة. (أديب محمد الخالدي، 2009، ص112).

2-6- الغريزة:

تطلق مصطلح الغريزة على الحاجات الفيزيولوجية والانماط السلوكية المعقدة التي تظهر بالدرجة الأولى وراثية المصدر.

(ليندا، فيدوف، 2000، ص11).

3- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

هناك عدة نظريات ، نذكر منها:

3-1- نظرية (موراي murray):

يعتبر موراي 1938، أول من قدم مفهوم دافعية الانجاز في دراسة ديناميكيات الشخصية وذلك باعتباره أحد متغيراتها الأساسية، كما يرجع عليه الفضل في بدء تحديد مفهوم هذا الدافع وفي إرساء القواعد التي القواعد التي ينكم أن تستخدم في قياسه، وبجانب المفهوم العام للدافعية للإنجاز، تحديد هذا الأخير في ضوء مفاهيمه الأخرى المعرفية في نظامه وهي "الرغبات والتأثيرات" الأفعال والاندماجيات "التفرعات"، فمن حيث الرغبات والتأثيرات تحدد دافعية الإنجاز على أنها الرغبة في إتمام شيء صعب و أن يتمكن من الموضوعات أو الأشياء الفيزيقية أو الكائنات الإنسانية والأفكار التي يتناولها وينظمها بحيث بفعل ذلك بسرعة وباستقلالية بقدر الإمكان وأن يتغلب على ما يصادفه من معيقات وتحقيق مستوى عال.

(زواني نزيهة، 2000، ص124).

3-2- نظرية ماكليلاند:

يرجع الفضل في الدراسات المنظمة في مجال دافعية الإنجاز ومحاولة تأصيل البحث فيه وبلورة نظرية خاصة به التي "ماكليلاند" ويطلق عليها على أنها نموذج الاستشارة الانفعالية وهو يعتبر كل الدافعيات بما فيها من حوافز الجوع، وأمور متعلقة ، ويتفق مفهوم الدافع للإنجاز لدى "ماكليلاند" مع تصور أتكسون حيث يرى أنه استعداد ثابت نسبي في

شخصية الفرد يحدد مدى سعيه ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ بجاح يترتب عليه نوع من الإشباع.

اعتمد ماكليلاند لقياس الدافع للإنجاز على مقياس TAT، استخدم الطرق الإسقاطية للتمييز بين المستوى لديه للحاجة للإنجاز ويرى أنه إذا استطاعت أن تحدد صفات الشخص العالي للإنجاز أمكن لنا استخدام هذه المعرفة في تنمية واستشارة بعجز هذه الصفات في الأفراد الأقل اتجاها إلى الإنجاز عن طريق إعداد برامج تدريبية ملائمة لهم غايتها القصوى تحسين دافعية الإنجاز لديهم.

(مصطفى حسين باهي وآخرون، 1999، ص30).

3-3- النظرية المعرفية الاجتماعية (لباندورا bendura):

لقد عرف باندورا (1986، 1977)، على التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوكيات الأفراد، لكنه اعترض على تطور التأثير التام للقوى الخارجية على الأفراد بمعنى أن الأفراد المستجيبين سلبيين لتوافقات البيئة، ولقد طور النظرية المعرفية الاجتماعية حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على الفرد ولقد صرح عام 1986، أنه ليس هناك تأثيرات معرفية على السلوك البشري أكثر من أحكام الناس على استطاعتهم لأداء مهمة ما في مجال معين في وقت محدد وترتبط الفعالية لدى (لاندورا) لمفاهيم الكفاية، ولكن على عكس المدركات العامة المطبقة في مواقف عديدة، وتشير فعالية الذات عادة إلى أحكام محددة في مواقف محددة، وربما تكون مبدأ قوى جدا في الأداء الأكاديمي عن قدرة المدركات العامة على التنبؤ بالكفاية الأكاديمية وقد وضح "باندورا" وجود أربع مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فعالية الذات في المواقف الأكاديمية وهي الخبرة الفعلية(الواقعية)، والخبرة البديلة والإقناع اللفظي والشبه الفيزيولوجي.

(نبيل محمد زايد، 2003، ص17).

إن الدافعية للإنجاز حسب باندروا تكوين معرفي له مصدران:

الأول: تمثيل النتائج المستقبلية يستطيع أن يولد الدوافع الحالية للسلوك، أي أن توقع سلوك المستقبلي يدفع الفرد بأن سلوكه المفترض ويحدث ذلك من خلال ملاحظة نتائج أنماط السلوك الحالي.

الثاني: تحديد الأهداف ومستويات الأداء المرغوب فيه، أي أن إدراك سلوكنا على نحو مباشر والتفكير والحكم عليه، يزودنا ببواعث ذاتية على المباشرة في تحقيق مستيات نحددها في أهداف.

(نوال السيد، 2008، ص68-69).

3-4- نظرية التقرير الذاتي:

يؤكد بهذه النظرية للدافعية للإنجاز على الاستغلال الذاتي، ولقد اتفق علماء الدافع للإنجاز على أن الأفراد يدفعون داخليا لتنمية كفايتهم إن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى وهي الحاجة التي أن يتمتعوا بالتعزيز الذاتي لمعنى أن يقرون بأنفسهم، فلقد أفتر علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية لرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناءا على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل وليس عن طريق فرض الاشتراك في الأنشطة عليهم، ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك فيها الأفراد أنفسهم على أنهم السبب في سلوكياتهم والتي تشير إليها بمصدر الضبط الداخلي وبين المواقف التي يعتقد أنهم يشتركون لها بمصدر الضبط الخارجي حيث يدعوا هؤلاء العلماء بأن الناس أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط معين وفقا لهذه النظرية تكون الادعاءات عن الدافعية، ذات تحديد داخلي يقوم بها الفرد باختياره وإرادته وتصدق مع إحساس ذاته وذات خارجي عندما تكون مفروضة من قوى شخصيته أو نفسية خارجية.

(محمد زايد نبيل، 2003، ص105).

نستخلص من خلال عرضنا لهذه النظريات أن هناك وجهة اختلاف بين العلماء في تناولهم لموضوع الدافعية للإنجاز ، فنجد النظرية الاجتماعية لباندورا ركزت على فاعلية الذات في تحديد السلوك، أما موراي ، يرى أن دافع الإنجاز بتحديد من خلال الرغبات والتأثيرات والأفعال إلا اندماجيات والتفرعات، أما ماكليلاند ، فيرى أنه استعداد ثابت نسبيا في شخصية الفرد تحديد مدى سعيه ومثابرته لتحقيق النجاح، بالإضافة إلى أتكنسون الذي تحدث عن الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، أما نظرية التقرير الذاتي ترى أن الأفراد يتهتمون بإنجازاتهم ومهاراتهم عندما يعتقدون أنهم مدفعون لها برغبة منهم وبإرادتهم اختباراتهم وليست فروضة من طرف العالم المحيط بهم.

4-1- أنماط الدافعية للإنجاز:

لقد ميز فيروف نمطين من دافعية الإنجاز وتتمثل في:

- دافعية الإنجاز الاستقلالية (الذاتية):

حيث يتنافس الفرد مع معاييره والقيم الشخصية التي يمتلكها الشخص تكون أساسية.

- دافعية الإنجاز الاجتماعية:social achievement:

حيث يكون التنافس مع المعايير التي يصنعها الآخرون أي أن مستويات الامتياز تستند إلى المقارنة الاجتماعية، وقد تختلف قوة الدافعين، فإما أن يرجع إلى أحدهما أو الإثبات معا، وذلك تبعا للنزعة الأقوى.

(محمد بني يونس، 2007، ص171).

5- أهداف الدافعية للإنجاز:

يحتوي الدافع للإنجاز على مجموعة من الأهداف:

الكفاءة التي تتمايز في فئتين:

أ- أهداف الإتفاق: التي تنشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم أو تمكنهم من أي شيء شديد جديد.

ب- أهداف الأداء: التي تنشده فيها الأفراد اكتساب الأحكام المفضلة ككفايتهم، حيث توجد اهداف الاتفاق في الواقف التي يباشر فيها الأفراد المهمة لأنهم يجدون استمتاعا داخليا وتعكس أهداف الأداء توجيها خارجيا.

(زايد محمد، 2003، ص90).

6- مكونات الدافعية للإنجاز:

نجد عدة مكونات للدافعية للإنجاز، منها:

6-1- الحافز المعرفي:

الذي يشير إلى محاولة الفرد لإشباع حاجاته لأنه يعرف ويفهم حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر ويعد ذلك بمثابة مكافاة له.

(أديب الخالدي، 2009، ص98).

6-2- دافع الانتماء:

- يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين ويحقق اشباعه من هذا التقبل بمعنى الفرد يستخدم بحاجة الأكاديمي لوصفه كأداة للحصول على الاعتراف والتقدير.

- التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.

- تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف انجازها بدقة واتفاق.

6- 3- الرغبة في الأداء الأفضل:

التفوق، الثقة بالنفس، والمنافسة.

4-6- الاستقلال:

أن يحدد الفرد أن ينزع عن نفسه القيود ، أن يتخلص من الأمر أو الحبس، أن يقاوم القهر والتقييد، أن يتجنب أو يتخلى عن الأنشطة التي تمليها السلطات المسيطرة، أن يكون المرء مستقلا وحرا حتى يسلك حسب هواء أن يكون غير مرتبط وأن يتحدى الأعراف.

(نسيمة حداد، 2001، ص36-37).

5-6- المسؤولية الفردية:

أن يكون مسؤولا أما نفسه وأمام الآخرين وأن يتحمل نتائج عمله ويوظفها بمسؤولية أكبر.

(زواني نزيهة، 2000، ص135).

7- مراحل نمو الدافعية للإنجاز: حسب فيروف:

1-7- التنافس الاستقلالي:

حيث لفت كل من هوايت وهنت الأنظار إلى أهمية خبرات الطفل البدائية في محاولته اكتشافه البيئة الملائمة له، فهذه الخبرات أساسية في تطوير أهداف الإنجاز، ويظهر الإنجاز الذاتي في السن التنظيم بحيث يبلغ من سن الطفل ما بين (1-5)، (2-5).

عام من العمر أي مع ظهور اللغة وظهور القدرات والمهارات وعندما يسمح دافع الإنجاز الاستقلالي مع تعلمه التحدث واكتشاف امكانية اللغة، إذا يكشف الطفل قدراته على أعمال لم تكن قادرا على أدائها من قبل ، وهذه المرحلة لا تتضمن مقارنة اجتماعية، إلا إن الطفل البالغ من العمر أربع سنوات يستطيع أن يقارن بأجر طلب منه عمل ذلك ولا يجتاز هذه المرحلة بنجاح إلا بعد أن يأخذ الطفل حرية التفاعل مع البيئة واكتشافها بالإضافة إلى دعم فعله واستشارته.

7-2- المقارنة الاجتماعية حول الإنجاز:

تناسب هذه المرحلة السنوات الأولى لطفل داخل المدرسة، حيث يتعرض الطفل خلالها لضغوط تدفعه إلى التقويم الاجتماعي وترغبه فيه.

يحدث التوجيه الاجتماعي الأكبر بواسطة المجتمع عن طريق المدرسة، وحينئذ تصبح المقارنة الاجتماعية للإنجاز استجابة آلية متولدة من تقييمات الأداء ويكون التمركز حول الذات كالتناقض إلى حد ما، وتصبح هذه المرحلة الثانية لدافعية الإنجاز، ولهذه المرحلة وظيفة إخبارية، إذ تسمح للطفل بتسوية اخفاقاته لتزويد بالمعلومات عن نفسه بعلاقة بالعالم الذي حوله.

7-3- تكامل دافعية الإنجاز الذاتي القائمة على المقارنة الاجتماعية:

يمكن أن يحدث مثل هذه البرامج بين دافعية الإنجاز وتلك القائمة على المقارنة بالآخرين عندما لا تسيطر الأخيرة على الفرد أو تصبح المعيار الذي يتحكم في فكرة الطفل في الإنجاز، فإن تفوق الجانب المعيار الجمعي على دوافع الإنجاز الذاتي يجعل الإنجاز القائم على الذات أما في حالة بروز الجانب الذاتي للحافزية، فإن احتمال التكامل لا يعتن التكامل هذا الرجوع للحوافز دون التضحية بإحداهما من الأجر الآخر.

8- أسباب ضعف الدافعية:

8-1- توقعات الوالدين المنخفضة جدا أو المرتفعة جدا:

إن آباء التلاميذ ذوي الحاجات السوية للإنجاز يميلون إلى الاشتراك فعاليا في الأعمال التي يؤديها أولادهم التي تربط الإنجاز، ولكن قد يبالغ الأولاد ويضعون معايير مرتفعة لإنجاز ابنائهم كما أحرزوا تقدما، وقد يمارسون القوة الشديدة ليحقق أبناءهم الإنجاز العالي في المدرسة هما يجعا الأبناء غير مبالين بالتحصيل الدراسي وتضعف دافعيتهم للإنجاز.

(أحمد محمد الزغني، 2001، ص279).

2-8- التنشئة الاجتماعية:

تلعب أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعها الآباء على أبنائهم دورا مهما في اكتسابهم الأساليب التي ترتكز على الاستقلالية والاعتماد على الذات والانفعالية واللامبالاة في الإنجاز، فالقسوة في المعاملة من أجل الوصول إلى الإنجاز العالي يؤدي إلى ضعف الدافعية عند الطفل، كما أن شعور الطفل بأنه منبوذ وأنه موضع انتقاد مستمر من قبل الآخرين وذلك يضعف الدافعية لديهم.

حيث أدت دراسات (شفير)، و(ميلهاك)، 1979، أن الأطفال الذين يسير نموهم بمعدل بطيء بالمقارنة مع أقرانهم ، هم أقل دافعية من أقرانهم أي أن توقعاتهم من أنفسهم في مجال التعليم قد يكون من الناحية العقلية في مستوى متوسط ويوصف هؤلاء الأطفال بأنهم غير ناضجين جسميا ونفسيا واجتماعيا.

(أحمد محمد الزغني، 2001، ص281).

3-8- الجو المدرسي غير المناسب:

تعد سنوات المدرسة الثانوية مهمة جدا في تشكيل الدافعية للإنجاز، حيث تميل هذه الدافعية النبات نسبيا لهذا فإنه من الضروري جدا أن يتم تطوير الاهتمام بالتعليم عند تلاميذ وجعلهم أكثر قبلا للتنافس وتوقعا للنجاح والمدرسون إثارة يلعبون دورا مهما في التنمية السلوك المرتبط للإنجاز، فالمدرس الجيد هو الذي يستطيع إثارة الدافعية للتلاميذ إلى أعلى درجة ممكنة ويساعده في الوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراته، أما المدرس الذي لا يبالي بعمله وغير متحمس، وغير مدرب تدريبا كافيا يؤدي إلى إضعاف الدافعية للإنجاز عند التلاميذ.

(أحمد محمد الزغني، 2002، ص226).

4-8- غياب دور المرشد النفسي التربوي في توجيه وخدمة الطلاب:

يظهر هذا الغياب خصوصا لدى الطلاب الذين تبدوا عليهم آثار سلوكية غير عادية.

(عمر عبد الرحيم نصر الله، 2004، ص135).

5-8- المحيط الخارجي:

المحيط الخارجي الذي يعيش فيه الطلاب والذي يؤثر تأثيرا مباشرا مثل الأصدقاء ومجموعة الرفاق والنوادي، الملاعب والمكتبات والمجلات والحاسوب.

(عمر عبد الرحيم نصر الله، 2004، ص135.)

6-8- كثرة الخلافات داخل الأسرة:

إن كثرة الخلافات داخل الأسرة والمشكلات، تؤدي إلى إضعاف رغبة الطفل في الدراسة والمدرسة، وتجعل الطفل مكتئبا جزئيا يجذر آلامه ومخاوفه من هذه المشكلات وتؤدي إلى شعوره بعدم الأمن مما يضعف لديه الرغبة في التحصيل الدراسي والإنجاز.

(محمد خليفة عبد الطيف، 2000، ص36).

9- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

تتمثل العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز فيما يلي:

1-9- العوامل البيئية:

إن الدوافع للإنجاز تعتبر من الدوافع المكتسبة فأكد أن الأسرة لها دورا في نمو هذا الدافع وانخفاضه وقد توصلت هذه الأبحاث إلى إظهار التنشئة الاجتماعية للوالدين من أنواع المراقبة، التوقعات واعتقادهم بإمكانية أبنائهم نحو الإنجاز الدراسي والسلوكي الموجه للإنجاز.

ولقد أوضحت دراسة (تيقن، 1972)، مدى ارتباط الدافعية بالتنشئة الأسرية التي تشجع على الاستقلال المبكر وارتباطها كذلك بالمناخ الأسري المحفز والمشجع على نمو الطموحات المبكرة.

9-2- الرؤية إلى المستقبل:

تمثل في الأهداف المسطرة وطموحات الفرد وغاياته عنصرا هاما في زيادة خلل الدافعية للإنجاز وذلك نتيجة لتحقيق هذه الأهداف فنجاح الفرد في مهمته، يعتبر مصدرا للطاقة التي تستشار بها الدافعية ويعتبر حافز لأي سلوك لاحق.

9-3- العوامل الشخصية:

لقد ركزت النظريات الحديثة للدافعية على المتغيرات التي تصف التوظيف النفسي للمراهقة لاعتقادات الخاصة بالقدرات والاعتقادات الخاصة بالتحكم، حيث يبين كل من

(لارول وبرتر)، 1967: أن حجم الجهد الذي يبذله الفرد في عمل ما يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا العمل من نتائج مرغوبة، فنهاك ارتباط بين أداء الفرد لعمل ما وادراكه للتدعيمات التي يحصل عليها من وراء هذا العمل.

9-4- دافع الإنجاز إلى النجاح:

إن الأفراد يقدمون على أداء المهمات بنشاط وحماس كبيرين رغبة في اكتساب خبرة النجاح، ولهذا الدافع نتيجة طبيعية وهي دافع تجنب الفشل.

10- سمات الشخصية الإنجازية وغير الإنجازية:

كشفت دراسة (فرانش) وآخرون (1985)، أن الأشخاص المجزين يتسمون بعد سمات أهمها تحمل مسؤولية لإيجاد حلول للمشكلات الميل إلى وضع أهداف بعيدة، الميل إلى حساب المخاطرة وتفضل معرفة العائد لما يقدمون به الأعمال ، كما يميل الأفراد ذوي الدافع للإنجاز بدرجة كبيرة في المواقف التي تكون فيها الفرد مسؤولا عن ادائه ومنطلق ذلك

هو أن الشخص الموجه نحو الإنجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته للعمل. (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2004، ص133).

كما أن التلميذ القلق يكون متدني الإنجاز في الغالب يكون متوترا عاجزا عن الاسترخاء يشد قلقه لدرجة تصل معه إلى الخروج عن حد الاعتدال، يشك فيها عنده من قدرات وكفاءات، الأمر الذي يضعف لديه الرغبة في العمل على الإنجاز ما هو مطلوب منه، لأنه يعتقد بأنه غير قادر على ذلك، بالإضافة إلى الكآبة يتصف هذا النوع من الطلاب بالكسل والخمول وعدم الدافعية والإثارة، أو قلة الجد والاجتهاد والعمل الجاد، فعندما يحصل على علامات متدنية يشعر بالخوف والكآبة وينطوي على الآخرين.

(عمر عبد الرحيم نصر الله، 2004، ص134).

وحسب نموذج اتكسون، (atkenson 1964)، عند دافع الإنجاز فإن الأفراد ذوي الدوافع المرتفعة للإنجاز يفضلون أداء المهام ذات المستوى المتوسط من الصعوبة، فعندما يواجهون المهام الصعبة جدا، فإنهم يتحولون عندها ولا يستمرون فيها طويلا، لأنهم يشعرون بأنهم لا يستطيعون انجاز هذه المهام البالغة الصعبة وفي المقابل ذلك فإن الأفراد ذوي الدوافع المنخفض للإنجاز يفضلون أداء الماهم الصعبة جدا او السهلة جدا، يتوقع منهم الاستمرار لفترة طويلة في مواجهة الفشل عند المهام الصعبة جدا أو السهلة جدا، يتوقع عم توفقهم بأنهم لا يشعرون بالقلق وللأن فشلهم فيها يستشير فيهم درجة محدودة من الخجل اعجاب الآخرين بهم نظرا لقيامهم بها، وقد أوضحت نتائج الدراسة على أنها متوسطة العقوبة فإن مستوى طموحهم يتزايد، أما في حالة ما كانت خيرتهم ويتميز الأفراد ذوي الدافع المنخفض للإنجاز أيضا بالخصائص التالية:

متساهلون يقفون موقع المدافع: يثورون في وجه غيرهم، سريعي التغير، عدوانيون سلبيون، يهتمون بما حولهم وبغيرهم أكثر ما يهتمون بشؤونهم الخاصة، يكبتون عواطفهم يبدوا عليهم الحزن، التشاؤم، قلقون ، متوترون.

(محمد خليفة عبد اللطيف، 2000، ص32).

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق أن الدافعية للإنجاز من أهم العوامل التي تدفع بالتلميذ إلى العمل وبذل الجهد من أجل الأداء الجيد وأنها من العوامل المساهمة في نجاحه ومن المحفزات الأساسية التي تدفعه للعمل وتحقيق أهداف وتحقيق الرضا لنفسه ولغيره والتخفيف من مستوى الخوف والفشل والسعي من أجل التفوق والوصول إلى مستوى عال.

الفصل الثالث: التعليم عن بعد

تمهيد

1- تعريف التعليم عن بعد.

2- الجذور التاريخية للتعليم عن بعد.

3- أهداف التعليم عن بعد.

4- مبررات التعليم عن بعد.

5- خصائص التعليم عن بعد.

6- مبادئ التعليم عن بعد.

7- مراكز التعليم و التكوين عن بعد في الجزائر.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

في صدد زيادة وارتفاع عدد المتعلمين والملتحقين بمراكز التعليم بشتى مراحله ونوعياته المختلفة وعدم قدرة المؤسسات على استيعاب أعداد أخرى راغبة في التعليم وعدم قدرة نسبة من الراغبين في التعليم على التفرع للدراسة أو الالتحاق بمعاهد تعليمية بعيدة عن إقامتهم، ظهرت صورة تجديدية في التعليم لمقابلة هذا الطلب المتزايد والمساهمة في المساواة في الفرص التعليمية من أهمها التعليم عن بعد. فماذا نقصد بمصطلح التعليم عند بعد؟ كيف ظهر؟ ما هي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها؟ و ما هي خصائص و مميزات ظهوره؟.

1. تعريف التعليم عن بعد:

لقد ظهرت مؤلفات كثيرة في مجال التعليم عن بعد والتي أسهمت في عملات التطوير العلمي له من قبل كثير من مختصين وكثر الحديث عنه وكل واحد حسب وجهة نظرته، وفيما يلي سنقوم بتقديم بعض التعريفات التي ألقت الضوء على مفهوم هذا الأخير التعليم عن بعد.

1.1. تعريف "هولمبرج"(Homlberg):

يعرفه على انه ذلك التعليم الذي يعطي مختلف صور الدراسة في كافة المستويات التعليمية التي لا تخضع فيها العملة لإشراف مستمر و مباشر حتى المدرسين و الموجهين في قاعات الدراسة المختلفة، ولكنها تخضع لتنظيم معهدي يحدد مكانة الوسائل التقنية في العملية التعليمية من مادة مطبوعة ووسائل ميكانيكية وإلكترونية تحقق الاتصال بين المعلم والمتعلم دون التقاء وجها لوجه.

(عبد الجواد بكر، 2000، ص 13)

2.1. تعريف "بيتزز" (Peters):

بأنه طريقة لنشر المعرفة واكتساب المهارات الاتجاهات ذات المغزى، وذلك بتكيف العمل في تنظيم مكونات التعليم عن بعد إداريا و فنيا بواسطة الوسائل التقنية المتعددة من أجل إنتاج مادة تعليمية ذات جودة عالية يمكن الاستفادة منها في عملية التعليم وكي يستطيع الدارس والمهني من تلقي المعرفة في أماكن تواجدهم.

(يعقوب حسين نشوان، 2004، ص 16)

3.1. تعريف "مور" (moor):

التعريف الأكاديمي طريقة من طرق التدريس يتم فيها فصل سلوكيات التدريس جزئيا عن سلوكيات التعلم من خلال تجسيد الاتصال بين المتعلم والمعلم بواسطة توفير المواد التعليمية المطبوعة و لإلكترونية والمسموعة المرئية لأجل نقل المعلم بين الطرفين

والمؤسسة من جهة أخرى إلى جانب توفير المناخ الملائم لحدوث عملية الاتصال.
(محمد عطا مدني، 2007، ص 16)

4.1. تعريف "اليونسكو" (1987):

هو الاستخدام المنظم للوسائط المطبوعة وغيرها، و هذه الوسائط يجب أن تكون معدة إعدادا جيدا من اجل جسر الانفصال بين المتعلمين والمعلمين وتوفير الدعم للمتعلمين في دراستهم.

(أحمد محمد الخطيب، 1987، ص 114)

نستنتج من هذه التعريفات أن:

من خلال تعريف هولمبرج يؤكد على وجود عنصرين أساسين في التعليم عن بعد وهما:

- انفصال المعلم عن المتعلم.
- التنظيم الإداري أو المؤسسي للتعلم عن بعد وهو الذي يشرف على إنتاج المواد التعليمية والوسائط والوسط التقنية يدبر العملية التعليمية بالكامل.

يبرز "بيترز" الصورة الصناعية للتعليم عن بعد كما يبرز قيمته في تعليم الجماهير فذلك عن طريق توظيف الوسائط والأدوات التكنولوجية بصورة ملائمة لمستوى الأفراد واستخدام التنظيمات الإدارية وتوظيفها في إنتاج المواد التعليمية وتسويقها ويتضمن تعريف بيترز عناصر أساسية وهي:

- التعليم عن بعد شكل مؤسسي للدراسة الفردية يعتمد على التنظيمات الإدارية.
- التعليم عن بعد ذو وظيفة خاصة حيث يتوجه إلى تعليم الجماهير مع التغذية الرجعية لتعزيز عملية التعليم.

يركز "مور" على توفير المناخ الملائم لحدوث عملية الاتصال بين المعلم و المتعلم من خلال توفر ثلاث عناصر هي:

- الفصل بين أداء المعلم و المتعلم مكانيا.
- الاتصال يتم عن طريق الوسائط التقنية غالبا.
- احتمال تحقيق عملية الاتصال مزدوج و مباشر.

بينما يؤكد تعريف اليونسكو أهمية استخدام الوسائط التعليمية في التعليم عن بعد إذ أنها الوسيلة الرئيسية لتحقيق التواصل بين المعلمين والمتعلمين ويعزز تعليمهم.

مما سبق يمكن القول أن مهما كان الاختلاف في تعريفهم التي قدمت للتعليم عن بعد إلا أنها تتفق على انه نمط تعلمي يتميز بالفصل بين المتعلم و المعلم مكانا و زمانا و استخدام وسائط من أجل إيصال المحتوى التعليمي و التي كانت عبارة عن مواد مطبوعة تبعث عبر البريد وعلى هذا الأساس سمي بالتعليم بالمراسلة و مع تقدم الوسائل التكنولوجية والتطور أيضا ليس فقط من حيث الوسائل بل أيضا من حيث التسمية (التعليم عن بعد) وهذا ما سنعرضه بقليل من التفصيل عن العنصر الموالي:

2. الجذور التاريخية للتعليم عن بعد:

1.2. تاريخ التعليم عن بعد في الدول الغربية:

يعتقد الكثير من أن الفصل هذا النمط من التعليم يرجع للغرب، غير أن للمسلمين دور في ذلك، رغم اختلاف الطريقة حيث كان التعليم في المساجد والزوايا هذا الذي يتيح حرية اختيار المواد التي يدرسها والمدرس الذي يتولى دراستهم، وكان ما ينجزه المتعلم من واجبات فردية ولا يرتبط بزملائه في تقدمه الدراسي، كما أن للطالب حق اختيار الحلقة الدراسية في الوقت المناسب، و كذا عدد مرت الحضور.

(خالد مصطفى مالك، 2000، ص 27)

أما عن بوادر التعليم عن بعد في العصر الحديث، فقد ظهر في صورة التعليم بالمراسلة كصورة أولية له في بريطانيا عن طريق إنشاء المكاتب المنظمة عام 1840م، حيث بدأت أول تجربة فردية من طرف **"بينمان" (Penman)**، حيث كان يرسل تعليمات و توجيهات مكتوبة إلى طلبة بواسطة البريد.

(عبد الجواد بكر، 2000، ص 26)

وابتداء من سنة 1882- 1890 ظهرت أول التنظيمات المؤسساتية للتعليم بالمراسلة حيث أنشأت الكلية الجامعية للتعليم بالمراسلة في لندن و كلية **"لسى هول Wolsey Halli"** التي هدفت إلى توفير نوع من التعليم للجميع لاسيما برامج المرحلة الثانوية وكذلك لضمان استمرار الدارسين في أداء واجباتهم الوظيفية و الدراسية في نفس الوقت.

وتأسس معهد **"توماس لانجشتين"** في ألمانيا عام 1856 معهد لتعليم اللغات ويعتبر أول مؤسسة للتعليم بالمراسلة فيها، و لقد استفاد منها العديد من الدارسين داخل وخارج ألمانيا.

(خالد مصطفى مالك، 200، ص 19-25)

يرتبط ظهور البذور الأولى لهذا التعليم بفرنسا إلى الجهود المتضافرة لـ (200) معهد مع نهاية القرن 18، ونذر منها المركز الوطني للتعليم عن بعد ومن مهامه الأساسية تقديم دراسات حول البرامج التجارية والصناعة والتدريب.

في عام 1969 طورت الجامعة البريطانية المفتوحة هذا النمط من التعليم بالتعاون مع هيئة الإذاعة و التلفزيون البريطاني (BBC) و تعد أول جامعة تركز على برامج التعليم عن بعد أو كما يسمى بالتعليم المفتوح.

تم إنشاء المركز الدولي للتعليم عن بعد بتمويل هيئة الأمم المتحدة سنة 1983، مقره الرئيسي بالجامعة البريطانية المفتوحة. يقدم خدمات مجانية تخص برامج و مقررات التعليم عن بعد كما يتضمن قاعدة بيانات معلوماتية مهمة متاحة دوليا.

(كمال يوسف اسكندر، 1990، ص 202)

تعتبر هذه الدول السابقة لانتهاج سياسة التعليم عن بعد، إلا أنها ليست الوحيدة في ذلك إذ هناك العدد من الدول عرفت نفس المنوال كأمريكا، الصين، اليابان، أستراليا.

2.2. تاريخ التعليم عن بعد في الدول العربية:

الانطلاقة الأولى للتعليم عن بعد في الوطن العربي نجدها في مصر عام (1989) يقرر من المجلس الأعلى للجامعات المصرية، والذي يعمل على السماح بالجامعات الراغبة في انتهاج هذا النمط الجديد من التعليم، و كذا تنظيم برامجه، وهو برنامج اتبعته دول كثير كجامعة القاهرة، الإسكندرية...

بقرار من مجلس الوطن الفلسطيني لتأسيس الجامعة المفتوحة (القدس)، بذلك تكون أول جامعة متخصصة في التعليم عن بعد في الوطن العربي، والتي تهدف بدورها إلى توفير فرص التعليم العالي للفلسطينيين في كل أراضيها.

كما تم افتتاح مراكز للتعليم عن بعد بمقر جامعة **"جويا" (Joba)** بالإقليم الجنوبي بالسودان عام 1989 والهدف من إنشائه هو إيصال العلم و المعرفة للمتضررين من الحرب الأهلية وكذلك بسبب صعوبة المواصلات في مناطق كثيرة في السودان بالخصوص في الإقليم الجنوبي.

في سنة (1999): تأسست الجامعة العربية المفتوحة بالكويت، لتكون بذلك ثاني جامعة متخصصة في التعليم عن بعد في الوطن الغربي، مستخدمة من أخر التقنيات التكنولوجية للإعلام و تأسست مركز التعليم المفتوح في سريا سنة (2001)، حيث تم منح درجة البكالوريوس في تخصصات الترجمة الإنجليزية و القانون.

(إبراهيم يوسف، 2012ن ص 190)

3.2. تاريخ التعليم في الجزائر:

بعد حصول الجزائر على استقلالها (1962)، كان عليها أن يواجه تحديات على مستويات عديدة (سياسية، اقتصادية، اجتماعية، ثقافية) و لأن التعليم يعتبر الركيزة الأساسية لتقدم أية دولة، و كان من الضروري إعطاء جان التعليم الأهمية التي يستحقها. فالدولة قامت ببناء مؤسسات تعليمية و انتهاج ديمقراطية التعليم و مجانيته، و لأن الأهداف كانت كبيرة والإمكانيات محدودة، جاءت فكرة إنشاء مركز يعمل على تصميم التعليم عن طريق المراسلة، موجه لكل من يرغب فيه بعض النظر عن العمر، والمكان والزمان ومستعملة الوسائل المتاحة، كالوثائق المطبوعة، الإذاعة والتلفزيون.

أنشأت المركز الوطني للتعليم المعمم والمتمم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون بمقتضى الأمر رقم 69-67 المؤرخ في ربيع الأول عام 1389 الموافق لـ 22 ماي سنة 1969، وهي مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي، مهنة الأساسية توفير التعليم بواسطة المراسلة و الوسائل السمعية البصرية للأشخاص الذين لايمكنهم أن يتابعوا الدروس في إحدى المؤسسات المدرسية أو الجامعية والذين هم مقيدون في مؤسسة تعليمية و يريدون أن يحسنوا معارفهم، مع تنظيم دروس اللغة العربية لكي تقدم التعريب بكيفية سريعة و تنظيم كل تعليم تكميلي أو نوعي في إطار التثقيف الاجتماعي.

سمح المركز للآلاف من المواطنين على اختلاف أعمارهم من متابعة دراستهم باستعمال وسائل تعليمية مختلفة كالوثائق المطبوعة، السمعية البصرية كالإذاعة و التلفزيون تنظيم و تخصيص حصص تنشيطية لفائدة الطلبة، يلتفون من خلالها بالأساتذة في قاعات

خاصة حيث يتم إزالة الغموض و اللبس على بعض الدروس المستعصية وفتح مجال المناقشة والحوار، وتوجيه الطلبة توجيها سليما. كما استعملت بعض الجرائد كجريدة المساء لنشر التمارين و حلولها في مواد مختلفة مع الإشارة إلى أن المركز يضمن التعليم للطلبة من السنة التاسعة أساسي (أولى متوسط حاليا) إلى السنة الثالثة ثانوي في مختلف الشعب والفروع وضمنا لتكوين لأصناف متباينة وتقنية وإدارية و تربوية لتأهيل المترشحين لاجتياز الامتحانات والمسابقات باختصاصاتهم المهنية المختلفة.

لأداء هذه المهنة و الوصول إلى جمهور عريض من الطلبة على المستوى الوطني استخدمت مراكز جهوية مختلفة على مراحل، كان أولها مركز الجزائر العاصمة في عام (1983) وأخرى مركز الجلفة عام (1999) ووصل عددها حاليا إلى عشرين مركز إضافة إلى مطبعة التي تأسست عام (1987) تقوم بطبع كل الوثائق الخاصة بالمركز كما تم تأسيس مخبر سمعي بصري في فيفري من نفس السنة.

ونظرا للتغيرات التكنولوجية والتقنية التي شاهدتها ويشاهدها العالم فكان لابد للجزائر من مواكبتها عن طريق تحويل المركز الوطني للتعليم المعمم و المتمم بالمراسلة إلى الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن عد في 12 رجب عام 1422هـ الموافق لـ 30 ديسمبر 2001 ما لاحظنا فيما سبق هو الإنتاج السريع لهذا النظام التعليمي من قبل الدول ليس فقط في الدول الغربية بل شمل أيضا الدول الغربية، وهذا ليس لغرض التقليد بل تحقيقيه للأهداف المسطرة وراء ظهوره.

(وزارة التربية الوطنية ، 2001، ص 03)

3. أهداف التعليم عن بعد:

أن خلق نظام التعليم عن بعد يقف من وراءه تحقيق عدة أهداف نذكر منها ما يلي:

- توفير التعليم لعاملين في المجالات المختلة بما يواكب التطورات الحديثة دون الحاجة إلى الانقطاع عن العمل.

- المساهمة في الارتقاء بتثقيف المواطنين، الأمر الذي يساهم في مواجهة التغيرات المتسارعة التي يتعرض لها.

4. مبررات التعليم عن بعد:

للتعليم عن بعد مجموعة من المبررات التي أدت إلى ظهوره وانتشاره و تعاظم دوره و فيما يلي وصف مختصر لهذه المبررات.

1.4. المبررات السياسية:

تعيش العديد من الدول النامية على وجه الخصوص وضع سياسي مضطرب من صراعات و حروب محلية و قبلية و غير ذلك من الظروف السياسية التي تجعل المجتمع وأفراده و غير مستقرين، مما يدفع بالكثير من المواطنين يهجرون في جماعات، إما في داخل الوطن أو في خارجه وما يسمى باللاجئين، ويعيش العالم أيضا حالة من العن والخوف من المستقبل والحروب الداخلية والانقلابات. الأمر الذي يزيد من تعقيد حياة الأفراد و المجتمعات. إن هذه الظروف تفرض استخدام التعليم عن بعد كأسلوب يؤمن التعليم وإيصاله إلى كل الفئات.

2.4. المبررات الجغرافية:

قد يكون الموقع الجغرافي الذي يفصله الدارس معيقا كبيرا لوصوله إلى المؤسسة التعليمية التي يدرس أو يرغب الدراسة فيها، كبعض السكان الذين يعيشون في المناطق الوعرة أو الصحراوية أو قليلة السكان كلها تتطلب وجود التعليم عن بعد.

3.4. المبررات الاجتماعية:

تزايد السكان في الدول و تزايد الطلب الاجتماع على التعليم بجميع نواحيه و مراحله جعل التعليم ضرورة ملحة و ذلك تفاديا للتورط في المشكلات الاجتماعية الناتجة عن عدم توفر التعليم كالبطالة مثلا هذا بالإضافة إلى الحاجة إلى تطوير أداء المواطنين على رأس العمل و الحاجة كذلك إلى تأهيل الخرجين العاطلين عن العمل، زيادة على ذلك، فإن وجود

المجتمعات عصر الحداثة و التغيرات الاجتماعية و الحضارية السريعة يخضع أمام النظم التعليمية و واضعي سياسات التعليم و استراتيجياته تحديات حقيقية تدفع باتجاه متغيرات جوهرية في هذا السياق.

4.4. المبررات الاقتصادية:

أظهرت خطط التنمية في العديد من البلدان لاسيما العربية أن عدم توفر فرص التعليم لشرائح عديدة من الناس وخصوصا المرأة كان أحد أبرز كمعيقات التنمية البشرية والاجتماعية الشاملة وعليه يمكن فهم أسباب تدني مستويات المعيشية لكل من الفرد والأسرة من خلال موازنة سريعة بين دول تتشابه في ظروف كثيرة و تتفاوت في نسبة انتشار التعليم بين أبنائها، الأمر الذي ينعكس سلبا على مساهمة الفرد في إجمالي الدخل القومي لبلده القوم لا يتجاوز 1% حسب بعض الدراسات.

(طالب الصريع، 2007، ص 20-21)

5.4. المبررات النفسية:

من المعلوم أن الفرد في سلوكه محكوم بالعديد من العوامل النفسية والاجتماعية و الاقتصادية و لعل العوامل النفسية هي أكثرها تأثيرا. فقد يظهر عض المتعلمين ضعفا في التعليم نظرا لوجودهم بين أرانهم في مجموعات كبيرة، سواء داخل الصفوف الدراسية أو في مجموعات صغيرة و هذا الضعف يفقده الثقة بالنفس و بالقدرة على التعلم و نحن نعلم مدى أهمية الثقة بالنفس في النجاح في كل المجالات لاسيما الدراسي، وبالتالي فالتعليم عن بعد يتيح الفرص لهؤلاء الطلبة عن طريق تعليم ذاتي بسرعة الخاصة وفي الوقت الذي يناسبه كما يتيح الفرصة لذوات الإعاقة من الاستمرار في التعلم و الذين حرمهم التعليم النظامي هذا الحق، أو غير ذلك من المشاكل النفسية التي يعالجها التعليم عن بعد.

(LHNISCHK, 1984, p 50)

وبذلك يكون التعليم عن بعد قد عالج مشكلة أمنية، حيث يصل التعليم إلى كل الفئات في مختلف الأعمار وكذا أينما وحدت، كذلك قضى إلى حد ما من مشكلة التسرب الدراسي الذي يسبب التأخر الدراسي، الخجل، الانطواء... وساهم أيضا في رفع نسبة التنمية الاقتصادية من جهة ومن جهة أخرى ساير التكنولوجية والعولمة التي يشاهدها العالم.

5. خصائص التعليم عن بعد:

يتضمن التعليم عن بعد خصائص عديدة من أهمها:

- التباعد بين المتعلم والمعلم في عملية التدريس من حي الزمن و المكان أو كلهما معا وكذلك انفصال المؤسسة التعليمية عن الدارسين، مما يؤدي إلى تحريرهم من قيود المكان والزمن عكس في التعليم النظامي الذي تكون فيه المواجهة وجها لوجه بين المتعلم و المعلم.
- استخدام وسائل اتصال متعددة تعتمد على المواد المطبوعة و المسموعة و المرئية وغيرها من وسائط تكنولوجية متقدمة مثل الجوانب والانترنت وذلك للربط بين المتعلم و المعلم و نقل المادة التعليمية.
- وجود مؤسسة تعليمية معينة مسئولة عن عملية التعليم والتعلم عن بعد وخاصة بالنسبة للتخطيط للبرامج و إعداد المواد التعليمية وعمليات التقدم والمتابعة.
- إمكانية عقد لقاءات دورية بين المدرسين وبين المشرفين ملتقي المواد التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية والاجتماعية.
- خصوصية عملية التعلم عن بعد حيث تعتمد على ارتباط التعلم بحاجة المتعلم ودوافعه الشخصية، وترتكز على التعليم الذاتي

(سامي محمد ملحم، 2006، ص 151)

6. مبادئ التعليم عن بعد:

ينطلق التعليم من مجموعة من المبادئ و هي:

- **مبدأ الإتاحة (Accessibility):** وتعن أن الفرص التعليمية في كل المستويات متاحة للجميع بغض النظر عن كافة المعوقات الزمنية و المكانية.
- **مبدأ المرونة (Felexibility):** وهي تغطي جميع الحواجز التي تنشأ بفعل النظام أو على القائمين عليه.
- **تحكم المتعلم (Learner control):** وتعن أن المتعلمين يمكنهم ترتيب موضوعات المنهج المختلفة بحسب ظروفهم وقدراتهم وكذلك اختيار أسالب تقويمهم في غالب الأحيان.
- **اختيار أنظمة التواصل: (Chioce of Delivery Systems):** ولأن المتعلمين لا يتعلمون بطريقة واحدة، فإن اختيارهم الفردي لأنظمة التواصل العلمي يعد سمة أساسية لهذا النمط من التعلم.
- **الاعتيادية: (Accriditation):** و نعني مدى مناسبة البرامج الدراسية، درجاتها العلمية للاعتراض التي وضعت من اجلها. وملائمة تلك البرامج لحاجات المجتمع والذي يؤدي بالتالي إلى الاعتراف بهذه البرامج و آلياتها و قابلية محتواها لاعتمادها في المؤسسات المختلفة.

(إبراهيم يوسف، 2002، ص 192)

إذن التعليم عن بعد يبنى على خمسة (5) مبادئ أساسية وهي الإتاحة، المرونة، حرية المتعلم و تحكمه في دروسه و تعدد أنماط التواصل بينه و ين المعلم و الإدارة والحرص على أن تكون البرامج ملائمة لحاجات المجتمع أو ما يسمى بالاعتمادية.

7. مراكز التعليم و التكوين عن بعد في الجزائر:

يتم التعليم عن بعد في الديوان الوطني أو الجهوي للتعليم و التكوين عن بعد وهو مؤسسة ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال الذاتي، يوضع تحت وصاية الوزير المكلف بالتربية الوطنية مقره الجزائر العاصمة.

1.7. مهام مركز التعليم و التكوين عن بعد:

يضع المركز أو الديوان التعليمي و التكوين عن عد في متناول المتعلمين الراغبين في:

- مواصلة الدراسة و تعزيز المعارف.
- تحضير الامتحانات المدرسية.
- ضمان تكوين تكميلي او خاص في إطار التربية الاجتماعية و المهنية.
- التعليم عن بعد طبق للبرامج الرسمية لوزارة التربية الوطنية عن طريق:

- المراسلة.
- الوسائط المتعددة.
- خدمات الشبكة المعلوماتية.

2.7. التسجيل بمركز التعليم والتكوين عن بعد:

1.2.7. شروط التسجيل:

تنطلق عملية التسجيل عبر الانترنت ابتداء من 1 سبتمبر إلى غاية 15 أكتوبر من كل سنة وشروط:

- **بالنسبة للتعليم المتوسط:**

- **الأولى متوسط:** و يكون بدون شروط.
- **الثانية و الثالثة و الرابعة متوسط:** أن يكون المتعلم معدل القبول

- **بالنسبة للتعليم الثانوي:**

- **الأولى ثانوي:** أن يكون المتعلم حائز على شهادة التعليم الأساسي أو المتوسط أو معدل القبول في السنة ثانوي.
- **الثانية و الثالثة ثانوي**: يتطلب معدل القبول.

2.2.7. ملف التسجيل بمركز التعليم و التكوين عن بعد:

يتوجه المتعلم إلى المركز أو الديوان حاملا معه الوثائق التالية:

- استمارة طلب التوجيه.
- وصل دفع حقوق التسجيل المقدم من مصالح البريد (حقوق التسجيل تسدد عن طريق وصل دفع حقوق التسجيل المستخرج من الموقع الإلكتروني في المركز بعد إجراء طلب التسجيل.
- شهادة الميلاد.
- كشف نقاط الفصل الثالث للراغبين في التسجيل بالقسم الأعلى إذا توفر المعدل المطلوب.
- صورتان شمسيتان.
- ظرف واحد بمقياس 25x32 سم.

أما المتعلمون القدامى (المعيدون أو المنتقلون إلى المستوى الأعلى) فهم مجبرون عن تقديم ملف التسجيل للمركز.

3.2.7. كيفية التسجيل بمركز التعليم و التكوين عن بعد:

يتم التسجيل عبر الانترنت من أي موقع يسمح بالاتصال بموقع المركز:

http://inscriptie.onfed.edu.dz

www.onfed.edu.dz

و ذلك بمرحلتين:

- مرحلة طلب التسجيل: قوم فيها المتعلم بملء استمارة طلب التسجيل و يستخرج وصل دفع حقوق التسجيل التي يدفعها عن طريق البريد القانوني الداخلي.
- مرحلة التقيد التسجيل: تقوم مصالح المركز بدراسة الملف، وإذا تبين أنه مطابق للشروط يتم حينئذ تسجيله في المستوى المناسب، وتمكن المتعلم من استخراج شهادة التسجيل عبر الانترنت ، ثم يستلم لوازمه التعليمية من قرص أو كتب من المركز.

3.7. الخدمات التعليمية لمراكز التعليم و التكوين عن بعد:

يضع المركز في خدمة المتعلمين مجموعة من المواد التعليمية لجميع المستويات والشعب المعنية.

- الدروس: وهي مطابقة للمناهج الرسمية لوزارة التربية و تجمع الدروس على شكل ثلاث إرسالات و تحتوي على:
  - إرشادات عامة حول كيفية متابعة التعليم عن بعد.
  - توجيهات بيداغوجية.
  - دروس و شروح و رسومات.
  - تمارين التقويم الذاتي.
- الفروض المراقبة: و تسحب من الانترنت و يجب انجازها في أجلها المحدد، و تعاد للمتعلم بعد تصحيحها، منقطة و مرفقة بملاحظات الأساتذة المصححين مع التصحيح النموذجي.
- تكنولوجية الإعلام و الاتصال: وهي أدوات فعالة وأساسية في خدمة المتعلمين أقراص مضغوطة في مختلف المواد لجميع مستويات التعليم العام.
- خدمات عبر موقع المركز على الانترنت.
- تحميل الدروس متعددة الوسائط.
- مكتب افتراضي للتوجيه المتعلمين.

- مخبر افتراضي للمواد العلمية.
- تقويمات اللغات الأجنبية.
- **تعلم الإعلام الآلي.**

4.7. التقويم بمركز التعليم و التكوين عن بعد:

لنيل شهادة إثبات المستوى المعترف بها رسميا، يجتاز المتعلم في نهاة السنة الدراسية (شهر ماي) امتحان المستوى بحضوره إلى مراكز إجراءه بعدما قام بسحب الاستدعاء من موقع الانترنت الخاص به بالمركز، و يمكنه الاطلاع على النتائج و تحميل كشف نقاطه من نفس الموقع.

(وزارة التربة الوطنية، 2001، ص 1-4)

خلاصة الفصل:

بعد عجز النظام التعليمي من الوصول إلى كل الأفراد و أيضا عن الآثار الناجمة عن ذلك (العجز الصحي، العجز الأمني، المستوى الاقتصادي، الأمية...) وذلك بسبب الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وكذا الجغرافية ونفسية، أصبح من الضروري خلق منفذ أخر من التعليم والذي يتماشى مع الظروف، والذي هو التعليم عن بعد وهذا الأخير ظهر كضرورة أولية بالتعليم بالمراسلة ليتطور مع المناهج والمواد والمستويات والوسائل المعتمدة في إيصال الدروس إلى أبعد نقطة و الذي وصل اليوم إلى التعليم عن بعد بكل ما يحمله.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

1- التذكير بفرضيات البحث

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- مجتمع وعينة الدراسة.

4- المنهج المستخدم في الدراسة.

5- مجالات الدراسة.

6- أدوات الدراسة.

7- الأساليب الاحصائية المستخدمة.

خلاصة.

تمهيد:

بعد الانتهاء من جمع المعلومات النظرية، والتي قمنا من خلالها بتسطير الاشكالية وأهم العناصر الأساسية لبحثنا، سنتطرق إلى الجانب النظري الذي يحتوي على الدراسة الميدانية والتي تعتبر من اهم مراحل البحث العلمي ومن أهم الاجراءات العلمية المستخدمة فوضوح المنهج وتجانس العينة وسلامة طرق تحديدها واختبار أدوات القياس المناسبة، وما لها من صدق وثبات واستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة علها اجراءات تساعدنا في الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية.

1- التذكير بفرضية الدراسة:

- المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد يملكون مستوى عاليا من الطموح.
- المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد يملكون مستوى عاليا من الدافعية.
- توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد.
- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح بحسب الجنس (ذكور، إناث).
- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح بحسب السن.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز بحسب الجنس (ذكور ، إناث)
- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز بحسب السن.

2- الدراسة الاستطلاعية:

2-1-تعريف الدراسة الاستطلاعية:

تمثل مرحلة جد هامة تسبق الدراسة الأساسية أو الميدانية لأي بحث، وهذه الخطوة لابد من إجرائها، إذ تعتبر بوابة الدراسة الأساسية ومفتاح نجاح هذه الدراسة وتهدف هذه المرحلة إلى اختبار أو تجربة أداء التي يستخدمها الباحث في عمله ومدى صلاحية هذه الأداة وصدقها وثباتها ودقتها ويعتبر هذا التجريب صورة مصغرة عن البحث (**العمار، 2015 ص95**)، وتتضمن عينة أولية تنتمي إلى نفس المجتمع الذي تنتمي إليه العينة الرئيسية.

2-2-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها في النقاط التالية:

- التعرف على صعوبات الميدان.

- التأكد من مدى صياغة الفرضيات ودقتها قبل الشروع في الدراسة الأساسية.

- التأكد من مدى صلاحية الأدوات القياس المستعملة من خلال فحص الخصائص السيكومترية لها وملاءمتها للدراسة.

2-3- الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

قبل استخدام أدوات القياس في الدراسة لابد من التأكد من خصائص السيكومترية لها والمتمثلة في الصدق والثبات.

2-3-1- الصدق:

هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، بمعنى أن الاختبار يقيس الوظيفة إلى يزعم أن يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها او بالإضافة إليها **(سامي ملحم، 2001،ص270)**،ويشير الصدق إلى: مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه. **(عبد الحفيظ مقدم، 2003 ص146).**

2-3-2- الثبات:

يعني أن الاختبار ثابت فيما يعطي من نتائج، فإذا طبق الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد في فترتين فإن النتائج متشابهة. **(عبد الرحمان العيسوي، 2003، 335).**

ويعرف الثبات كفلك بأنه: دقة المقياس واتساقه، أي أن يحصل نفس الفرد على نفس الدرجة أو قريبة منها في نفس الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة **(رجاء أبوعلام، 2004، 492)**.

2-4-مراحل الدراسة الاستطلاعية:

2-4-1- المرحلة الأولى:

بعد ان قمنا بتحديد مكان إجراء الدراسة، قمنا بالتنقل إلى المؤسسة في تشكل زيارات إلى المسؤولين للتعرف على بعض المعلومات التي تخص المؤسسة، وعليه تم إجراء مقابلات شفوية مع المسؤولية في المؤسسة (المركز)، وبالضبط مع الإداريين، كما تم جمع الجانب التاريخي لمكان الدراسة، واستعانا بكل تلك المعلومات في وصف ميدان ومجتمع الدراسة وفي اختبار عينة الدراسة.

2-4-2- المرحلة الثانية:

نظرا لوجود مقياسين لقياس مستوى الطموح ودافعية الإنجاز مسبقا قمنا بتطبيقهما على العينة الاستطلاعية المختارة.

3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية تم تطبيق المقياسين على عينة مكونة من (120) متمدرس منهم (ذكور وإناث)، ومختلف السنة الدراسية بمركز التعليم والتكوين عن بعد بتيزي وزو، وبعد التطبيق قمنا بحساب النتائج المتحصل عليها ثم عرضها وتحليلها احصائيا (المعالجة الاحصائية)، وتعرف بأنها جزء من المجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزء من الكل، بمعنى أنه تؤخذ بمجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة البحث. **(رشيد زرواتي، 2007، ص334)**.

4- المنهج المستخدم في الدراسة:

يعرف المنهج بأنه: مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه **(رشيد زرواتي، 2002، ص119)**، ويعرف أيضا بأنه أسلوب التفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وبالتالي الوصول إلى النتائج وحقائق معقول حول الظاهرة موضوع الدراسة، **(ربحي مصطفى عليان وآخرون، 2000، ص33)**، وبالإسناد إلى اختبار المنهج الصحيح لكل مشكلة والذي يعتمد أولا على طبيعة المشكلة، وتماس مع طبيعة هذه الدراسة، والتي تبحث في مستوى الطموح وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى فئة المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عند بعد، فإن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره أنسب منهج لهذه الدراسات وهو دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد بالواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا **(يوسف عبد الاميرطاجية، 2007 ص310)**.

5- مجالات الدراسة:

1-5-1- المجال البشري:

المعنيون بالدراسة هم عينة من المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد لكلا الجنسين، مختلف الشعب حيث بلغ حجم العينة (120) (ذكر وأنثى).

1-5-2- المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة في مركز التعليم والتكوين عن بهد بولاية تيزي وزو، تم افتتاحها سنة1974 وتتريح على مسافة 22750 متر مربع طاقة استيعابها 10608متمدرس.

1-5-3- المجال الزماني:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية نهاية شهر ماي وذلك بعد التحاق الطلاب للمركز لكي يقوموا بسحب استدعاء الامتحانات، وذلك قمنا بتطبيق مقياس مستوى الطموح ومقياس الدافعية للإنجاز عليهم، ثم تم تطبيق الإجراءات الميدانية خلال السنة الجامعية (2018/2017)، في نهاية شهر ماي للفصل الدراسي 2018/2017، وذلك نظرا لعدم تواجد المتمدرسين خلال الأشهر الأخرى.

6- أدوات الدراسة:

1-6- وصف مقياس مستوى الطموح:

يتكون المقياس من ثلاثة (03) أقسام، القسم الأول عبارة عن مقدمة موجهة المراهقين ورد فيها أهداف الدراسة و طريقة و شروط الإجابة عن بنود المقياس، أما القسم الثاني خاص بالبيانات الشخصية للمراهقين (التلاميذ): رقم التسجيل – الاسم – اللقب- المستوى الدراسي- الشعبة – الإعادة و عدد مرات الإعادة و عدد مات الإعادة) و القسم الثالث يتمثل في بنود المقياس و التي يبلغ عددها 42 بندا موزعة على خمسة أبعاد و كل بعد يتضمن ما بين 8 و 9 بنود (بعد قياس ثبات و صدق المقياس)،(مقياس بوروبي).

6-1-1- طريقة الإجابة على المقياس:

يتم الإجابة على بنود المقياس بنفس طريقة التي تم شرحها (ف الدراسة الاستطلاعية) و يتمثل تقدير الدرجات لبدائل الثلاثة على النحو التالي:

- **البديل الأول**: (تنطبق على دائما) يقدر بثلاث درجات (03) و تدل على الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- **البديل الثاني:** (تنطبق على أحيانا) يقدر بدرجتين (02) وتدل على الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- **البديل الثالث:** (لا تنطبق على أبدا) يقدر بدرجة واحدة (01) و تدل على الدرجة المنخفضة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

هذا التقدير يكون في حالة البنود الإيجابية، أما في حالة البنود السلبية يقوم بعكس الدرجات أي الدرجة الثالثة (03) لا تنطبق على أبدا، الدرجة الثانية (02) التطبيق على أحيانا، الدرجة الأولى (01) تنطبق على دائما.

تجمع درجات المبحوث المحصل عليها من إجابته على بنود المقياس، و تشير الدرجة (126) أي الدرجة القصوى في المقياس ككل و الدرجة 42 تشير إلى الدرجة الدنيا أو المنخفضة في القياس ككل.

انطلاق من نتائج للتميز بين الفئات، و درجات المقياس القصوى و الدنيا، ثم تحديد مستويات المقياس في ثلاث مستويات ككل

- من 42 إلى 69 مستوى الطموح منخفض.
- من 70 إلى 97 مستوى الطموح متوسط.
- من 98 إلى 126 مستوى الطموح مرتفع.

حتى تكون أداة القياس جيدة و مناسبة للغرض الذي وجدت لأجله لابد من شروط يجب أن تتوفر فيها، و من لهمها:

- الثقة في نتائج الاختبار أو المقياس بمعنى أن الدرجات أو النتائج المتحصل عليها لا يجب أن تتأثر بالعوامل التي تعود إلى أخطأ الصدفة، أي الدرجات التي تحصلت عليها أثناء تطبيق الاختبار تكون نفسها إذا أعدنا التطبيق على نفس الأفراد، و هذا ما يسمى بالثبات.
- و أن الأداة تقيس فعلا ما وجدت لقياسه أو ما يسمى بالصدق.

إذن لابد من تعيين (إيجاد) ثبات و صدق مقياس مستوى الطموح.

6-1-2- ثبات مقياس مستوى الطموح:

يشير مفهوم الثبات إلى أنساق أداة القياس أو إمكانية الاعتماد عليها و تكرار استخدامها في القياس للحصول على نفس النتائج" **(محمد منير حجاب، 2000، ص 35)**

و من طرق تعيين معامل ثبات الاختبار أو المقياس:

- **طريقة التجزئة النصفية Split-half:**

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين متكافئين، و ذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة فهناك عدة طرق لتجزئة الاختبار، و يتم بعد ذلك حساب معامل ثبات نصف الاختبار و عليه يتعين علينا تعديل هذا المعامل الناتج أو تصحيحه حتى تتحصل على معامل ثبات الاختبار ككل. **(سعد عبد الرحمان، ص1998 ص 167)**

و لتطبيق هذه الطريقة تم استخدام برنامج **SPSS** بالاعتماد على طريقة التجزئة النصفية **Split-Half** و تصحيح هذا الاختبار بمعادلة الاتساق الداخلي بواسطة معادلة ألفا-كرونباخ **Alpha- Cronbach.**

كلما كان معامل ثبات كل عبارة يفوق معمل "ألفا كرونباخ" فإن هذا الأخير يكون ضعيفا و يدل على عدم ثبات العبارة، و بالتالي تنقص قوة ثبات المقياس ككل أو البعد و منه

يتم حذف العبارة التي هي أعلى من معامل "ألفا كرونباخ" و النتيجة هي ارتفاع معامل "ألفا كرونباخ" للبعد أو المقياس ككل.

تمثل حدود معامل ثبات حسب التصنيف الذي قام به أباحث **"فاروق محمد بركات"** فيما يلي:

- معامل ثبات المناسب هو 075 فأكثر.
- معامل ثبات مرتفع هو 0.80 فأكثر.
- معامل ثبات متوسط هو ما بين 0.65 و 0.75.
- معامل ثبات منخفض هو أقل من 0.60 (هارون محمد بركات، 2011، ص 277)

يقيس بحساب معامل ثبات البنود أي مدى ارتباط كل بند بالعد ثم حساب معامل ثبات البعد ثم معامل ثبات المقياس كله. و ذلك انطلاقا من الدرجات المحصل عليها من إجابات أفراد العينة على سلم لثلاث مقاييس و هي: (تنطبق علي تماما، تنطبق علي أحيانا، تنطبق على أبدا) وتصحيح ذلك على شكل (1-2-3) في حالة البند الإيجابي و العكس في حالة البند السلبي وجاءت النتائج على النحو التالي:

1. بعد النظر إلى الحياة: يتكون من 10 عبارات: معامل الثبات للبعد قدر بـ 0.63.
2. يعد النظرة للدراسة الجامعية: يتكون من 10 عبارات: معامل الثبات للبعد يقدر بـ0.82
3. بعد تحمل المسئولة و الاعتماد على النفس: يتكون من 10 عبارات: معامل الثبات للبعد يقدر بـ 0.53.
4. بعد الميل إلى المثابرة في الدراسة: يتكون من 10 عبارات: معامل الثبات للبعد يقدر بـ 0.88.

و لتعديل أو تصحح هذه النتائج اتبعنا طريقة الاتساق الداخلي:

- **طريقة الاتساق الداخلي:**

تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها العض داخل الاختبار و كذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل. **(سعد عبد الرحمان، 1996، ص 170)**

و من معادلات قياس الاتساق الداخلي بين وحدات الاختبار، معادلة **"الفا كرنباخ Alpha Cronbach"**

- **معادلة ألفا كروناخ Alpha- Cronbach :** و يمثل معامل (a) متوسط معادلات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى طرق مختلفة و تستخدم هذه المعادلة عندما تكون احتمالات الإجابة على الأسئلة متعددة. **(سعد عبد الرحمان، 1998، ص 172)**

و أظهرت نتائج الاتساق الداخلي أن:

1. العبارة: 1-9 ذات معادلات ارتباط ضعيف وعند حذفها أصبح معامل الثبات لبعد النظرة إلى الحياة يساوي: 0.78 و هو معامل ثبات مناسب.
2. العبارة 9 ذات معامل ارتباط ضعيف وعند حذفها أصبح معامل الثبات لبعد النظرة للدراسة الجامعية يساوي 0.86و هو معامل ثبات مرتفع.
3. العبارة 2-5 ذات معاملات ارتباط ضعيف وعند حذفها أصبح معامل الثبات لبعد تحمل المسئولية والاعتماد على النفس يساوي 0.78 و هو معامل لثبات مناسب.
4. العبارة 2-3 ذات معاملات ارتباط ضعيف و عند حذفها أصبح معامل الثبات لبعد التفوق الدراسي يساوي 0.77 و هو معامل ثبات مناسب .
5. العبارة 10 ذات معامل ارتباط ضعيف و عند حذفها أصبح معامل الثبات بعد الميل إلى المثابرة في الدراسة يساوي 0.90 و هو معامل ثبات مرتفع.

أما معامل ثبات المقياس ككل قدر بـ 0.88 و هو معامل ثبات مرتفع.

6-1-3- صدق مقياس مستوى الطموح:

المقصود بصدق المقياس:

هو أن الاختبار أو المقياس يقيس فعلا الدرة أو النسبة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع لقياسه، أي يقيس فعلا ما يقصد أن يقيسه. **(فيصل عباس، 1996، ص 22)**

والصدق الذاتي (الحقيقي):

هو نوع من الصدق، يقوم على الدرجات التجريبية بع التخلص من أخطأ القياس بمعنى أخر الدرجات الحقيقي، و يعبر هذا النوع من الصدق عما يحتويه الاختبار دقيقة من القدرة التي يقيسها خالية من أي أخطأ أو شوائب، بمعنى مقدار تشبع هذا الاختبار بما يسبقه حقيقة من قدرة الصدق الذات هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات. **(سعد عبد الرحمان 1998، ص 185-186)**

و كانت نتائج الصدق الذاتي للمقاس من مستوى الطموح كالتالي:

1. النظرة إلى الحياة: الصدق= $\sqrt{0.78}$ -0.88
2. النظرة للدراسة الجامعية = الصدق $\sqrt{0.86}$ - 0.92
3. تحمل المسئولية و الاعتماد على النفس: الصدق = $\sqrt{0.78}$ - 0.88
4. التفوق الدراسي: الصدق = $\sqrt{0.77}$ – 0.87
5. الميل إلى المثابرة في الدراسة : الصدق = $\sqrt{0.90}$ - 0.95

الصدق الذاتي للمقياس ككل:

الصدق الذاتي للمقياس ككل= $\sqrt{0.88}$ = 0.94

و هي قيمة مرتفعة و تدل على صدق المقياس.

6-1-4- مستوى التنافس:

ويقصد به مستوى ممارسة أو شعوره بالرغبة في التفوق على الآخرين في العمل ومشاركته في المسابقات ذات الصلة باهتماماته واحساسه بالقدرة على مواجهة المواقف والظروف التي تتسم بجو التنافس والتحدي وصموده امام الفصوم مهما كانت العقبات أو الجهد المبذول حيالهم ويشمل البعد ست (06) بنود وهي (5-13-15-18-20-25). (عبد الله لبوز وعمر حجاج، 2010، ص442).

يتم الإجابة على مفردات هذا المقياس تتم وضع العلامة(X) في الخانة التي يراها المدرس مناسبة أمام كل بند، تتراوح استجاباته بين ثلاث بدائل هي تنطبق -إلى حد ما -لا تنطبق.

6-1-5- طريقة تصحيح المقياس:

تصحيح بواسطة مفتاح التصحيح: 3-2-1 للعبارات الموجبة و 2-3-1 للعبارات السالبة، إذ تكون الدرجة العظمى للمقياس هي 96 درجة والدرجة الصغرى هي 32 درجة. **(عبد الله لبوز وعمر جحاح، 2010، ص442)**.

- الصدق والثبات حسب عبد الرحمان صالح الأزرق:

- صدق المقياس: لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة في الصدق والثبات اعتمدنا على ما توصلت إليه دراسة عبد الله لبون وعمر حجاج (2010) حول تكيف المقياس على لبيئة الجزائرية، حيث قام الباحثان بإجراء دراسة حول الدافع للإنجاز لدى أساتذة المواد الاجتماعية بولاية ورقلة خلال السنة الدراسية 2009- 2010، وقام الباحثان بحساب صدق المقياس من خلال الدق التمييزي، حيث تراوحت معاملا بين 1.38 و 10.75 وهي دالة عن مستوى 0,05. (عبد الله لبوز وحجاج، 2010، ص446-447).

- ثبات المقياس: قام الباحثان لبوز وحجاج بحساب ثبات مقياس من خلال استخدام طريقة التجزئة النصفية للمقياس وحساب الاتساق الداخلي لبنود المقياس، حيث بلغ معامل الارتباط بين جزئي بنود المقياس 0,52 وبعد تعديله بواسطة معادلة سيرمان –براون بلغ معامل

الارتباط 0,68 وهو داخل عند مستوى 0,01، أما بالنسبة للاتساق الداخلي فقد بلغ 0,93 وهو دال عند مستوى 0,01. (لبوز وحجاج، 2010، ص446، 447).

6-2- مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز:

أعد هذا المقياس ه، ج، م، "هيرمانز H ,J,M, H,J,M, Hermans"، حيث قام من خلاله بحصر جميع المظاهر المرتبطة بالمقياس، فانتهى إلى عشرة اكثر شيوعا، وهي:

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

ويتكون المقياس في صورته الأصلية من 29 عبارة متعددة الاختيار، غير أن "فاروق الفتاح" حذف عبارة واحدة، ولكن لم يشر إلى محتواها، وبالتالي تصبح النسخة العربية من المقياس تتكون من 28 عبارة.

بنود مصاغة على شكل جمل ناقصة تليها أربع أو خمس عبارات أ، ب، ج، د، ه أو أ ب، ج، د، حيث يوجد أمام كل عبارة مكملة قوسين، يطلب من المفحوص وضع إشارة أمام العبارة التي يعتقد أنها تكملة للجملة وتنطبق عليه.

بنود المقياس مصاغة في الاتجاهين الإيجابي والسلبي، بواقع 19 بندا موجبا و9 بنود سالبة، وهي على النحو التالي:

6-2-1- البنود الموجبة:

1- في المدرسة يعتقدون أني.
2- عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي.
3- عندما يشرح المعلم الدرس.
4- أعمل عادة.
5- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤذي مسؤوليتي تماما عندئذ.
6- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى الدروس تكون.
7- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك.
8- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة.
9- يعتقد الآخرون إني.
10- أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا.
11- أنا بصفة عامة.
12- أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا.
13- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة.
14- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به.
15- أكون عادة.
16- يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة.
17- إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة.
18- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم.
19- التنظيم شيء.

6-2-2- البنود السالبة:

1- إن العمل شيء.
2- أرى إن الحياة التي لا يعمل فيها الانسان مطلقا.

3- إن تنفق قدرا من الوقت لإعداد شيء هام.

4- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي.

5- أعتقد أن واجب منزلي يتطلب مني.

6- أعتقد ان الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون.

7- عند عمل شيء صعب فإنني.

8- عندما أبدأ في شيء فإنني.

9- بالنسبة للمدرسة كون.

وفيما يتعلق بإعطاء الأوزان فنتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لاتجاه البند، ففي البنود 19 الموجبة تعطى إجابات أ، ب، ج، د،ه، الدرجات 5، 4، 3، 2، 1، على الترتيب أما في حالة البنود التسع ذات الاتجاه السالب فتعطى للإجابات أ، ب، ج، د، ه، الدرجات 1، 2، 3، 4، 5، على الترتيب.

وتعتبر الدرجة 129 هي الدرجة القصوى للمقياس، بينما تعتبر درجة 28 كأدنى درجة للمقياس.

6-2-3- الثبات:

مقياس الدافع للإنجاز بطريقة التناسق الداخلي عن طريق حساب قيمة ألفا كرونباخ، فوجد أنه يبلغ 0,67، وبالاستفادة من البرنامج الجزئي تم حذف البنود التالية:

البند 07: أعمل عادة.

البند 17: بمكن أن اعمل شيء ما بدون تعب لمدة.

البند 22: أنا بصفة عامة.

فأصبحت قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0,85، وهي نسبة مرتفعة.

تعقيب على الثبات: يتضح من خلال نتائج ثبات مقياس الدافع للإنجاز أن الأداة على درجة جيدة من الثبات.

6-2-4- الصدق:

استخدمت الطالبة طريقتين مختلفتين للتأكد من صدق مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز، وهما:

6-2-4-1- الصدق التنبؤي:

قامت الطالبة في هذه الخطوة بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الدافع للإنجاز وبين درجاتهم الدراسية، فبلغ معامل الارتباط 0,31 وهي قيمة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05.

6-2-4-2- الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق مقياس الدافع للإنجاز عن طريق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للفقرات المكونة للمقياس، ويظهر الجدول التالي تلك المعاملات:

جدول يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	0.62	دال عند0.01
02	0.33	دال عند0.05
03	0.49	دال عند0.01
04	0.44	دال عند0.01
05	0.37	دال عند0.05
06	0.38	دال عند0.05
07	0.46	دال عند0.01
08	0.39	دال عند0.05
09	0.49	دال عند0.01
11	0.55	دال عند0.01

12	0.72	دال عند0.01
13	0.35	دال عند0.05
14	0.45	دال عند0.05
15	0.52	دال عند0.01
16	0.14	دال عند0.05
18	0.60	دال عند0.01
19	0.56	دال عند0.01
20	0.32	دال عند0.05
21	0.43	دال عند0.05
23	0.37	دال عند0.05
24	0.32	دال عند0.05
25	0.55	دال عند0.01
26	0.42	دال عند0.05
27	0.62	دال عند0.01
28	0.37	دال عند0.05

يبين الجدول ارتباط مقياس الدافعية للإنجاز مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة 0.01 بالنسبة للفقرات 1، 4، 3، 7، 9، 11، 12، 15، 18، 19، 25، 27، وعند مستوى دلالة 0.05 بالنسبة للفقرات المتبقية، وهذا يشير إلى صدق فقرات المقياس.

تعقيب على الصدق: يتضح من خلال نتائج صدق مقياس الدافع للإنجاز أن الأداة على درجة مناسبة من الصدق.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- بعد تفريغ المعطيات والبيانات الناتجة عن استجابة العينتين الاستطلاعيتين والأساسية تمت معالجة إحصائيا برمزه الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss بواسطة التقنيات الإحصائية الآتية:

- معامل بيرسون: للكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد.

- Tتست: لحساب الصدق التميزي للمقياسين.

- الانحراف المعياري: هو مقدار بعد درجة الفرض أو قربها من المتوسط، وهو الجذع التربيعي لمتوسط مربعات الانحرافات. (سعد عبد الرحمان، 1998، ص120).

- المتوسط الحسابي: متوسط عدد من القيم هو خارج قسمة هذه القيم على عددها، ويتم حسابها بالمعادلة التالية:

المتوسط الحسابي $= \frac{\text{مجموع الدرجات}}{\text{عدد الأفراد}}$ (محمود السيد أبو النيل، 1987، ص101).

- النسبة المئوية: هي عملية تحويل تكرارات إلى نسب مئوية من أجل القيام بعملية المناقشة بشكل موضوعي وواضح، وتحسب وفق المعادلة التالية:

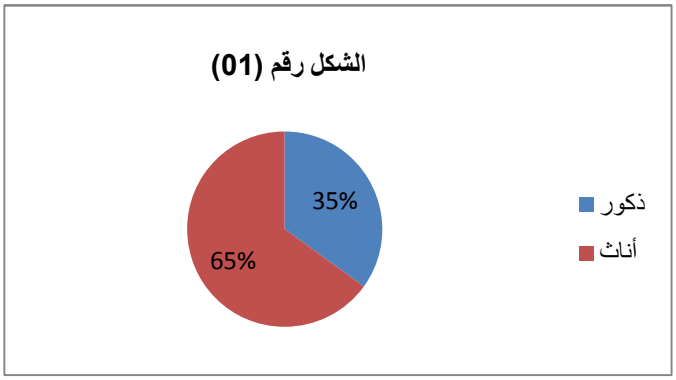
$\frac{\text{تكرار العدد}}{\text{المجموع الكلي}} * 100$ (فاتن عبد الحليم أبو علي، 2000، ص25).

جدول رقم (01): يمثل أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة%
ذكور	42	35
إناث	78	65
المجموع	120	100

من خلال الجدول رقم (01)، نلاحظ أن العينة تضم 78 إناث بنسبة 65% من الحجم الكلي للعينة، بينما النسبة المتبقية ب 42 ذكور أي بنسبة 35% ونستنتج من خلال الجدول رقم (01) النسبة الكبيرة من المتمدرسين في مركز التكوين والتعليم عن بعد تعود للإناث.

شكل رقم (01) يمثل أفراد العينة حسب الجنس:

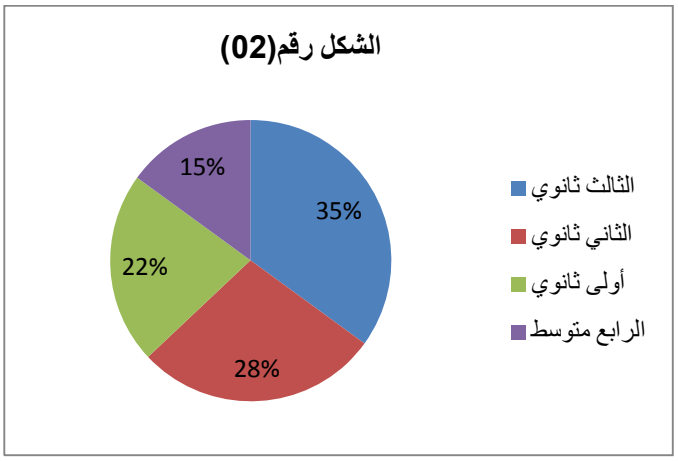


جدول رقم (02): توزيع افراد العينة حسب المستوى التعليمي.

المستوى	العدد	النسبة المئوية%
الثالث ثانوي	42	35
الثاني ثانوي	34	28
أولى ثانوي	26	22
الرابع متوسط	18	15
المجموع	120	100

يبين من خلال الجدول رقم (02) من المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد موزعين على أربعة مستويات وبنسب مختلفة، حيث نلاحظ أن النسبة الكبيرة منهم متواجدون في مستوى الثالث ثانوي بنسبة 35% وتليه مستوى الثاني ثانوي بنسبة 28% ثم الأولى ثانوي بنسبة 22% وتليه السنة الرابعة متوسط بنسبة 15% ونلاحظ من خلال هذا أن النسبة الكبيرة من المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد هي السنة الثالثة ثانوي بنسبة 35% الشكل رقم (02) يمثل توزيع افراد العينة حسب المستوى التعليمي.

شكل رقم (02): يمثل افراد العينة حسب المستوى التعليمي.

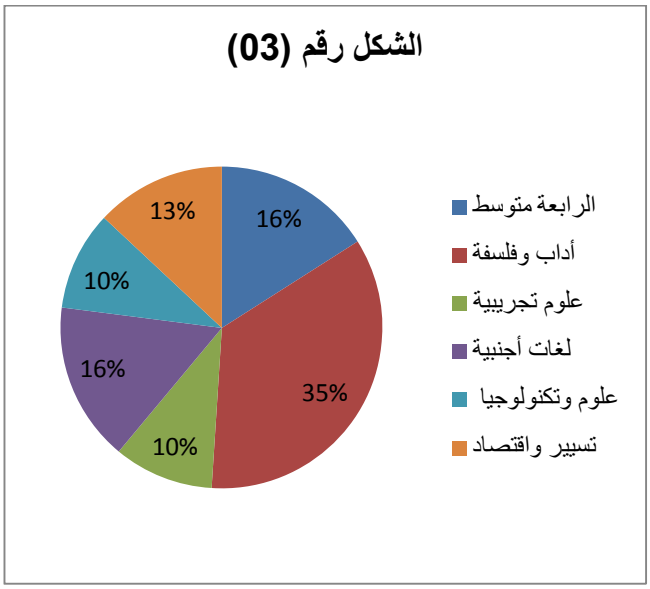


جدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب تكرار النسبة.

التخصصات	العدد	النسبة المئوية%
الرابعة متوسط	20	16
أداب وفلسفة	42	35
علوم تجريبية	12	10
لغات أجنبية	20	16
علوم وتكنولوجية	11	10
تسيير واقتصاد	15	13
المجموع	120	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن توزيع العينة بنسب متباينة على خمس تخصصات حيث أن معظم أفراد العينة ذوي تخصص أداب وفلسفة بنسبة 35% ما يعال 42 تلميذ ثم يليه تخصص لغات أجنبية والسنة الرابعة المتوسطة بلغت 16% في كل فئة ثم يليه تسيير واقتصاد بنسبة 13% أي ما يعادل 15 تلميذ أما تخصص علوم تجريبية بنسبة 12 أي ما يعادل 10% أما بالنسبة المتبقية من الحجم الكلي للعينة لعلوم وتكنولوجيا بنسبة 10% ما يعادل 11 تلميذ، أما المعطيات التالية فتمثل توزيع أفراد العينة حسب تكرار النسبة.

شكل رقم (03): يمثل توزيع أفراد العينة حسب تكرار النسبة.

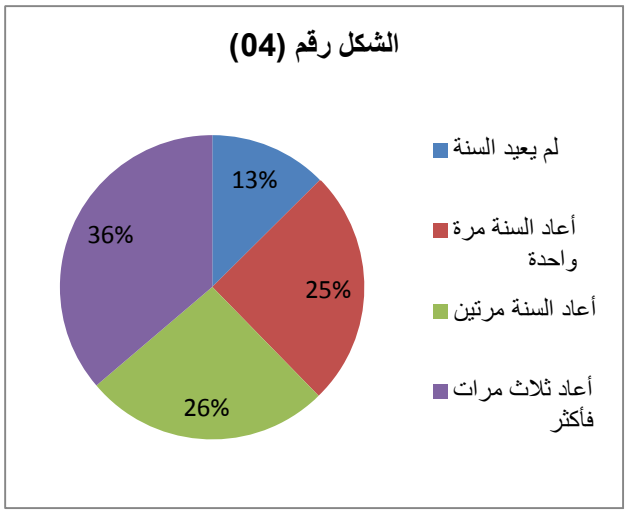


جدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب عدد مرات تكرار السنة.

الإعادة	العدد	النسبة المئوية%
لم يعيد السنة	15	13
أعاد السنة مرة واحدة	29	25
أعاد السنة مرتين	32	26
أعاد السنة ثلاث مرات فأكثر	44	36
المجموع	120	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن نسبة التلاميذ الذين لم أعد السنة أكثر من ثلاث مرات بلغت 36% أي ما يعادل 14 متمدرسا وهذه النسبة كبيرة مقارنة بالنسب الموالية ثم تليه نسبة 26% بالنسبة للمتمدرسين الذين أعادوا السنة مرتين وعددهم يتمثل في 32 متمدرسا ثم تليه نسبة 25% بالنسبة للمتمدرسين الذين أعادوا السنة مرة واحدة وعددهم يتمثل في 29 تلميذ، أما تبقى متمدرسين الذين يعيدوا السنة وبنسبة 13% أي ما يعادل 15 متمدرسا.

شكل رقم (04): يمثل توزيع أفراد العينة حسب عدد مرات تكرار السنة.



جدول رقم (05): يمثل توزيع عدد المتمدرسين المسجلين بالمركز الجهوي للتعليم والتكوين عن بعد مركز مدوحة (2018- A20):

نوع التعليم	العدد
التعليم المتوسط	2416
التعليم الثانوي	8192
المجموع العام	10608

المصدر: المركز الجهوي للتعليم والتكوين عن بعد بتيزي وزو 12-03-2013.

خلاصة الفصل:

يهدف بحثنا إلى دراسة مستوى الطموح وعلاقته بدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مركز التكوين والتعليم عن بعد وتضمن بحثنا فرضيات، تمثلت فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز ومستوى كلا من الطموح والدافعية، وأيضا الفروق بالنسبة للطموح والدافعية بحسب السن والجنس.

الفصل الخامس: عرض و تفسير النتائج و مناقشتها في ضوء الفرضيات

تمهيد

1. عرض و مناقشة النتائج في ظل الفرضية الأولى.
2. عرض و مناقشة النتائج في ظل الفرضية الثانية.
3. عرض و مناقشة النتائج في ظل الفرضية الثالثة.
4. عرض و مناقشة النتائج في ظل الفرضية الرابعة.
5. عرض و مناقشة النتائج في ظل الفرضية الخامسة.
6. عرض و مناقشة النتائج في ظل الفرضية السادسة.
7. عرض و مناقشة النتائج في ظل الفرضية السابعة.
8. الاستنتاج العام.

خاتمة

تمهيد:

غاية كل بحث علمي هي تحليل النتائج المتوصل إليها في ضوء الفرضيات التي تم طرحها، وعليه فإننا سنناقش ونقدم عرضا تحليليا مفصلا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية والتي أجريت على عينة من المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد جميع الشعب بولاية تيزي وزو وباستخدام نظام الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج، وفي ضوء النتائج المتوصل إليها سنقدم مجموعة من الاقتراحات.

عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

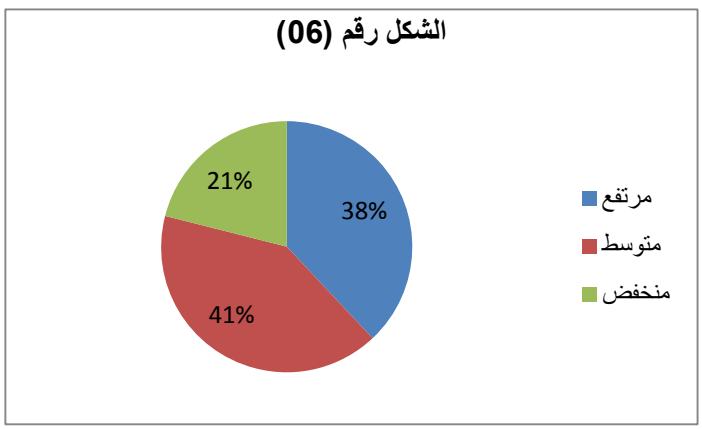
1- عرض النتيجة الأولى: المتمدرسين في مركز التكوين والتعليم عن بعد يملكون مستوى عال من الطموح:

جدول رقم (06): يمثل مستويات الطموح لدى أفراد العينة

المستويات	التكرار	النسبة المئوية%
مرتفع	45	38
متوسط	50	41
منخفض	25	21
مجموع	120	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) الذي يمثل مستويات الطموح لدى أفراد العينة أن نسبة مرتفع لدى أفراد العينة بنسبة 38%، ثم تليه نسبة أفراد العينة الذين لديهم مستوى من الدافعية متوسط وهي بنسبة كبيرة تقدر ب 41% ، أما النسبة المتبقية تعود لصالح أفراد العينة الذين لديهم مستوى من الطموح المنخفض والتي تقدر ب 21%، وبذلك فإن أفراد العينة يتميزون بمستوى طموح متوسط ومنه الفرضية المطروحة لم تتحقق.

شكل رقم (06): يمثل مستويات الطموح لدى أفراد العينة



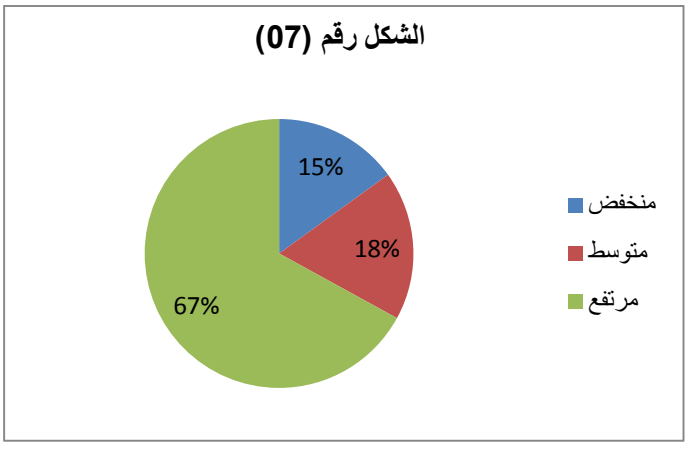
جدول رقم (07): يمثل نتائج مستويات الدافعية لدى أفراد العينة

المستويات	التكرار	النسبة المئوية%
مرتفع	81	67
متوسط	21	18
منخفض	18	15
مجموع	120	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) والذي يمثل نتائج مستويات الدافعية لدى أفراد العينة أن نسبة الدافعية للإنجاز مرتفعة تقدر بنسبة 67% وتليه نسبة أفراد العينة الذين لديهم مستوى من الدافعية متوسط تقدر بنسبة 18% ، أما النسبة المتبقية تعود لأفراد العينة الذين لديهم مستوى من الدافعية منخفض والتي تقدر ب.15%، وبذلك فإن أفراد العينة يتميزون بمستوى مرتفع من الدافعية، ومنه تحققت الفرضية المطروحة.

2- عرض النتيجة الثانية: المتمدرسين في مركز التكوين والتعليم عن بعد يملكون مستوى عال من الدافعية:

شكل رقم (07): يمثل نتائج مستويات الدافعية لدى أفراد العينة



جدول رقم 08: يمثل قيمة معامل الارتباط برسون (R) :

المتغيرين	قيمة معامل الارتباط برسون	مستوى الدلالة المحسوبة	القرار
الطموح	0.11	0.23	غير دالة
الدافعية			

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط برسون (R) تقدر بـ (0.11) وبالنظر في مستوى الدلالة المحسوبة والمقدرة بـ0.23 فهي أكبر من 0.05، وعليه لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الطموح وبذلك لم تتحقق الفرضية.

جدول رقم (09): يمثل أن قيمة اختيار T للفروق بين الجنسين في الطموح:

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختيار T	مستوى الدلالة المحسوبة	القرار
ذكور	42	72.83	11.20	118	0.55	0.57	غير دالة
إناث	78	71.61	11.78				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة اختيار T للفروق بين الجنسين في الطموح تقدر بـ0.55، وبالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوبة والمقدرة بـ0.57، فهي أكبر من 0.05 وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيا. وبذلك لم تتحقق الفرضية المطروحة.

الجدول رقم (10): يمثل قيمة الاختيار T للفروق في السن في مستوى الطموح:

السن	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختيار T	مستوى الدلالة المحسوبة	القرار
(34-19)	42	83.66	13.87	118	0.61	0.11	غير دالة
(48-35)	78	88.00	14.38				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة الاختيار T للفروق في السن في مستوى الطموح تقدر بـ0.61، وبالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوبة والمقدرة بـ0.11 فهي أصغر من 0.05 وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيا وبذلك لم تتحقق الفرضية.

جدول رقم (11): يمثل قيمة اختيار T للفروق بين الجنسين:

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختيار T	مستوى الدلالة المحسوبة	القرار
ذكور	42	83.66	13.87	118	1.61	0.11	غير دالة
إناث	78	88.00	14.38				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن قيمة اختيار T للفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز تقدر بـ1.61، وبالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوبة والمقدرة بـ0.11، فهي أكبر من 0.05 وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيا. وبذلك لم تتحقق الفرضية المطروحة.

جدول رقم (12): يمثل قيمة اختيار T للفروق بين أفراد العينة بحسب السن:

السن	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختيار T	مستوى الدلالة المحسوبة	القرار
[34-19]	105	87.60	13.95	118	2.21	0.04	دالة إحصائيا
[48-35]	15	78.66	14.70				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة اختيار T للفروق بين أفراد العينة بحسب السن قدرت بـ2.21، وبالنظر في مستوى الدلالة أصغر من 0.05 وبذلك توجد فروق بين الأفراد بحسب السن في مستوى الطموح، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية فإن هذه الفروق تعود لصالح الأصغر سن ما بين **[34-19]** لمتوسط حسابي قدره 78.66 لأكبر سنا ما بين **[48-35]** سنة وعليه تحققت الفرضية المطروحة.

- **مناقشة و تفسير النتائج:**

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى أن المتمدرسين يملكون مستوى عال من الطموح بعد عرضنا لنتائج الفرضية، يمكن القول أن أفراد العينة يتميزون بمستوى متوسط من الطموح لأن هذا الأخير له غايات وأهداف شخصية يطمح على تحقيقها، ومع الرغم من أنها تضم التلاميذ الجدد والمعدين ولهذا فإن المتمدرسين الجدد يطمحون في مستوى أفضل وأعلى ويطمح إلى الارتقاء، فلقد توصلت الباحثة **"سهير كامل أحمد"** في دراستها على عينة من الطالبات إلى أن النجاح يؤدي عادة إلى رفع مستوى الطموح **(سهير كامل أحمد، 1999، ص 191).** وقد يرجع المستوى المتوسط من الطموح لهؤلاء المتمدرسين إلى تأثير والتأثير المباشر بالجماعة التي ينتمي إليها منها المدرسة، الأسرة، الأصدقاء ولعل ما جعل هؤلاء المتمدرسين يتميزون بمستوى من الطموح المتوسط راجع إلى المعيقات منها إعاقتهم على متابعة دراستهم في المدارس العادية وهذا ما بينه **"هوب Hoope و فلزي Falez"** في دراسته التي توصلت إلى أن مستوى الطموح لدى الأفراد يرتفع بعد نجاحهم و ينخفض بعد فشلهم وهذه النتائج تتفق مع الدراسات التي قام بها **"إبراهيم علي إبراهيم"(1994)**لعدم وجود فروق بين مجموعة الطلبة ذوي الطموح المرتفع والمنخفض وهي تخلف دراسة **"عبد ربه" (1995)** حول ما توصلت إليه الدراسة الحالية وما جاءت به دراسة إبراهيم علي إبراهيم.

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

المتمدرسين في مركز التكوين والتعليم عن بعد يملكون مستوى عاليا من الدافعية وبعد عرضنا للنتائج توصلنا للقول بأن أفراد العينة يتميزون بالدافعية وذلك يظهر من خلال ما بينته النتائج، أن هؤلاء الأفراد لديهم استعداد ومؤهلات لرفع الإنجاز لديهم حيث يجد معظمهم راشدين ولديهم مسئوليات (متزوجين، عاملين)، ولعل تفسير هذا المستوى المرتفع من الدافعية للإنجاز لهؤلاء الأفراد المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد راجع إلى اعتبار هذا المكان فرصة ثانية في حياة هؤلاء المتمدرسين للتعويض عن الفرصة التي أضاعوها في مقاعد الدراسة النظامية لأسباب شخصية وأسرية أو اقتصادية، وهذا ما

توصلت إليه دراسة الباحث **"وينر" (Wenet) (1975)** أن الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز أكثر مقاومة وأطول مثابرة حتى عندما يفشلون في أداء المهام التي يكلفون بها وهذه النتائج تنطبق **(محمد يمن يونس، 2007، ص 165)** حول الدراسة التي توصل إليها الباحث "سيد خير الله" أن الدافعية قوة كامنة من كائن الحي تكيفه مع البيئة الخارجية وينتج ذلك إشباع حاجاته أو جهوده على هدف معين. **(قطامي عدم، 2002، ص 20)**

3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على عدم وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد، وتوصلنا إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز حيث أجرى دراسة حول تلاميذ الثانوي حيث شملت على 60 تلميذ منهم 30 من العاديين و 30 من المتفوقين وتوصلوا من خلالها أنه لا توجد المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن عد وفي حيث أن هناك دراسات أثبتت عكس ذلك أنها توجد علاقة ين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ الثانوي وهذه الدراسة تشمل دراسة **"محمد إسماعيل" (1989)** التي تنص على علاقة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوي وقد أجريت هذه الدراسة على عينة متكونة من 35 تلميذ و45 تلميذة في إحدى الثانويات.

4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق دالة إحصائيا بين (الذكور والإناث) في مستوى الطموح لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد، وتوصلنا خلال عرضنا لنتائج الفرضية إلى إثبات عدم وجود فروق بينهما (ذكور وإناث) وذلك بالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوبة المقدرة بـ (0.57)، ومن خلال ذلك هناك دراسات أثبتت ذلك كدراسة **"الأسود" (2003)** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بيم مستوى القلق ومفهوم الذات، ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعين في دولة فلسطين وتكوين عينة الدراسة من (378) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة الأزهر وجامعة الأقصى لمحافظات قطاع غزة. وتوصلت الدراسة إلى إثبات عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح

تعزي لمتغير الجنس من (400) طالبا وعاملا، توصلت الدراسة إلى إثبات عدم وجود فروق بين الذكور والإناث وفي حين أن هناك دراسات أثبتت عكس ذلك أنها توجد فروق في مستوى الطموح بين الجنسين (ذكور وإناث) وهذه الدراسات تشمل دراسة **(الشرعة 1992)** التي تنص للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح وتكونت عينة الدراسة من (492) طالب وطالبة من الصف الثاني ثانوي بالأردن، وأيضا دراسة (**ألينا 1998)** هدفت الدراسة إلى دراسة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى المتفوقين والمتخلفين تحصيليا من طلاب جامعة المصريين والفلسطينيين و تكونت عينة الدراسة من (275) طالب وطالبة.

5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح بحسب السن لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد، وبعد التحقق من هذه الفرضية توصلنا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح بحسب السن لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد، وهذا يعود إلى أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة، فيما سميت بمستوى الطموح، ومن بين هذه العوامل عامل النضج، فكلما كان الفرد أكثر نضجا كان في متناول يده وسائل جمع لتحقيق أهدافه التي يطمح إليها، وكان أقدر على التفكير في الوسائل والغايات على حد سواء، وهذا ما أكدته نظرية المجال (لليفين) عند كلامه عن أثر القوة الدافعة في التكوين المعرفي في المجال.

6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لعل وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد يرجع في امتلاكهم لمفهوم إيجابي لمفهوم الذات وفكرة المرء عن نفسه من العوامل الهامة التي ساهم في رفع مستوى طموح الفرد وتوجه سلوكه. **"إبراهيم أحمد أبوزيد"** فقد يظهر لكي يظهر التفوق التحدي و مناقشة الذكور ليبرهن على قدرتهن في خوض معركة الحياة مثلهن مثل من الرجل أولى زيات تلخصت كل من الجنسين إلى مكانة اجتماعية مرموقة في المجتمع وهذا ما جاء في الجدول رقم (12)

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما جاءتا به نتائج الدراسات السابقة لدراسة **"زياد بركات" (2008) ودراسة "فايز الأسود" (2003)** كما تتفق أيضا مع دراسة **"باندي" (2012)** في عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح وتخلف مع دراسة السابقة **"المحدب وفاتح" (2005)** التي أثبتت وجود فروق في مستوى الطموح بين الجنسين الصالح للإناث وتختلف أيضا مع دراسة **"حسين محمد شاكر منسي" (2000) و"ماركوبيا نيكس" (2004)** التي أثبتت وجود فروق في مستوى الطموح بين الجنسين لصالح الذكور. دراسة **"حسن عمر شاكر منسي" (2000)** الدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس المستوى التعليمي للوالدين تعني طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة أريد بالأردن وبلغت عينة الدراسة (750) طالب وطالبة منهم (400) ذكرا و (350) أنثى أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح تعزي الجنس الطلبة لصالح الذكور. **(حسن عمر شاكر منسي، 2000، ص 183)**

7. مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أن: توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز بحسب السن لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد، ومن خلال ما بينته النتائج المتحصل عليها، يمكن القول أن السن يؤثر بالنسبة للأفراد في مستوى دافعيتهم للإنجاز حيث أن المتمدرسين عن بعد كلهم لديهم نفس الدافعية، وهذا ما جعل حتى الأكبر سنا يواصلون دراستهم بكل دافعية ورغبة في النجاحـ رغم انشغالاتهم (معظمهم أولياء، عمال...) بمسئوليات أخرى، غير الدراسة، وهذا عادة نجده عند الأصغر سنا، كما يمكن القول أن كل أفراد العينة للبحث الحالي هم راشدين، وفي مرحلة الرشد كما هو معروف في علم النفس هي مرحلة تحمل المسؤوليات الاجتماعية، وهذا يتطلب منهم إنجازات أكبر، كما سبق الذكر معظمهم متزوجين أو عمال فهم متعودين على الإنجاز، مجبرين على تحقيق الأفضل لأنفسهم وأولادهم، ومواصلة الدراسة هي إحدى طموحات هؤلاء الأفراد لتحسين مستواهم الاجتماعي وحتى على المستوى الشخصي (نفسي) كإثبات الذات.

- **الاستنتاج العام:**

بعد القيام بدراسة موضوع مستوى الطموح وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد بمدينة تيزي وزو، وذلك محاولة منا الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز، وكذا التعرف على مستوى كل من الطموح والدافعية لدى أفراد العينة، والكشف عن الفروق في مستوى الطموح والدافعية بحسب الجنس والسن، وبعد تطبيق المقياسين: مقياس مستوى الطموح ومقياس مستوى الدافعية للإنجاز على عينة مكونة من (120) تلميذ وتلميذة وذلك في مركز التكوين والتعليم عن بعد بتيزي وزو، وبعد تفريغ النتائج المتحصل عليها ميدانيا تم التواصل إلى مايلي:

- مستوى الطموح لدى المتمدرسين عن بعد متوسط.
- مستوى الدافعية لدى المتدرسين عن بعد أعلى ومرتفع. عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح بحسب الجنس (ذكر وأنثى).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح بحسب السن.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز بحسب الجنس (ذكور، إناث).
- وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز بحسب السن.

و على إثر هذه النتائج يمكن اقتراح ما يلي:

- تحسيس المتمدرسين بمدى أهمية التعلم بالنسبة لمستقبلهم إذ بفضله يتغلب الفرد على المشكلات اليومية.
- على مسئولي المركز أن يقوموا بتحفيز المتمدرسين سواء طريقة لفظية أو غيرها.
- تكوين دوافع جديدة عند المتمدرسين عن طريق زيادة نواحي النشاط الخارجي لهم.
- غرس روح المثابرة والطموح في نفوس الطلاب عن طري إثارة الاهتمام.
- العمل من قبل الأسرة على رفع مستوى الطموح لدى المتمدرسين من خلال الدعم المعنوي والمادي له ورفع دافعتيه في الإنجاز. على المسئولين في وزارة التربية والتعليم وواضعي المناهج، وضع منهج يتناسب مع المتمدرسن في مركز التعليم والتكوين عن بعد وبجعله أكثر قدرة ورغبة في مواجهة هذه المناهج.
- تصميم البرامج المختلفة وتنفيذها وتقييمها بما يساعد على النهوض بالعملية التعليمية.

- تضمين البرامج التعليمية المختلفة ما يعين المتمدرسين على تحقيق كفايات في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والشخصية.

توضيح دور الدافعية للإنجاز في حياة المتمدرس وذلك في تقديمه أسئلة تخص هذا الموضوع

خاتمة:

تتجلى أهمية بحثنا في إثراء ميدان التعليم والتعلم ببحوث ودراسات ميدانية أكثر تطرق ودقة لحاجة هذا الميدان إلى تكثيف الجهود من أجل الوصول إلى طرق أنجح إنتاج أكثر فئة من الطموحين في مجتمعنا وذلك من خلال ما يلازمه للإنجاز وانطلاقا من هذه الأهمية هدفنا معرفة مستوى الطموح لدى المتمدرسين في مركز التعليم والتكوين عن بعد وكذا دافعتيهم للإنجاز، وفيما كان هناك علاقة بين هذين المتغيرين للوصول إلى الأهداف المرجوة تحقيقها.

حيث اشتمل بحثنا على جانبين، النظري لفصوله الأربعة والمتمثلة في الإشكالية وفرضيات البحث، من مستوى الطموح، الدافعية للإنجاز والتعليم عن بعد.

أما الجانب التطبيقي فيتمثل في تجسيد فرضيات البحث التي يعمل كل باحث في بحثه إلى تحقيقها من خلال ما يتطلبه بحثه من أدوات بحث وتقنيات إحصائية ملائمة حتى يحقق ما يهدف إليه.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- احسان محمد الحسن، (1936)، معجم علم الاجتماع، الطبعة الثانية، بيروت، دار الطبعة.

2- أحمد محمد الرغبي (2002)، الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال، دار زهران، عمان.

3- أحمد محمد الزغبي (2001)، علم النفس الطفولة والمراهقة، دار زهران للنشر، عمان بدون طبعة.

4- أحمد محمد الزغبي (2005)، مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية أساليبها وسبل علاجها، دار القاهرة، دمشق.

5- العيسوي عبد الرحمان، الوجيز في علم النفس والتربية، الجزء الثاني، بيروت، لبنان (2003)، ص335.

6- الغريب رمزية (1990)، التعليم دراسة نفسية تفسيرية توجدهم، مصر ، مكتبة الإنجلو المصرية.

7- باحمد جويدة، (2015)، علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو، الجزائر ما يشير غير منشورة، جامعة، دمشق.

8- توفيق محمد بشير بشير (2005)، دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء ثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة غزة.

9- جابر عبد الحميد جابر، (1986)، نظريات الشخصية، النهضة المصرية، القاهرة، دون طبعة.

10- جليل وديع شكور، (1989)، باحث في علم الاجتماعي، وديناميكية الجماعة، طبعة1 دار النشال للطباعة والتوزيع، طرابلس، لبنان.

11- حداد نسيمة (2000-2001)، علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح، رسالة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس وعلوم التربية، الجزائر.

12- حسن منسى (1997)، سيكولوجيا التعليم والتعلم، دار الكندي، عمان.

13- حميد عبد السلام زهراء، (1998)، التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: الطبعة الثالثة عالم الكتب.

14- دافيدوف لندال، (1983)، مدخل إلى علم النفس، دار مكدوجال وهيل، القاهرة، الطبعة الثالثة.

15- ربحي مصطفى عليان عثمان محمد، مناهج البحث في علم النفس، ط1، عمان، الأردن دار الصفاء للنشر والتوزيع، (2000)، ص33.

16- رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط1، القاهرة مصر دار النهضة، (2004)، ص429.

17- رشا عبد العزيز موسى، (بدون سنة)، سيكولوجية الفروق بين الجنسين، مؤسسة مختارة للنشر والتوزيع، القاهرة.

18- رشيد زروتي: دراسات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1 الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، (2002)، ص119.

19- رنا عبد العزيز (دون سنة) سيكولوجية الفروق بين الجنس مؤسسة مختارة جمهورية مصر العربية.

20- زواخي نزيهة، (2001): استراتيجيات المقاومة ودافع الإنجاز الدراسي لدى المراهقين المضطربين سلوكيا، لرسالة لنيل شهادة الماجستير.

21- سامي محمد محلم، (2006)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الرابعة عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

22- سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفسن ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (2001)، ص270.

23- سرحان تظمه محمود (1993)، العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين والاجتماعية مجلة علم النفس، السنة السابعة، مصر، العدد الرابع، ص38 .114

24- سهر كامل أحمد، (1999)، الصحة النفسية والتوافق، مركز الاسكندرية للكتاب والاتوزيع، مصر.

25- سهير كامل أحمد، (2000)، التوجيه والإرشاد النفسي، مركز الاسكندرية، للكتاب مصر.

26- شلتر داون، (1983)، نظرية الشخصية، النهضة المصرية، كلية الأداب.

27- صالح حسين الداهري، وهيب مجيد الكبيسي (1999): علم النفس العام، الطبعة الأولى، دار الكنندي، أريد الأردن.

28- صالح حسين الداهري، وهيب مجيد الكيسب (19999)، علم النفس العام، الطبعة الأولى، دار الكندي، أريد الأردن.

29- طالب الصريع، (2007): التعليم المفتوح والتعليم عن بعد والتشريعات العربية، الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

30- عبد الجواد بكر، (2000)، قراءات في التعليم عن بعد، الاسكندرية، دار الوفاء.

31- عبد الحفيظ مقدم: الإحصاء والقياس النفسية والتربية، مع نماذج من المقياس والاختبارات، ط2، الجزائر، (2003)، ص146.

32- عبد الرحمان سيد سليمان (1997) نمو الإنسان في الطفولة والمراهقة، مكتبة زهراء الشرق القاهرة.

33- عبد القادر كراحة (2000)، سيكولوجية التعليم أثر دار اليازري العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، الطيعة الأولى.

34- عبد المنعم الحنفي (1995)، علم النفس في حياتنا اليومية، مكتبة مديولي، القاهرة مصر، الطبعة الأولى.

35- عمار بوحوش وموحد محمود الدنيات (1995): مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

36- عمر عبد الرحيم نصر الله (2004)، تدنى مستوى التحصيل والانجاز المدرسي (أسبابه وعلاجه)، دار وائل للنشر، عمان.

37- فاروق عبد الفتاح موسى (19_è)، دراسات التعليمات واختيار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين، مكتبة النهضة.

38- كاميليا ابراهيم عبد الفتاح، (1984): مستوى الطموح والشخصية، الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

39- كاميليا ابراهيم عبد الفتاح، (1984): مستوى الطموح والشخصية، القاهرة، مصر.

40- كاميليا عبد الفتاح، (1984)، مستوى الطموح والشخصية، ط2، دار النهضة، بيروت.

41- ليندا فيدوف (2000)، الشخصية الدافعية والانفعالية، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر.

42- مجموعة من الباحثين (2003)، موسوعة علم النفس والتربية، جزء الثاني والرابع بيروت، لينان).

43- محمد أبو طالب، (1988)، دراسة مقارنة لمفهوم الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث ثانوي بقسمين العلمي والأداب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القوى.

44- محمد بلال الزغبي (2006): النظام الإحصائي spss، فهم وتحليل البيانات الإحصائية الطبعة الثالثة، الأردن، درا وائل للنشر.

45- محمد بن يونس، (2007): سيكولوجية الدافعية والانفعالات، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

46- محمد خليفة عبد اللطيف (2000): التعليم عن بعد: الواقع والآفاق، دراسة لبعض النماذج العالمية، مجلة البحوث والدراسات العلمية، العدد 06، ص 201،184.

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

48- محمد صالح الحناوي وآخرون (1998): الإرشاد النفسي، كلية التجارة، جامعة الاسكندرية، مصر.

49- محمد عبيدات (1999): منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، الطبعة الثانية، عمان، دار وائل للنشر.

50- محمد محمود بن يونس (2007): سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار وائل للنشر الجامعة الأردنية.

51- محمد مصطفى ريدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، جامعة حلوان غير منشور، دون سنة.

52- محمد يونس (2007)، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

53- مروان أبو عريج وآخرون (2004)، مدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليوزوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

54- مصطفى حسن باهي: الدافعية ونظريات وتطبيقات، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

55- مصطفى حسين باهي، أمينة ابراهيم شبلي، (1999)، الدفعية نظريات وتطبيقات الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

56- معجم مصطلحات التربية والتعليم، عرفي، انجليزي، التواميس.

57- نبيل محمد زايد (à2003: الدافعية والتعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

58- يعقوب حسين نشوان (2004): إدارة التعليم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح، الطبعة الأولى، عمان، دار الفرقان.

59- يوسف عبد الإمبرطاجة: منهجية البحث وتقنيات ومناهج، ط1، بيروت، لبنان، مجد الدراسات والنشر والتوزيع، (2007)، ص319.

الملاحق

جامعة مولود معمري –تيزي وزو-

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مقياس مستوى الطموح

عزيزي التلميذ ، عزيزتي التلميذة :

نحن بصدد القيام بدراسة بهدف التعرف على مستوى الطموح التلاميذ بمركز التعليم والتكوين عن بعد.

ويعتبر رأيك ذو أهمية بالغة في هذه الدراسة، لذا نلتمس مساعدتك بالإجابة على أسئلة هذا المقياس.

- كل العبارات المذكورة ليس فيها إجابات صحيحة أو خاطئة ، المهم أن تعبر عن رأيك بصدق وأمانة.
- المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة وتحدد انطباقها عليك/ وذلك بوضع علامة (X) على درجة موافقتك.
- عليك أن تختار لكل عبارة إجابة واحدة من الإجابات الثلاثة التالية: (**تنطبق علي تماما – تنطبق علي أحيانا – لا تنطبق علي أبدا).**
- تأكد أن إجابتك ستكون في محل سرية تامة، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

نشكرك مسبقا على مشاركتك ومساعدتك.

أولا: البيانات الشخصية:

1- الإسم:.....

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- المستوى الدراسي:.....

4- الشعبة:.....

5- هل كررت السنة ؟ نعم ☐ **لا** ☐

إذا كان نعم ، ماعدد المرات التي كررت فيها السنة؟..... مرة.

عليك أن تختار لكل عبارة إجابة واحدة من الإجابات الثلاثة التالية: (**تنطبق علي تماما – تنطبق علي أحيانا – لا تنطبق علي أبدا)**/ وذلك بوضع علامة (X) على درجة إنطباقها عليك.

الرقم	العبارات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
01	يعجبني الشخص الناجح في حياته العلمية.			
02	الجامعة أفضل مكان لتجسيد أفكاري المستقبلية.			
03	أدرس وأثابر لأحقق النجاح.			
04	أؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات مهما عظمت.			
05	أعتبر نفسي شخص مكافح.			
06	أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع.			
07	أسعى إلى الإلتحاق بتخصص دراسي جامعي مهم .			

الرقم	العبارات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
08	لا أتعب أبدا من الدراسة.			
09	غياب من يساعدني على الدراسة يخفض من إرادتي			
10	معلوماتي الدراسية الحالية أقل مما يجب أن تكون عليه.			
11	تحقيق طموحاتي من أهم الأهداف في حياتي.			
12	الدراسة الجامعية تساعدني على تحقيق أهدافي.			
13	لا أرتاح إلا قمت بحل كل التمارين.			
14	أمللك القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت ، للوصول إلى			
15	أرى من الأصلح الإنتظار دائما حتى تواتني الفرص .			
16	أنظر إلى المستقبل بتفاؤل كبير.			
17	الجامعة تضمن لي مستقبلا زاهرا ومضمونا.			
18	أحب أن أحصل على أكبر العلامات في كل الفروض.			
19	أعتمد على نفسي لقضاء مطالبي اليومية.			
20	كثيرا ما يؤثر على نقد الآخرين.			
21	أسعى إلى تحقيق أعمال مميزة في حياتي.			
22	المستوى الجامعي يسمح لي الحصول على مركز إجتماعي.			
23	رسوبي في الامتحانات يقلل من طموحاتي الدراسية			
24	أقدم على عمل وأنا متأكد أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة.			
25	حصولي على معدل للإنتقال يكفيني.			
26	أرغب أن أسمو بحياتي إلى أعلى المراتب.			

27	الجامعة تدعم معارفي العلمية وأفكاري المستقبلية.			
28	أعمل للتفوق والنجاح بلا إمتياز.			
29	المستوى الذي وصلت إليه كان نتيجة لمجهودي الخاص.			
30	أميل كثيرا إلى إكتساب المزيد من المعلومات.			
31	تبدوا لي الحياة أحيانا بال أمل.			
32	الدراسة الجامعية تؤهلني لأتخاذ قرارات واعية .			
33	أسعى للإلتحاق بالجامعة حتى ولو أعدت البكالوريا أكثر.			
34	أميل إلى مواصلة الجهد حتى أصل بعملي إلى النهاية.			
35	أميل إلى مواصلة الجهد حتى أصل بعملي إلى المستوى .			
36	أخشى الفشل كثيرا.			
37	أفضل الحصول على عمل عوض الإلتحاق بالجامعة.			
38	لا أهتم بنتائج الفروض والإمتحانات.			
39	أعتمد كثيرا على الآخرين في حل فروضي الفصلية.			
40	جهدي التواصل يمكنني من تحقيق أهدافي.			
41	الالتحاق بالجامعة لا يوفر أية مزايا.			
42	يهمني التفوق في كل الأعمال التي أقوم بها.			

اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين

تعليمات:

1. يستخدم هذا الاختبار لقياس مقدرا دافع للانجاز.
2. يتكون الاختبار من 28 فقرة غير كاملة ويلي كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة. ويوجد أمام كل عبارة قوسين.
3. أقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة وضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة في الفقرة الواحدة، ولا تترك أي فقرة بدون إجابة.
4. لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.

مثال توضيحي: أرى أن المواد التي أدرسها:

()....(أ) صعبة جدا

()....(ب) صعبة

()....(ج) لا صعبة ولا سهلة

()....(د) سهلة

()....(ه) سهلة جدا

فإذا كان المفحوص يرى أن المواد التي يدرسها سهلة، فإنه يضع علامة (x) بين القوسين أمام العبارة.

- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك.

1. إن العمل شيء:

()....(أ) أتمنى ألا أفعله.

()....(ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا.

()....(ج) أتمنى أن أفعله

()....(د) أحب أداءه

()....(ه) أحب أداءه كثيرا جدا

2. في المدرسة يعتقدون أني:

()....(أ) أعمل بشدة جدا

()....(ب) أعمل بتركيز

()....(ج) أعمل بغير تركيز

()....(د) غير مكترث ببعض الشيء

()....(ه) غير مكترث جد

3. أرى أن الحياة التي يعمل فيها الإنسان مطلقا:

()....(أ) مثالية

()....(ب) سارة جدا

()....(ج) سارة

()....(د) غير سارة

()....(ه) غير سارة جدا

4. أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

()....(أ) لا قيمة له في الواقع

()....(ب) غالبا ما يكون أمرا مفيدا

()....(ج) غالبا ما يكون مفيدا

()....(د) له قدرا كبير من الأهمية

()....(ه) ضروري للنجاح

5. عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

()....(أ) مرتفعة جدا

()....(ب) مرتفعة

()....(ج) ليست مرتفعة وليست منخفضة

()....(د) منخفضة

()....(ه) منخفضة

6. عندما يشرح المعلم الدرس:

()....(أ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي و أن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا

()....(ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال

()....(ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى

()....(د) لي ميل كبير للأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة

7. اعمل عادة:

()....(أ) أكثر بكثير مما قررت أن اعمله

()....(ب) أكثر بقليل مما قررت أن اعمله

()....(ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله

()....(د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله

8. إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسئوليتي تماما عندئذ:

()....(أ) استمر في ذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي

()....(ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدف

()....(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى

()....(د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي

()....(ه) أتخلى عن هدفي عادة

9. اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

()....(أ) غير هام جدا

()....(ب) غير هام

()....(ج) هام

()....(د) هام جدا

10. أن بدء أداء الواجب المنزلي يكون:

()....(أ) مجهودا كبيرا جدا

()....(ب) مجهودا كبيرا

()....(ج) مجهودا متوسطا

()....(د) مجهودا قليلا

()....(ه) مجهودا قليلا جدا

11.عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

()....(أ) مرتفعة جدا

()....(ب) مرتفعة

()....(ج) متوسطة

()....(د) منخفضة

()....(ه) منخفضة جدا

12. إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإنني بعد ذلك:

()....(أ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة

()....(ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل

()....(ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

()....(د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدا مرة أخرى

13. إن العمل الذي يتطلب مسئولية كبيرة:

()....(أ) أحب أن أؤديه كثيرا

()....(ب) أحب أن أؤديه أحيانا

()....(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا

()....(د) لا اعتقد أن أكون قادرا على تأديته

()....(ه) لا يجذبني تماما

14. يعتقد الآخرون أني:

()....(أ) أذاكر بشدة جدا

()....(ب) أذاكر بشدة

()....(ج) أذاكر بدرجة متوسطة

()....(د) لا أذاكر بشدة جدا

()....(ه) لا أذاكر بشدة

15. اعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:

()....(أ) غير هام

()....(ب) له أهمية قليلة

()....(ج) ليس هاما جدا

()....(د) هاما إلى حد ما

()....(ه) هاما جدا

16. عند عمل شيء صعب فإنني:

()....(أ) أتخلى عنه سريعا جدا

()....(ب) أتخلى عنه سريعا

()....(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة

()....(د) لا أتخلى عنه سريعا جدا

()....(ه) أظل أواصل العمل عادة

17. أنا بصفة عامة:

()....(أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان

()....(ب) أخطط للمستقبل كثيرا

()....(ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا

()....(د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

18. أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا:

()....(أ) مهذبين جدا

()....(ب) مهذبين

()....(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة

()....(د) غير مهذبين

()....(ه) غير مهذبين على الإطلاق

19. في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

()....(أ) كثيرا جدا

()....(ب) كثيرا

()....(ج) قليلا

()....(د) بدرجة صفر

20. عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:

()....(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك

()....(ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك

()....(ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت

()....(د) دائما يكون لدي

21. أكون عادة:

()....(أ) مشغولا جدا

()....(ب) مشغولا

()....(ج) غير مشغولا كثيرا

()....(د) غير مشغول

()....(ه) غير مشغول على الإطلاق

22. يمكن أن اعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:

()....(أ) طويلة جدا

()....(ب) طويلة

()....(ج) متوسطة

()....(د) قصيرة

()....(ه) قصيرة جدا

23. إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

()....(أ) ذات قدر كبير جدا

()....(ب) ذات قدر

()....(ج) أعتقد أنها غير ذات قدر

()....(د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها

()....(ه) أعتقد أنها غير هامة تماما

24. يتبع الأولاد آباءهم في غدارة الأعمال لأنهم:

()....(أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال

()....(ب) محظوظون لأن آبائهم مديرون

()....(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختيار

()....(د) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

25. بالنسبة للمدرسة أكون:

()....(أ) في غاية الحماس

()....(ب) متحمسا جدا

()....(ج) غير متحمس بشدة

()....(د) قليل الحماس

()....(ه) غير متحمس على الإطلاق

26. التنظيم شيء:

()....(أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا

()....(ب) أحب أن أمارسه

()....(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا

()....(د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

27. عندما أبدأ شيء فإنني:

()....(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق

()....(ب) أنهيه بنجاح نادرا

()....(ج) أنهيه بنجاح أحيانا

()....(د) أنهيه بنجاح

28. بالنسبة للمدرسة أكون:

()....(أ) متضايقا كثيرا جدا

()....(ب) متضايقا كثيرا

()....(ج) أتضايق أحيانا

()....(د) أتضايق نادرا

()....(ه) لا أتضايق مطلق