

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العقيد أكلي محمد أولحاج
معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية



فرع: علم النفس

قسم: العلوم الاجتماعية

تخصص: علم النفس المدرسي
مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

الأهداف التعليمية والأدائية وعلاقتها
بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط
- بالأخصرية -

إشراف الدكتورة:

- عماروش مزهورة

إعداد الطالبة:

- اليسري جميلة

السنة الجامعية: 2012/2011

آية كريمة

«.....، وان ليس للإنسان إلا ما سعى.....»

(سورة النجم)

موعظة

قال لقمان لابنه وهو يعظه «ان الدنيا بحر عريض، قد هلك فيه الأولون والآخرون، فان استطعت فاجعل سفينتك تقوى الله وعدتك التوكل على الله، وزادك العمل الصالح، فان نجوت فبرمجة الله، وان هلكت فبذنوبك».

دعاء

يا رب لا تجعلني أصاب بالغرور إذا نجحت، وباليأس إذا أخفقت، وذكروني دائما أن الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح.

يا رب

إذا أعطيتني نجاحا فلا تأخذ تواضعي وإذا أعطيتني تواضعا فلا تأخذ اعتزازي بكرامتي.

يا رب

حكمة

«تعلموا العلم وتعلموا للعلم السكينة والحلم، وتواضعوا لمن تتعلمون منه ليتواضع لكم من

تعلمونه، ولا تكونوا من الجبابرة فلا علمكم بجهلكم». عمر بن الخطاب

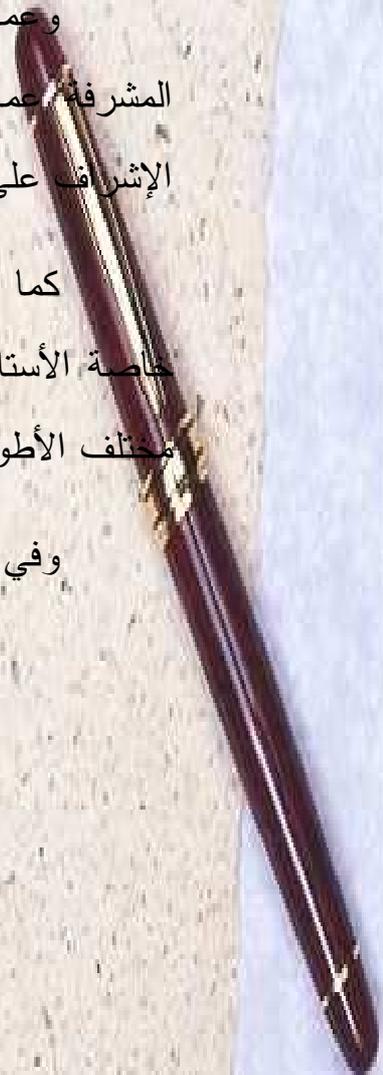
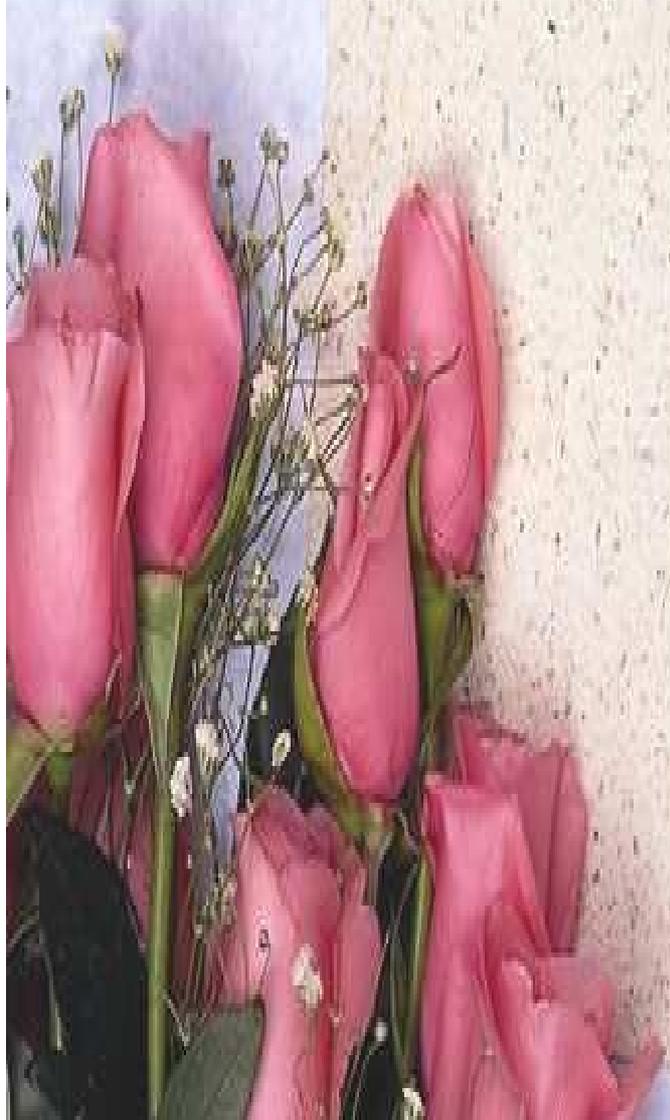
كلمة شكر

لقوله صلى الله عليه وسلم «من لم يشكر الناس لم يشكر الله، ومن أسدى معروفًا فكافئوه، فإن لم تستطيعوا فادعوا له».

وعملًا بهذا الحديث واعترافًا بالجميل، نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الدكتورة المشرفة عماروش مزهورة الذي لم تبخل علينا بالتوجيهات ونصائحها القيمة طيلة الإشراف على هذا العمل.

كما نتوجه بخالص الامتنان والتقدير لكل الأساتذة الذين قدموا لنا يد المساعدة خاصة الأستاذة قادري فريدة وجديدي عفيفة، وكل الأساتذة الذين عملوا على تعليمي في مختلف الأطوار من الابتدائي إلى الجامعي.

وفي الأخير إلى كل من ساهم في إعداد هذا البحث من قريب أو من بعيد.



الإهداء

إلى من حملتني بكل وفاء..... وحممتني من كل اعتداء..... وعلمتني نطق حروف
الهجاء..... وصبرت علي حتى صرت من الأشداء..... وسهرت على مرضي حتى
الشفاء..... أُمي يا أغلى الأسماء..... وأول حبيب بعد الله في الأرض والسماء.

إلى من كلَّه الله بالهبة الوقار..... إلى من علمني العطاء بدون انتظار..... إلى
الذي رباني على الصدق والإيمان..... وقادني نحو دروب الاطمئنان..... أبي يا أغلى
إنسان.

إلى سندي في الحياة والتي تقاسمت معهم حلاوة الأيام أخواتي.

إلى قرة عيوني وشمعة أيامي التي تضيء حاضري ومستقبلي إخوتي.

إلى من تحلوا بالإخاء وتتميز بالوفاء والعطاء..... إلى من معهن سعدت برفقتهن
في درب الحياة الحلوة والحزينة سرت..... إلى من كن معي على طريق النجاح
والخير..... إلى من عرفت كيف أجدهن وعلمتني أن لا أضيعهن "صديقاتي الغاليات"
خاصة حبوسي صليحة الذي ساعدتني كثيرا في هذا العمل المتواضع.

إلى كل من أمد يد العون من قريب أو من بعيد على أمل أن أكون وفقت في
انجاز هذا العمل، إلى هؤلاء وأولئك وآخرون لم يبرحوا الذاكرة ولم تتسع هذه المذكرة.

جميلة

الفهرس

كلمة شكر

الإهداء

أ-ت	فهرس المحتويات	.....
ث	فهرس الأشكال	.....
ث	فهرس الجداول	.....
ح-خ	مقدمة	.....

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

10	1- إشكالية البحث	.....
12	2- فرضيات البحث	.....
12	3- تحديد المفاهيم	.....
16	4- الدراسات السابقة	.....

الفصل الثاني: الأهداف التعليمية والأدائية

21	تمهيد	.....
22	1- تعريف الأهداف التعليمية	.....
24	2- مستويات الأهداف التعليمية	.....
25	3- مكونات الأهداف التعليمية	.....
27	4- خصائص الأهداف التعليمية	.....
28	5- مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية	.....
30	6- خطوات اشتقاق الأهداف التعليمية	.....
31	7- تصنيف الأهداف التعليمية	.....
49	8- أهمية الأهداف التعليمية	.....
50	9- دور الأسرة والمعلم في تحفيز الأهداف التعليمية وتأثيرها على الدافع للإنجاز	.....
51	10- مزايا وعيوب الأهداف التعليمية	.....

56 خلاصة الفصل

الفصل الثالث: المراهقة

58 تمهيد

59 1- تعريف المراهقة

60 2- الاتجاهات الرئيسية في تفسير المراهقة

62 3- مظاهر النمو وخصائصه في مرحلة المراهقة

65 4- أنماط المراهقة

66 5- حاجات المراهق الأساسية

68 6- مشكلات المراهقة

72 7- المراهق والمدرسة الأكاديمية

74 خلاصة الفصل

الفصل الرابع: دافعية الإنجاز

76 تمهيد

77 الدافعية

77 1- تعريف الدافعية

78 2- وظيفة الدافعية

80 3- بعض المفاهيم المتعلقة بالدافعية

82 دافعية الإنجاز

82 1- تعريف دافعية الإنجاز

84 2- مكونات دافعية الإنجاز

84 3- أنواع دافعية الإنجاز

86 4- أبعاد دافعية الإنجاز

87 5- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز

90 6- أهمية دافعية الإنجاز

90 7- قياس دافعية الإنجاز



94	8- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز
97	9- علاقة دافعية الإنجاز ببعض المتغيرات
99	10- دور المعلم في زيادة دافعية الإنجاز
103	خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة

106	تمهيد
107	1- الدراسة الاستطلاعية
108	2- المنهج
108	3- حدود الدراسة
109	4- عينة الدراسة
112	5- أدوات الدراسة
114	6- التقنيات الإحصائية المستعملة

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

117	تمهيد
118	1- عرض ومناقشة وتحليل النتائج
122	2- الاستنتاج العام
124	3- خلاصة البحث
126	4- الاقتراحات والتوصيات

المراجع

الملاحق



فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
32	الترتيب الهرمي للأهداف التعليمية حسب جانبيه	01
37	الترتيب الهرمي للأهداف المعرفية حسب بلوم	02
42	الترتيب الهرمي لمستويات المجال الوجداني حسب كراثول	03
46	الترتيب الهرمي لمستويات المجال النفسي الحركي حسب سمبسون	04
86	العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز	05

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
39	أمثلة على الأهداف التعليمية في المجال المعرفي	01
44	أمثلة على الأهداف التعليمية في المجال الوجداني	02
48	أمثلة على الأهداف التعليمية في المجال النفسي الحركي	03
110	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	04
111	توزيع أفراد العينة حسب السن	05
111	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الثقافي للوالدين	06
118	طبيعة العلاقة بين الأهداف التعليمية الأدائية ودافعية الإنجاز	07
120	دلالة الفروق في تبني الأهداف التعليمية الأدائية حسب الجنس	08

مقدمة

مقدمة:

إن حصول المتعلم على مقدار معين من المعرفة يرتبط بمدى توافق المقرر الدراسي مع ميول ورغبات التلميذ وبالبدagogية التعليمية وبالجو الدراسي والظروف المحيطة، ومدى قدرة المعلم على التواصل مع تلاميذته ودرجة إيصال المقرر إليهم، حيث يعتبر التعليم والتعلم المحك الحقيقي لكل عملية تربوية لأنه ما من فعل تربوي إلا وينتظر منه حصول تغيرات في سلوك المتعلم في شتى المستويات المعرفية والوجدانية والحسية.

وقد سعت المناهج الحديثة إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية والارتقاء بها إلى مستويات تتماشى والتطور التكنولوجي الذي تشهده بلدان العالم ومن بين المواضيع التي اهتمت بها وضع الأهداف التعليمية والأدائية في المنهاج المدرسي، إذ يقوم التلميذ بتبني هذه الأهداف بانتهاج مجموعة من الطرق ويستعين بمجموعة من الإجراءات في إنجاز تعليمه.

ومن أجل زيادة دافعية التلاميذ للإنجاز ينبغي على المعلم القيام باستشارة انتباههم والحفاظ على استمراره من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية، كما تساهم هذه الأخيرة في زيادة الدافع للإنجاز، فمن خلال وضع الأهداف التعليمية والأدائية يستطيع المعلم إحداث تغيرات وتعديلات في سلوك المتعلمين.

ولإظهار أهمية تبني هذه الأهداف من طرف التلميذ عمدنا إلى البحث والاستقصاء لمعرفة هذه الأهداف ومدى تأثيرها على أدائهم الدراسي.

وعليه يرى علماء التربية أن التعليم والتعلم لا يحدث إلا إذا توفرت فيه قوى داخلية محرّكة لهذا الفعل وهو ما أطلق عليه بالدافعية.

وعلى هذا الأساس جاءت محاولتنا هذه للبحث عن العلاقة الموجودة بين الأهداف المدرسية (التعليمية/الأدائية) والدافع للإنجاز عند المراهق الثالثة متوسط.

لقد تم تقييم هذه الدراسة وفق المنهج المتبع في البحوث العلمية الأخرى إلى جانبين أساسيين هما:
أ- الجانب النظري.

ب- الجانب الميداني أو التطبيقي.

إذ يتألف الجانب النظري من أربعة فصول، وتم التطرق في الفصل الأول إلى الإطار العام للإشكالية، والذي يحتوي على إشكالية البحث و فرضياته، وأهميته و الهدف منه، وكذا تحديد المفاهيم المستعملة في البحث، و دعمنا هذا الموضوع بدراسات سابقة، أما الفصل الثاني تحت عنوان الأهداف التعليمية حيث تطرقنا إلى بعض المفاهيم المفسرة لها، مستوياتها، مكوناتها، خصائصها، ومصادر اشتقاقها، وتصنيفها، وأهميتها، وكذا دور الأسرة والمعلم في تحفيز الأهداف التعليمية وتأثيرها على الدافع للإنجاز، بالإضافة إلى مزايا وعيوب الأهداف التعليمية/الأدائية، أما الفصل الثالث الذي احتوى على المراهقة، حيث تضمن أهم مفاهيم المراهقة، اتجاهاتها، مظاهر النمو وخصائصه فيها، والمشكلات المترتبة، وكذا علاقة المراهق بالمدرسة الإكتمالية.

أما الفصل الرابع فخصصناه للدافع للإنجاز حيث تناولنا مفهومها، مكوناتها، وأنواعها، أبعادها، العوامل المؤثرة فيها، أهميتها، قياسها، النظريات المفسرة لها، وكذا علاقة الدافعية للإنجاز ببعض المتغيرات، بالإضافة إلى دور المعلم في زيادة الدافع للإنجاز.

أما الجانب الميداني أو التطبيقي فقد قسمناه إلى فصلين، فصل خامس وفصل سادس، فالفصل الخامس اختص بمنهجية الدراسة الميدانية، حيث عرضنا فيه الدراسة الاستطلاعية، وتحديد المنهج المستخدم في البحث، عينة الدراسة، زمان ومكان إجرائها، وسائل جمع البيانات، والتقنيات الإحصائية المستخدمة، أما الفصل السادس فقد قدمنا فيه عرض وتحليل النتائج، ثم أتممنا البحث بالاستنتاج العام ثم تلته بمجموعة الاقتراحات والتوصيات التي تتماشى مع الموضوع ثم تقديم خلاصة عامة حول البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية.

1- إشكالية البحث

2- فرضيات البحث

3- تحديد المفاهيم

4- الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

تعتبر العملية التعليمية التعلمية من أعقد الظواهر التربوية فهي تهدف إلى تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى من خلالها إلى إيصال بالمتعلم إلى مستوى مقبول من النمو في مختلف جوانب شخصيته وتطورها، حيث أصبح النشاط الأساسي للتربية إحداث تغيرات إيجابية في سلوك المتعلم بالدرجة الأولى، إذ على أساسها بنيت العملية التعليمية التعلمية، ومن التغيرات التي يراد إحداثها إضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات وإكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات. لذلك تعد الأهداف التعليمية والأدائية عنصر من عناصر المنهاج التعليمي الذي نال اهتماما كبيرا من طرف الباحثين التربويين.

من خلال هذا المفهوم أكدت العديد من الدراسات على استخدام الأهداف التعليمية و الأدائية في مختلف مجالات التربية و التعليم ،منها دراسة **دوتي 1968(Doty)** التي أشارت إلى استخدام الأهداف التعليمية والتدريب عليها أدى إلى ارتفاع علامات التلاميذ. (جودت أحمد سعادة ،2005 :637)

وفي هذا الصدد تؤكد دراسته هارتلي وديفيس **1976(Hartly et Darives)** أن استخدام الأهداف التعليمية والأدائية في العملية التعليمية تعد فاعلة في مساعدة المتعلم على تنظيم نشاطاته التعليمية والدراسية بفاعلية ، كما أنها تقلل من الوقت المستغرق في الدراسة شريطة أن تكون محددة، بحيث يظهر السلوك المراد إجراؤه، والظروف التي سيحدث فيها، ومستوى الإتقان اللازم لأداء العمل. (أفنان نظير دروزة ،2004 :216)

بالإضافة إلى ذلك فإنه لا تحدث أي عملية تعلم ما لم تتوفر في المتعلم عوامل و شروط و قوى تدفعه و توجهه نحو الإنجاز ، و هذه القوى تكون إما داخلية أو خارجية، إذ تعتبر هذه القوى شرط أساسي يتوقف عليها تحقيق الهدف في مجالات التعلم المتعددة. (قطامي وعدس،2002).

ومن خلال هذا المفهوم نستخلص أن الدافعية لها دور أساسي في تحفيز الفرد لتحقيق أهداف التعليم ،أو بمعنى آخر أن الدافعية عملية إثارة ومساندة السلوك و توجيهه نحو هدف التعلم، حيث أن معرفة درجة أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم، و من ثم جاءت التوجهات النظرية المفسرة لموضوع دافعية الانجاز بهدف الوصول إلى إجابات حول مسببات السلوك الإنساني، إذ تركز على فكرة أساسية مضمونها أنه ممن الممكن تغيير السلوك الرغبة في تكرار السلوك المرغوب فيه، و تضعف الرغبة في تكرار السلوك غير مقبول بشكل يخدم أهدافه وحاجاته.

وهذه المهمة تزداد صعوبة على المتعلم خصوصا إذا كان المتعلم في صف المراهقين، حيث يصعب فهم سلوكه وضبطه، وذلك نظرا للتغيرات العديدة التي يتعرض لها في جميع جوانب شخصيته سواء جسمية ،أو انفعالية ،أو نفسية... الخ.

و في هذا الإطار قامت الدكتورة آمنة عبد الله تركي بدراسة دافعية الانجاز و تطورها و أهميتها في تحقيق الهدف التعليمي في المستويات العمرية المختلفة ، و علاقة دافعية الانجاز ببعض المتغيرات لدى التلاميذ عام 1988 بدولة قطر. (محمد محمود بني يونس، 2007: 160)

نظرا للإنتشار الواسع للأهداف التعليمية و الأدائية و نقص الإهتمام بما يعد سببا كافيا لهذه الدراسة. لاشك أن هدف المنظومة التربوية استثمار جهود المتعلمين ورفع مستواهم الأدائي والمعرفي والإهتمام بهم من خلال الإهتمام برغباتهم، و قدراتهم، و أهدافهم و بالتالي بدافعية الإنجاز،ضف إلى ذلك أنها تعد هذه الدراسة حديثة،اهتمت بالأهداف التعليمية والأدائية لم يتطرق إليها الكثير من الباحثين على غرار المواضيع الأخرى، كما تكمن أهمية هذه الدراسة أنها تساعد المعلمين في العمل على استشارة مستويات الدافعية عند المتعلم وحثهم على استعمال و انتهاج الأهداف التعليمية التي تكفل لهم تحسين، أدائهم ففي ضوء الأهداف توضع البرامج التعليمية واختيار الإستراتيجيات والأنشطة التعليمية التي تتفق مع محتوى الموضوع وتكون ضمن الإمكانيات المتاحة بما يتناسب وقدرات المتعلم ودوافعه، وهذا ما بين أهميتها في العملية التعليمية ونجاحها.

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الأهداف التعليمية والأدائية ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ، والتي تتزامن مع مرحلة المراهقة المبكرة والتعرف عليها، ومحاولة التعرف على الأهداف المدرسية (التعليمية والأدائية) ومدى انتشارها في الأوساط التعليمية، ضف إلى ذلك لفت إنتباه المعلمين إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث إمكاناتهم المعرفية، بالإضافة إلى ذلك نسعى من خلال دراستنا هذه إلى توعية التلاميذ بأهمية الأهداف التعليمية في تفعيل عملية التعلّم وزيادة الإنجاز الأكاديمي، وبناء على هذا الإشكال يجدر بنا طرح التساؤلات التالية:

1- هل هناك علاقة بين الأهداف التعليمية/ الأدائية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة

متوسط؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائية في تبني الأهداف المدرسية (التعليمية و الأدائية) تعزى إلى متغير الجنس؟

وكإجابات مؤقتة على التساؤلات السابقة نقترح مايلي من الفرضيات:

2-فرضيات البحث:

1- توجد علاقة إرتباطية بين الأهداف المدرسية (التعليمية/ الأدائية) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة

متوسط.

2- توجد فروق دالة إحصائية في تبني الأهداف المدرسية (التعليمية/ الأدائية) تعزى إلى متغير الجنس.

3- تحديد المفاهيم:

تتضمن هذه الدراسة أربعة مصطلحات رئيسية:

- الأهداف التعليمية.

- الأهداف الأدائية.

- دافعية الإنجاز.

- المراهقة.

3-1 تعريف الأهداف التعليمية:

يعرّف جرونلاندر (Gronlund) 1991 بأنها حصيلة التعلم العقلي أو الحركي أو الإنفعالي المترتب على تدريس وحدة أو موضوع دراسي معين. (أحمد فلاح العلوان، 2009:67)

يعرّف الهدف التعليمي أيضا بأنه وصف لتوقعات سلوكية ينتظر حدوثها في شخصية المتعلم نتيجة لقيامه بالأنشطة، أو مروره بخبرة أو موقف تعليمي معين. (هادي مشعان ربيع، 2008: 38)

وتعرّف أيضا الأهداف التعليمية بأنها عبارة عن التغيير المراد استحداثه في سلوك المتعلم، أو فكره، أو وجدانه، ويمثل السلوك المراد تعلمه من قبل المتعلم، باعتبار ذلك السلوك الناتج التعليمي المراد بلوغه عند نهاية حصة دراسية أو موضوع دراسي أو منهاج دراسي معين. (محمد محمود الحيلة، 2007: 70)

التعريف الإجرائي:

تعرف الأهداف التعليمية على أنها مجموعة التغيرات المتوقعة حدوثها في سلوك المتعلم في نهاية حصة دراسية، أو فصل دراسي، أو مرحلة دراسية معينة.

3-2- الأهداف الأدائية:

يعرّف روبر ميجر (Mager) 2005 أن الهدف الأدائي هو الأداء النهائي القابل للملاحظة والقياس الذي يتوقع من المتعلم القيام به بعد مروره بموقف تعليمي تعلّمي. (أحمد فلاح العلوان، 2009: 69)

ويعرّف أبو جابر وآخرون (2000) أن الهدف التعليمي هو عبارة عن صياغة تصف سلوكا معيناً يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع من المتعلم أن يكون قادرا على أدائه في نهاية نشاط تعليمي محدد (أمل البكري، 2007: 73)

التعريف الإجرائي:

يمكن أن نعرّف الأهداف الأدائية بأنها عبارة تصف التغير المرغوب فيه في سلوك المتعلم عند الإنتهاء من خبرة تعليمية معينة بنجاح بحيث يكون هذا التغير قابل للملاحظة والقياس والتقييم.

كما نعرّفها أيضا بأنها السلوك أو الأداء المتوقع من المتعلم القيام به بعد مروره بخبرة تعليمية معينة.

3-3- دافعية الإنجاز:

يعرّف فاروق عبد الفتاح موسى دافعية الإنجاز بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعد من المكونات الهامة للنجاح المدرسي. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)

كما يعرفه مايكلاند (Macchelland) 1961 الدافع للإنجاز "بأنه كل ما يحرك الفرد للقيام بمهامه على أفضل مما أنجز من قبل بكفاءة وسرعة وبأقل جهد وأفضل نتيجة". (محمد محمود بني بونس، 2007)

التعريف الإجرائي لدافع الإنجاز:

يعتبر مفهوم دافعية الإنجاز في هذه الدراسة انطلاقا من تناول السلوك الإجتماعي والذي ينص أنّ دافعية الإنجاز هي السعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، وتحسين مستوى الأداء، والإستعداد، والمثابرة على حل المشكلات التي تتعرض الفرد، والشعور بأهمية التخطيط للمستقبل من أجل الوصول إلى مراتب أعلى ، وأيضا منبع الطاقة الموجهة التي تدفع التلميذ إلى اختيار نشاط معين يلزم نفسه بأدائه، ويعتبر بلوغ الأهداف من مظاهر إرتفاع مستوى دافعية الإنجاز.

3-4- المراهقة:

تعرف إيناس خليفة المراهقة بأنها فترة انتقال الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، أي هي المحطة التي يجب أن يقف عندها الطفل حتى يصل إلى مرحلة النضج الكامل ليصبح فردا متكامل الشخصية (إيناس خليفة، 2005: 72).

كما عرفت ستانلي هول (Stanly hall) 1965 المراهقة بأنها الفترة العمرية التي تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالإضطرابات النفسية والإنفعالية الحادة والتوترات العنيفة. (عبد الكريم قاسم أبو الخير، 2004: 149)

فحسب هذه التعاريف يمكن القول أن المراهقة فترة تحولات نفسية عميقة ينتج عنها مشكلات عديدة ناجمة عن التدرج الملحوظ في النمو الجسمي والنضج الجنسي، والنمو العقلي والإنفعالي والإجتماعي للفرد، وهي فترة نمو تتمثل بدايتها بالبلوغ حيث يتحقق النضج الجنسي وتتمثل نهايتها بالرشد، حيث يتحقق النضج الاجتماعي والانفعالي، وفي هذه الدراسة نقصد بمرحلة المراهقة التي تتراوح من 12 سنة إلى 15 سنة، وهذا يقابل المراهقة المبكرة.

التعريف الإجرائي للمراهقة:

تعرف المراهقة على أنها مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، وهي مرحلة تشهد تغيرات كثيرة تطرأ على النمو الجنسي والجسمي، والإنفعالي والإجتماعي للفرد، ونقصد بالمراهقة في دراستنا الحالية هي تلك المرحلة التي تمتد من 12 سنة إلى 15 سنة، وهي الفترة التي يدرس فيها المراهق المتمدرس في السنة الثالثة متوسط.

4- الدراسات السابقة:

تناول العديد من الباحثين الأهداف التعليمية بالبحث والتحليل، ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة صماري (Samariy 1962)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الإعلان عن الأهداف المدرسية (التعليمية/ الأدائية) في بداية الحصة الدراسية أمام التلاميذ له أثر في تحسين مستويات الأداء ومستويات التحصيل. (محمد بوعلاق، 1999: 156)

أما في دراسة نظرية لوك ورفاقه (Lock) 1981 فقد لخص فيها معظم الدراسات التي أجريت بين عامي (1969-1980)، حول موضوع الأهداف التعليمية والأدائية وأهميتها في تحسين مستوى التعلّم، وتوصل إلى النتائج التالية:

- الأهداف التي تستثير تحدي المتعلم تحسن التعلم لديه وتزيد من قدرته على الإنجاز أكثر.
- الأهداف تعمل على توجيه الانتباه، وتحرك الجهد والنشاط وتزيد من المثابرة وبالتالي التحصيل أكثر.
- الأهداف المحددة والمثيرة للتحدي تكون فاعلة بالنسبة لأداء المتعلم.
- تزداد فاعلية الأهداف في ظل التغذية الراجعة، ومعرفة المتعلم مدى تقدمه نحو الهدف، لأنها تساعد على القدرة على التعلّم.
- تزداد فاعلية الأهداف في ظل التعزيز سواء كان ماديا أو معنويا لأنها تساعد المتعلم على المثابرة في العمل.
- تزداد فاعلية الأهداف إذا كانت مقبولة لدى المتعلم وضمن توقعاتهم.
- ان لدافعية المتعلم وتقديره لذاته أثر على فاعلية الأهداف في تحسين مستوى التعليم والتعلّم. (أفنان نظير دروزة، 2004)

وفي هذا الصدد تؤكد دراسة أندرسون وآخرون (Anderson et al) 1975، حيث اشتملت عينة الدراسة على 22 تلميذ مقسمة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تم تدرسيها بالأهداف المدرسية (التعليمية/ الأدائية) عدد أفرادها (12 تلميذ)، ومجموعة ضابطة لم تزود بالأهداف وعددها (10 تلاميذ)، درست المجموعتان وحدة العلوم حول ضبط السكر في الدم، بحيث استغرقت فترة التدريس 75 دقيقة، ثم

أجري اختبار تحصيلي، فأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في دافعية الإنجاز. (بوعكاز الوناس، 1998: 49)

وقد ركزت دراسة جراهام **1978 (Graham)** على أثر وعي التلاميذ بالأهداف التعليمية في التحصيل المعرفي حيث اشتملت عينة الدراسة على 95 تلميذ وتلميذة في المجموعة التجريبية و999 تلميذ وتلميذة في المجموعة الضابطة، فأشارت النتائج إلى أن استخدام الأهداف أدت إلى زيادة التحصيل من جهة، والوصول إلى مستوى عال من التعليم من جهة ثانية. (جودت أحمد سعادة، 2005: 646)

أما دراسة القاعود **1988** فتكونت عينة الدراسة من 116 تلميذ وزعت العينة على المجموعتين، مجموعة تجريبية زودت بالأهداف المدرسية، ومجموعة ضابطة لم تزود بالأهداف، درست المجموعتان وحدة من قواعد اللغة العربية، ثم طبق اختبار تحصيلي على المجموعتين، فأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل. (بوعكاز الوناس، 1998: 49)

فدراسة وينتزل **1992 (wentzel)** حول الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين، هدفت هذه الدراسة إلى فهم الإنجاز الأكاديمي وذلك عن طريق دراسة كل درجة الأهداف التعليمية، بالإضافة إلى الأهداف الاجتماعية والتي تم تقييمها من خلال الفصل الدراسي وإلى أي حد تتفاعل الأهداف التعليمية والأدائية والأهداف الاجتماعية وذلك لتأثير على الدافعية للإنجاز، إضافة إلى أنها قد أفرزت أهداف متعددة للبحوث المستقبلية التي تتمتع بهذا الموضوع. (نبيل محمد الفحل، 2004: 19)

وإلى نفس النتيجة ذهب وانج **1992 (wang)** في دراسته حول تأثيرات كل من دافعية الإنجاز وتحديد الهدف على الأداء، وقد قامت هذه الدراسة على أساس نظرية لوكس (L'OKS) في وضع الأهداف ونظرية أتكنسون (Atkinson) في دافعية الإنجاز، حيث شملت عينة الدراسة على 203 تلميذ وتلميذة، 102 تلميذ و101 تلميذة، إذ أشارت النتائج هذه الدراسة إلى وجود تأثيرات دالة لدافعية الإنجاز

وتحديد الهدف على عملية الأداء، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن القياس المباشر أفضل من القياس غير المباشر في التنبؤ بأداء الفرد. (نبيل محمد الفحل، 2004: 24)

وقد توصل (Archer et wentzel) في 1993 إلى نفس النتائج، بحيث أجريت الدراسة على عينة من 423 تلميذ من تلاميذ الصف التاسع، وقد أشارت نتائجها إلى أن التلاميذ الذين يحددون لأنفسهم أهدافا تعليمية وأدائية إلى جانب الأهداف الاجتماعية هم الأكثر حضا في تحقيق النجاح، ويشير الباحثان بأن هذه العوامل متفاعلة فيما بينها سوف تؤثر على دافعية التلاميذ لإنجاز النشاطات المقترحة عليهم. (بوجميلين حياة، 2006)

وفي نفس السنة أي 1993 جاءت دراسة (pekrun) التي أجريت هذه الدراسة بألمانيا على عينة تتكون من 3472 تلميذ، يتراوح سنهم ما بين 10 و 15 سنة، هدفت إلى قياس العديد من محددات الدافعية وأثبتت تحليل النتائج وجود علاقة ايجابية بين الأهداف التعليمية وكل من الإندماج المعرفي والمثابرة، كما سمحت هذه الدراسة للباحث بالملاحظة التالية، أن كلما تقدم التلميذ في السلم الدراسي كلما أصبح للأهداف الأدائية دور أساسي في تحديد مستوى إندماجه في دراسته، وهذا يؤثر على الإنجاز الأكاديمي. (فريدة قادري، 2005)

وفي سنة 1995 جاءت دراسة (Schunk)، فقد أوضحت نتائج الدراسة أن تبني الأهداف التعليمية يرتبط ايجابيا بالدافعية، فالتلاميذ ذوي الأهداف التعليمية يبذلون جهدا أكبر، من أجل إتقان مهارات معينة بغية تحسين مستواهم وبالتالي تسمح للتلميذ بالتعلم والإنجاز. (فريدة قادري، 2005)

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا لنتائج الدراسات السابقة نلاحظ أن استعمال الأهداف التعليمية والأدائية في نشاطاتهم المعرفية والتعليمية يكون في السنوات الأولى من التعليم، كما لها تأثير مباشر في تحسين العملية

التعليمية التعلّمية، وبناء على ذلك فهي تؤثر على الدافعية للإنجاز، وهذا ما يفسر دور الأهداف في سلوك المتعلم، كما تساهم في إحداث تغيرات مرغوب فيها في حين أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى أن تبني مستوى عالي من الأهداف التعليمية والأدائية تقود إلى أفضل مستويات الدافعية مثل دراسة (Bouffard) 1988 التي أشارت نتائجها أن التلاميذ الذين لديهم مستوى عالي من الأهداف التعليمية والأدائية يظهرون أعلى مستويات الدافعية وأفضل مستوى الأداء. (بوجميلين حياة، 2006: 20).

إضافة إلى ذلك فإن أغلب الدراسات المجرات في حقل الأهداف التعليمية والأدائية التي يتبناها التلميذ ومقارنة ذلك على دافعتهم وأدائهم المدرسي، وقد أظهرت الدراسات عموماً أن التلاميذ ذوي الأهداف التعليمية أظهروا أفضل مستويات الأداء والدافعية، وأوضحت بعض النتائج وجود تأثير بين الأهداف المدرسية على تقدم الإنجاز الأكاديمي مثل دراسة (Wentzel) 1992.

مما تقدم فإن الدراسة الحالية تستعرض العلاقة إن وجدت بين الأهداف التعليمية/الأدائية ودافعية الإنجاز في المرحلة الإعدادية.

الفصل الثاني: الأهداف التعليمية.

تمهيد

- 1- مفهوم الأهداف التعليمية
- 2- مستويات الأهداف التعليمية
- 3- مكونات الأهداف التعليمية
- 4- خصائص الأهداف التعليمية
- 5- مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية
- 6- تصنيف الأهداف التعليمية
- 7- أهمية الأهداف التعليمية
- 8- دور الأسرة والمعلم في تحفيز الأهداف التعليمية عند التلميذ وتأثيرهما على الدافع للإنجاز
- 9- مزايا وعيوب الأهداف التعليمية/ الأدائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

عادة ما تعتبر الأهداف المدرسية التعليمية والأدائية، أول خطوة في العملية التنظيمية للدرس، أو في التخطيط للمنهاج، حيث يرى الكثير من الباحثين أن وضع الأهداف يشكل خطوة ضرورية الأولى في أية عملية تعليمية، ويعتبرها الموجه الرئيسي للمعلم والمتعلم على حد سواء، إذ يجب على كل منهما أن يكون على بينة بأهداف هذه العملية، فعلى المعلم أن يعرف ماذا يريد من تلاميذه أن يتعلموا، وكيف يجب أن يكون سلوكهم بعد التعلّم.

وعليه سنحاول في هذا الفصل التعرف والتطرق إلى الأهداف التعليمية والأدائية عند المتعلمين من حيث تعريفها، وذكر عناصرها، وأبعادها، تصنيفها، ودورها في العملية التعليمية، ومحاولة تقديم دور الأسرة والمعلم في تحفيز الأهداف عند التلميذ وتأثيرهما على الدافع للإنجاز.

1- مفهوم الأهداف التعليمية.

يعرّف جورنلاندر (Gronlund) 1991 الأهداف التعليمية بأنها حصيلة التعلّم العقلي أو الحركي أو الانفعالي المترتب على تدريس وحدة أو موضوع دراسي معين، فالأهداف التعليمية تعنى بوصف أنماط السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره عند المتعلم بعد تدريس مادة دراسية معينة، أو منهاج دراسي معين. (أحمد فلاح العلوان، 2009: 66).

ويعرفها ميجر (Mager) 1962 بأنها عبارة عن رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم، وهذه العبارة تعبر عن ملاحظات ايجابية يمكن ملاحظتها وقياسها. حيث يستخلص من هذا التعريف ما يلي:

- رغبة المعلم في إحداث تغيير في سلوك المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية تعلّمية.
- يتناول سلوك المتعلم نفسه وليس النشاطات التي يقوم بها.
- سلوك المتعلم قابل للقياس والملاحظة لمعرفة مقدار التغيير النوعي والكمي الذي طرأ عليه (أمل البكري، 2007: 71).

يعرف المعجم التربوي وعلم النفس الأهداف التعليمية بأنها مصطلح يشير إلى عبارة معينة أو مجموعة من العبارات تصاغ بأسلوب يوضح ما ينبغي للتلميذ الوصول إليه من مستوى تعليمي، ويجب اشتقاق هذه الأهداف من خلال قياس حاجات التلاميذ التي تعد أساساً لإعداد الأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف. (نايف القيسي، 2006: 396).

تعرف الأهداف التعليمية بأنها الناتج التعليمي المتوقع من التلميذ بعد عملية التدريس ويمكن أن يلاحظه المعلم ويقيسه وللاهداف ثلاث مجالات، المجال المعرفي الوجداني، إضافة إلى المجال النفسي الحركي. (نايف القيسي، 2006: 103).

كما يعرف الهدف التعليمي بأنه التغيير الذي يراد إحداثه في سلوك الفرد نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة، ويجب أن يصاغ هذا الهدف بعبارة موجزة معبرة، وأن الصيغة المستخدمة فيها عبارة الهدف تحدد فيها إذا كان الهدف عاما أو خاصا. (أحمد فوزي حمدان سمارة، 2004: 58).

تعرف الأهداف التعليمية بأنها عبارات تصف نتائج العملية التعليمية والأداءات التي تتوقع أن تتحقق لدى الطالب المدرسي في نهاية حصة دراسية معينة، أو فصل دراسي، أو سنة دراسية، وهي تعتبر أكثر تحديدا، ولا تحتاج إلى فترة زمنية طويلة في تحقيقها في أرض الواقع فهي تناسب مرحلة عمرية معينة. (رويدا زهير عبد الله، 2012: 103).

كما يعرف معجم مصطلحات التربية الأهداف التعليمية أنها كل ما يدور في العملية التعليمية وما ينبغي تحقيقه بالنسبة للتعليم المدرسي، كما أنها محكومة بإطار زمني معين، فهي ترتبط بالموقف التعليمي، وهي التي تحدد عمل المدرس في الفصل الدراسي، كما تدل على أنماط الأداء النوعي التي يكتسبها التلاميذ من خلال طرق التعليم المختلفة. (فاروق عبد فلية، 2004: 96).

في حين يعرف توفيق الهدف التعليمي على أنها عبارة لغوية تصف رغبة في إحداث تغييرات متوقعة في سلوك المتعلم، قابل للقياس والممكن تحقيقه وملاحظته، فالأهداف التعليمية تصف بدقة وبشكل دقيق ما سوف يقوم به المتعلم بعد الانتهاء من عملية التدريس. (عبد الحافظ سلامة، 2002: 68).

تعرف الأهداف التعليمية بأنها عبارات تصف بدقة ما يجب على المتعلم أن يكون قادرا على فعله بعد تلقيه لوحده دراسية معينة. (حنان عبد الحميد العناني، 2006: 40).

يمكن القول بأن الأهداف التعليمية تصف السلوك أو الأداء أو الإنجاز الذي يظهره المتعلم بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية معينة، بحيث تكون هذه السلوكات واضحة ودقيقة يمكن التأكد من صحتها عن طريق الملاحظة والقياس.

2- مستويات الأهداف التعليمية:

لقد صنف كراثوول (Krathwool) إلى ثلاث مستويات هي:

1-2 مستوى الأهداف العامة:

تأخذ الأهداف في هذا المستوى شكلها العام والشامل، ولا تتحقق إلا بعد فترة زمنية طويلة نسبياً، إن مثل هذه الأهداف هي أهداف المناهج المدرسية، كأهداف المرحلة الابتدائية، والإعدادية، أو الثانوية وغيرها، وغرضها الأساسي هو التركيز على تنمية مهارات تعليمية أساسية وقدرات عامة، وثقافة واسعة، وشخصية قوية، وقيم أخلاقية، مثل أن يقرأ المتعلم بشكل صحيح، وأن يحسب بدون أخطاء وأن يجيد المناقشة مع الغير... الخ. (هادي مشعان ربيع، 2008: 44).

2-2 مستوى الأهداف المتوسطة:

في هذا المستوى تقع الأهداف التعليمية المتوسطة حلقة وصل بين العمومية والخصوصية، وبين التجريد والمحسوس، فالمستوى المتوسط أقل عمومية من الأهداف العامة، وأكثر تعقيداً من الأهداف الخاصة، وهي تختص بما يتوقع من المتعلم إكسابه بعد الانتهاء من مرحلة دراسية أو فصل دراسي، وهذه الأهداف لا تتعلق بمرحلة تعليمية بأكملها كالمرحلة الأساسية أو الإعدادية، وإنما تتعلق بموضوع خاص، وغرضها الأساسي تنمية مهارات أساسية وقدرات خاصة بموضوع معين، أو وحدة تعليمية معينة. مثل: أن يسترجع مجموعة من الحقائق والمفاهيم والقوانين الفيزيائية. (محمد محمود الحيلة، 2007: 73).

2-3 مستوى الأهداف الخاصة:

في هذا المستوى من الأهداف، هي تلك التي تتحقق في فترة زمنية قصيرة نسبياً، تتكون من 45 دقيقة كما هي حصص المدارس الأساسية، هذه الأهداف تعرف باسم الأهداف السلوكية الخاصة أو الأدائية، وهي تتجلى في أهداف درس تعليمي واحد أو حصة دراسية، وغالبا ما تكون مفصلة تفصيلاً كاملاً، وقد تشترك

مجموعة منها لتحقيق هدف تعليمي عام واحدا، وغالبا ما يقتصر الهدف في هذا المستوى على بيان الأداء المرغوب فيه من قبل التلميذ بل قد يتعدى ذلك إلى بيان الموقف والشروط التي يظهر فيها هذا الأداء. (محمد محمود الحيلة، 2007).

3- مكونات الأهداف التعليمية / الأدائية:

كل هدف تعليمي لا بد أن يتكون من مجموعة العناصر هذه الأخيرة هي التي توضح للتلميذ نوع الأداء المتوقع منه بعد الانتهاء من عملية التعلم، أي أن عناصر الهدف التعليمي تشكل عامل مهم في توضيح أهداف التعليم وتشكل في الوقت ذاته دافعا للتلميذ على العمل المستمر في سبيل تحقيقها، لذلك يرى **ميجر 1975 (Mager)** أن كل عبارة هدفية لا بد أن تتكون من ثلاثة عناصر أساسية وهي:

- بيان المهمة أو السلوك النهائي (النتائج، الأداء الظاهري).
- بيان المعيار أو المحك (مستوى الأداء المقبول).
- بيان الشروط أو شروط الأداء. (أمل البكري، ، 2007: 92).

3-1 بيان المهمة أو السلوك النهائي:

يعبر السلوك النهائي أيضا عن الأداء أو الإنجاز، وهو المكون الأساسي للهدف التعليمي، ذلك أن هذا الأخير يصف تغييرا مرغوبا فيه في سلوك المتعلم وذلك بتبيين ما يتعين على المتعلم أن يكون قادرا على أدائه من عمل أو إنجاز بعد الانتهاء من تعليم وحدة دراسية معينة، بحيث يكون التحديد واضحا ودقيقا، ويركز بالدرجة الأولى على السلوك النهائي للمتعلم، ويظهر على شكل مخرجات سلوكية.

تشير المهمة أو الأداء إلى النشاط الذي يقوم به المتعلم ويكون قابل للملاحظة والقياس بشكل موضوعي، وذلك عن طريق السمع أو البصر، وقد يكون ضمنا كالعمليات الحسابية الذهنية، وأن تحدد

التغيرات التعليمية المتوقعة بدلالات لفظية أو حركية بحيث يستطيع المعلم ملاحظتها مباشرة. (إبراهيم الخطيب، 2006).

3-2- شروط الأداء:

يقصد بشروط الأداء الظروف التي يتم فيها الأداء أو الإنجاز، لذلك فإن تحديد الإنجازات التي سيقوم بها التلاميذ كما تفترض أيضا تحديد الشروط التي سيتم فيها الأداء، إذ أن الأداء وحده لا يكفي إذ لم يكن مصحوبا بذكر الشروط التي توضح الظروف التي سيظهر فيها، المتعلم سلوكه النهائي، بحيث يرى البعض أن بيانات الشروط يجب أن تتضمن معلومات كافية حول شكل الاختبار، وحدود الوقت المعطى للاختبار، بالإضافة إلى المعطيات والمحددات، فشكل الاختبار له تأثير مهم على أداء المتعلم، حيث أن بعض التلاميذ يكون أداءهم في المقاييس العلمية أو الأدائية أفضل من المقاييس اللفظية، وبعض الآخر يفضل الاختبار من متعدد أفضل من صح أو خطأ، والشيء ذاته يقال عن الوقت اللازم لأداء الاختبار بحيث لا يتجاوز المتعلم الوقت المحدد لإنجاز الاختبار، ويجب مراعاة الوقت الكافي لأدائه، أما مصطلح المعطيات فيشير إلى الوسائل المستعملة من طرف التلميذ، في حين تشير المحددات إلى الوسائل التي يمنع استعمالها من طرفه، وهذه الوسائل تتنوع حسب الموقف وطبيعته. (هادي مشعان ربيع، 2008).

3-3 المعيار أو المحك:

يقصد بالمعيار أو المحك المستوى الذي يقارن به أداء أو إنجاز التلميذ أو نوعية الأداء الذي يدل على مدى تحقق الهدف التعليمي أو عدمه، وهذا يعني ضرورة تحديد مستوى معين يتم من خلاله الحكم على قبول أداء المتعلم، وهو ما يشار إليه بمستوى الأداء المقبول، والذي يمكن استخدامه للحكم على النجاح أو الإنجاز أو الإنتاج، وهناك عدة طرق التي يتم فيها وصف معيار لأداء ما، منها السرعة، حيث أن الوقت معيارا للأداء المقبول، والدقة بحيث تعتبر مهمة في بعض الإنجازات فهي تعتبر معيارا للإنجاز المتقن، بالإضافة إلى النسبة التي

هي عبارة عن عدد الإجابات الصحيحة أو نسبتها، فعلى سبيل المثال: أن يذكر التلميذ 50 كلمة في دقيقة واحدة دون خطأ، أو يقيس طول المربع بنسبة خطأ لا تتجاوز عن 5%. (أحمد فلاح العلوان، 2009).

4- خصائص الأهداف التعليمية:

تتصف الأهداف التعليمية المصاغة بشكل سلوكي كما يلي:

- أن تكون موجهة للمتعلم وليس للمعلم، فالهدف الموجه للمتعلم يؤكد على ما يتوقع منه أن يفعله، لا على ما يتوقع من المعلم أن يقوم به، أي تصف سلوك المتعلم وليس سلوك المعلم.
- أن تكون واضحة ومفهومة: إن المطلب الأساسي لكي يكون الهدف واضحاً ومفهوماً هو التبسيط، أي يجب أن يحتوي على فعل واضح يصف حدثاً معيناً، أو سلوكاً له معنى واحد فقط.
- أن تكون الأهداف قابلة للملاحظة والقياس: إن تقييم مخرجات التعليم يتوقف على قابليتها للملاحظة، لذا فعند اختيار الأهداف التعليمية لاستخدامها في عملية التعليم الإنتباه للأفعال مثل: أن يتعرف، أن يتنبأ، أن يستنتج... الخ، وعادة ما يحتاج إلى مفعولاً به معرفاً بشكل جيد للفعل.
- المحتوى التعليمي: يجب أن يكون لكل هدف سلوكي محتوى تعليمي يعمل على تحقيقه، فالأهداف التعليمية لا توضع من نسج الخيال، وإنما توضع من المادة والمراجع العلمية المختلفة التي تساعد على تحقيقها.
- فالمحتوى التعليمي يعمل على تحقيق المستوى الأكاديمي لذا يجب أن يصف الهدف التعليمي المستوى الأكاديمي الذي سيقوم بالسلوك، وذلك للحكم على جودة هذا السلوك من خلال قدرة المتعلم القيام بهذا السلوك.
- عدم الإزدواجية: إذ أن الهدف الجيد هو الذي يعكس فعلاً واحداً وليس فعلين، وذلك لتجنب الخلط والفوضى في الأداء، مثلاً: أن يفسر المتعلم النص الآتي وليس أن يفسر ويستنتج من النص الآتي. (محمد محمود الحيلة، 2007).

5- مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية:

يحتاج المعلمون إلى معرفة دقيقة بالأهداف التعليمية بحيث يصبحوا قادرين على التغيير من خلال أساليبهم التدريسية عما يريدونه من تلاميذهم، وأن يعرفوا بأن هناك العديد من المصادر التي قد تزودهم بأهداف يستطيعون استخدامها، ومن هذه المصادر نذكر ما يلي:

5-1 المادة التعليمية وأدلة المعلم:

تتضمن المادة التعليمية غالبا أهدافا مكتوبة بشكل جيد ومطابقة لمواصفات وإعداد الأهداف التعليمية.

5-2 خطة المنهاج المدرسي:

تعتبر خطة المنهاج المدرسي متوفرة وشائعة في المدارس الأساسية والثانوية يضعها المعلمون اعتمادا على الخطوط العريضة الموجودة في المنهاج.

5-3- الأترنت:

يعتبر الأترنت مصدر من مصادر اشتقاق الأهداف، حيث هناك العديد من المواقع عبر الانترنت والتي تزود بمادة منهجية بما في ذلك الأهداف والإستراتيجيات.

5-4- سياسة الدولة وفلسفتها وثقافتها ومعاييرها:

وذلك من خلال الأهداف التربوية العامة لتلك الدولة، لذلك كان لزاما على المدرسة أو المؤسسة التربوية أن تطور أهدافها الخاصة، وعلى المدرسة أيضا أن تعمل على مناسبة هذه الأهداف وتكييفها بشكل يتناسب مع تلاميذها في تلك المنطقة. (محمد محمود الحيلة، 2007: 72).

5-5- تحليل المهام التعليمية:

يعد تحليل المهام التعليمية لموضوع معين، أو تحليل المهارات المهنية، أو تحليل المحتوى للمادة الدراسية من المصادر الرئيسية لاشتقاق الأهداف التعليمية التعليمية، غير أن هذا التحليل يزود المعلم بالمعرفة الدقيقة التي

يتطلبها موضوع معين والخطوط الإجرائية الفرعية التي تشتمل عليها مهارات ما، وهذه الخطوط هي الأهداف السلوكية التي يتوقع من المتعلم إتقانها في نهاية التعلم. (هادي مشعان ربيع، 2008: 42).

5-6- دراسة تحليل الإحتياجات:

دراسة إحتياجات المجتمع يتم من خلال قيام المدرسة بدراسات وإجراءات استطلاعية تهدف إلى الكشف عن إحتياجات غير مشبعة التي يعاني منها المجتمع، وذلك للعمل على إشباع هذه الحاجات وفق سلم الأولويات، فهذه الدراسة تصف ما هو كائن وما يجب أن يكون في المستقبل. (هادي مشعان ربيع، 2008).

5-7 الخبراء والمختصون:

من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية التعلمية الخبراء والمختصون في مجالات مختلفة، فالمعرفة الواسعة التي يمتلكها هؤلاء والتي يتمتعون بها، والتخصص العلمي الذي يمتازون به سوف يساعد المعلم على تحديد الأهداف التعليمية التعلمية. (هادي مشعان ربيع، 2008: 43).

5-8 سيكولوجية التعلم:

مما لا شك فيه أن الإستعانة بعلم النفس في المجال التعليمي أمر هام وحيوي، كذلك تقييد طبيعة التعلم في فهم سيكولوجية المتعلمون من حيث خصائصهم وقدراتهم. (محمد عثمان، 2005: 27).

5-9- المتعلم:

يعتبر المتعلم المصدر الأول والأساسي لصياغة الأهداف التعليمية/الأدائية من حيث نموه وحاجاته واهتماماته وقدراته وتعلمه، فمن حيث نمو المتعلم لا بد من مراعاة مبادئ النمو الرئيسية من الناحية الجسمية والعاطفية، بالإضافة إلى مراعاة مطالب النمو في كل مرحلة من مراحل النمو فتختلف مطالب النمو في مرحلة الطفولة عن مرحلة المراهقة عن الرشد، ونحن نخص بالذكر مرحلة المراهقة التي تتلخص مطالبها في تقبل المتعلم للتغيرات التي تحدث في نموه الجسيمي، وتقبله لتحمل المسؤولية، وتنمية مجموعة من المهارات والمفاهيم

الضرورية، كل هذا يستدعي صياغة أهداف تعليمية تركز على خدمة المجتمع والتدريب على مواجهة المشكلات، إضافة إلى توفر شروط التعلم الضرورية خاصة الدافعية التي تثير نشاطا معيناً في المتعلم، وتساعد على الاستجابة لموقف محدد، بالإضافة إلى النضج والممارسة.

من خلال ما سبق، فإن المتعلم بمراحل نموه المختلفة، ومطالبه ومشكلاته وشروط تعلمه وانتقال أثر تعلمه من مواقف سابقة إلى مواقف لاحقة تعتبر من المصادر المهمة لاشتقاق الأهداف التعليمية التي يلجأ إليها المربون دائماً. (جودت أحمد سعادة، 2005).

6- خطوات اشتقاق الأهداف التعليمية:

إن اشتقاق الأهداف التعليمية تسير وفق الخطوات الإجرائية التالية:

-تحديد الأهداف العامة بعيدة المدى المأخوذة من فلسفة التربية، ففي هذه الخطوة القيام بتحديد ما يريده المعلم من تلاميذه أن ينجزوه بشكل عام، بحيث يمكن إعادة كتابتها وجعلها أكثر تحديداً، وأكثر قابلية للملاحظة مثل تنمية مهارة القراءة الصامتة عند التلميذ.

-اختيار الأهداف الفصلية من الأهداف العامة، بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس، ففي هذه الخطوة يتم تجزئة الأهداف العامة إلى أجزاء رئيسية تغطي أجزاء المحتوى المادة التعليمية مثل أن يفهم التلميذ ما يقرأه.

-صياغة أهداف إجرائية لدرس محدد، وذلك بالتأكد من وضوح وملائمة الأهداف الأدائية وهذه الخطوة ضرورية جداً فهناك طريقة يتم من خلالها التأكد من وضوح الأهداف وهي أن يقوم زميل المعلم الذي يدرس نفس المادة التعليمية بمراجعتها، فإذا استطاع أن يصوغ الهدف بلغته الخاصة هنا يستطيع المعلم الحكم الهدف إن كان مفهوماً أم لا. وإذا لم يكن مفهوماً يحتاج إلى توضيح أكثر. (عبد الحافظ السلامة، 2002).

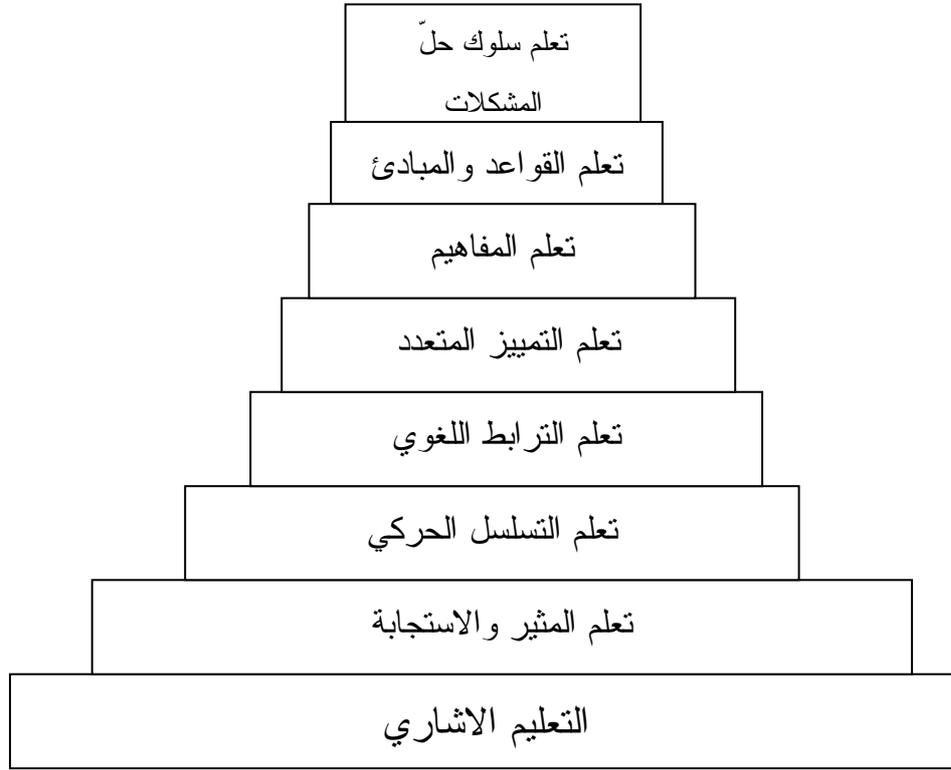
7- تصنيف الأهداف التعليمية/ الأدائية:

يفترض بعض المربين في مجال التربية أن الغرض الرئيسي من تصنيف الأهداف التعليمية/أدائية إلى فئات سلوكية أو نواتج تعلمية هو مساعدة المعلم على تحديد أنسب الظروف التي يحدث فيها تعليم مختلف المهمات التي يتوقع من التلاميذ النجاح، كما يفترض أن تصنيف الأهداف راجع إلى اختلاف أساليب تعليم التلاميذ وتوجهاتهم في تعلمهم، مما يستدعي إختيار أساليب تقويم مختلفة تبنى على هذه الأهداف. (نايفة قطامي، يوسف قطامي، 2001).

من خلال ذلك ظهرت عدت تصنيفات للأهداف التعليمية، وكان أقدمها تصنيف رالف تايلور (Ralph Tyler) في أوائل الثلاثينيات، ثم جاءت بعدها تصنيفات أخرى أكثر حداثة وتطورا، منها تصنيف بلوم (Bloom) وجانييه (Djanie) وجورنلند (Goonland)، ونحن سوف نتناول بالدراسة التصنيفات بشيء من التحليل والتفصيل، ونركز بشكل كبير على تصنيف بلوم (Bloom)، وذلك لأهميته وانتشاره الواسع في الأوساط التربوية منها:

6-1- تصنيف جانبيه (Djanie):

لقد صنف جانبيه عام 1965 الأهداف التعليمية إلى ثمانية أنماط تأخذ شكلا هرميا متسلسلا للمعارف والسلوك، يبدأ بتعلم الوقائع البسيطة وينتهي بتعلم الوقائع المعقدة في ظروف مختلفة، والشكل التالي يوضح هذا النسق الهرمي:



الشكل رقم (1): الترتيب الهرمي للأهداف التعليمية حسب جانبيه.

6-1-1- التعليم الاشاري:

وهو أدنى المستويات التعليمية يشمل تعلم الاستجابات الانفعالية التي تكتسب وفق القانون الإشراف الكلاسيكي لبافلوف الذي يؤدي إلى ارتباط المثير الشرطي الاشاري بالمثير غير الشرطي إلى حدوث الاستجابة، مثل إستجابة القلق التي ينتجها الإمتحان. (فراس السليبي، 2008: 408).

6-1-2 تعلم المثير والإستجابة:

يأتي هذا النمط في المرتبة الثانية من قاعدة الهرم، وهو يشير إلى الاستجابات الأكثر إرادية من سابقتها، وقد إستند جانبيه (Djanie) تحديد هذا النمط على نظرية ثرونديك في المحاولة والخطأ، ونظرية سكنر في التعلم الشرطي الإجرائي، ومن خلال ذلك يلعب التعزيز دوراً أساسياً في التعلم ويستفاد من عملية التعزيز بالتشجيع والثواب، كما يستفاد منه في تعديل السلوك والضبط الصفي. (هادي مشعان ربيع، 2008)

3-1-6 تعلم التسلسل الحركي:

يشير هذا التعلم إلى الترابط بين عدة وحدات كل منها تشمل على مثير واستجابة في شكل سلسلة سلوكية متكاملة ويظهر هذا النمط في قدرة المتعلم على الأداء. (إبراهيم الخطيب، 2006: 82).

4-1-6 تعلم الإرتباط اللفظي:

يعتبر هذا التعلم نوعا فرعيا من نوع التسلسل، غير أن الربط فيه يحدث بين ارتباط المثير والإستجابة اللفظية ويظهر هذا في قدرة المتعلم على إدراك العلاقات القائمة بين الإستجابات اللفظية أو اللغوية كالعلاقة بين الكلمة ومدلولها، حفظ قصيدة شعرية، و يسود هذا النوع من التعليم في كثير من المواد الدراسية. (إبراهيم الخطيب، 2006).

5-1-6 تعلم التمييز المتعدد:

يوضح هذا النوع من التعلم على قدرة المتعلم على التمييز بين المثيرات المتشابهة والمتنوعة التي سبق وأن تعلمها كالتمييز بين الأصوات والأشكال. (هادي شعبان ربيع، 2008).

6-1-6 تعلم المفهوم:

ويعد هذا المستوى أكثر تعقيدا مما سبق، حيث يتطلب تحديد الصفات المشتركة في الأشياء أو المواقف أو الأحداث ويعطي لها إسما أو عنوانا أو رمزا، ويتضمن هذا النمط من التصنيف التمييز والتعميم وهي مهارات عقلية . (هادي شعبان ربيع، 2008).

7-1-6 تعلم القاعدة أو المبدأ:

يشير هذا النوع من التحكم إلى إكتساب القدرة على الربط بين مفهومين أو أكثر، فتعلم مبدأ من المبادئ يتطلب استيعاب المفاهيم التي ينطوي عليها، والكشف عن الصلة القائمة بينها، لذا فإن تعلمها يتطلب إتقان المتعلم المفاهيم. (إبراهيم الخطيب، 2006).

6-1-8 تعلم سلوك حل المشكلات:

يقع هذا النمط في قمة هرم جانبيه للمستويات التعليمية، ويشير موقعه إلى أن تعلم الأنماط السابقة مطلباً ضرورياً لتعلم هذا النمط، أي لا يتحقق تعلمه ما لم يتم إتقان تعلم المفاهيم وإدراك العلاقات بينها وتوظيفها في إستراتيجية معينة لحل مشكلات حلا سليماً. (هادي مشعان ربيع، 2008: 50).

تعليق على تصنيف جانبيه:

من خلا ما سبق نلاحظ على تصنيف جانبيه (Djanie) أنه قائم على أساس أن التعلم عند أي مستوى يعتمد على مستويات السابقة له، أي يتخذ طبيعة هرمية متسلسلة تصاعدياً يتعين على المتعلم أدائها وتؤخذ كدليل لتحقيق الأهداف، وهي تصلح لأي مستوى تعليمي سواء كان على مستوى موضوع معين أو وحدة أو مقرر دراسي بأكمله، أو حتى مرحلة دراسية بالكامل، كما يمثل كدليل عمل في عملية التعليم والتقييم، كما تمكن فائدته بالدرجة الأساسية في إتاحة فرصة للمعلم في تشخيص وتتبع تقدم التلميذ، وتحديد مساره التعليمي. (هادي مشعان ربيع، 2008).

6-2- تصنيف جورنلند 1970 (Goonland) للأهداف التعليمية:

لقد صنف جورنلند **Goonland** الأهداف التعليمية إلى تسعة أنماط تمثل نماذج أو نواتج التعلم، فهي تصف أهم المجالات التي يمكن أن تقع ضمنها الأهداف التعليمية وهي على النحو التالي:

المعرفة:

تتضمن المعرفة الرموز والمصطلحات الخاصة بالمادة الدراسية، الحقائق الخاص والمرتبطة بموضوع ما، المفاهيم والمبادئ السائدة في المادة الدراسية، بالإضافة إلى الطرق والإجراءات في جمع معلومات عن المادة الدراسية. (هادي مشعان ربيع، 2008).

الفهم:

يشمل المفاهيم والمبادئ السائدة في المادة الدراسية، طرق التدريس، المادة المكتوبة من رسوم خرائط، والبيانات، بالإضافة إلى مواقف المشكلة التي تجعل التلميذ يستعمل ذكائه الخاص. (هادي مشعان ربيع، 2008).

التطبيق:

يشمل التطبيق حسب جورنلند المعلومات المرتبطة بالحقائق والمفاهيم والمبادئ، الطرق والإجراءات، بالإضافة إلى المهارات التي يستخدمها المعلم في حل المشكلة.

مهارات التفكير:

تحتوي مهارات التفكير على مهارات التفكير النقدي ومهارات التفكير العلمي.

المهارات العامة: تشمل المهارات العامة على المهارات الأدائية، مهارات الإتصال، المهارات العددية، بالإضافة إلى المهارات الإجتماعية.

الاتجاهات: تشمل الاتجاهات نوعين منها اتجاهات اجتماعية، واتجاهات علمية.

الميول: هناك ميولات شخصية وميولات تعليمية ومهنية كما تتضمن التقديرات، فهناك تقدير التحصيل العلمي، والاجتماعي، بالإضافة إلى التكيف الذي يشير إلى التكيف الإجتماعي والإنفعالي. (هادي مشعان ربيع، 2008).

تعليق على تصنيف جورنلند:

تعتبر نماذج جورنلند الخاصة بالأهداف التعليمية ليست نماذج نهائية، فهي قابلة للتطوير من طرف المعلم، أو الحذف منها عند الضرورة، أو تكيفها حسب طبيعة المادة الدراسية وعمر التلميذ، كما يتميز تصنيفه إضافة إلى ذلك، بالمرونة إذ يتجه إلى الإحاطة بكل مستويات التعليم الدنيا والعليا وتحقيق التوازن، كما

يحاول إدماج المجالات التعليمية منها المجال المعرفي، الوجداني، والنفسي الحركي مما يؤكد على العلاقة والارتباط الوثيق بين جميع جوانب شخصية المتعلم في عملية التعليم.

3-6 تصنيف بنجامين بلوم (Benjamin Bloom 1956) للأهداف التعليمية:

اتفق خبراء المناهج وطرق التدريس والقياس إلى تصنيف الأهداف التعليمية وعلى رأسهم بلوم (Bloom) 1956 في جامعة شيكاغو، وقد توصل إلى ثلاث مجالات للأهداف وهي:

- المجال المعرفي: **Cognitive Domain** ويؤكد على نواتج التحكم المتعلقة بتنمية القدرات العقلية كالتذكر، والفهم، والتحليل، التطبيق، التركيب، والتقييم.

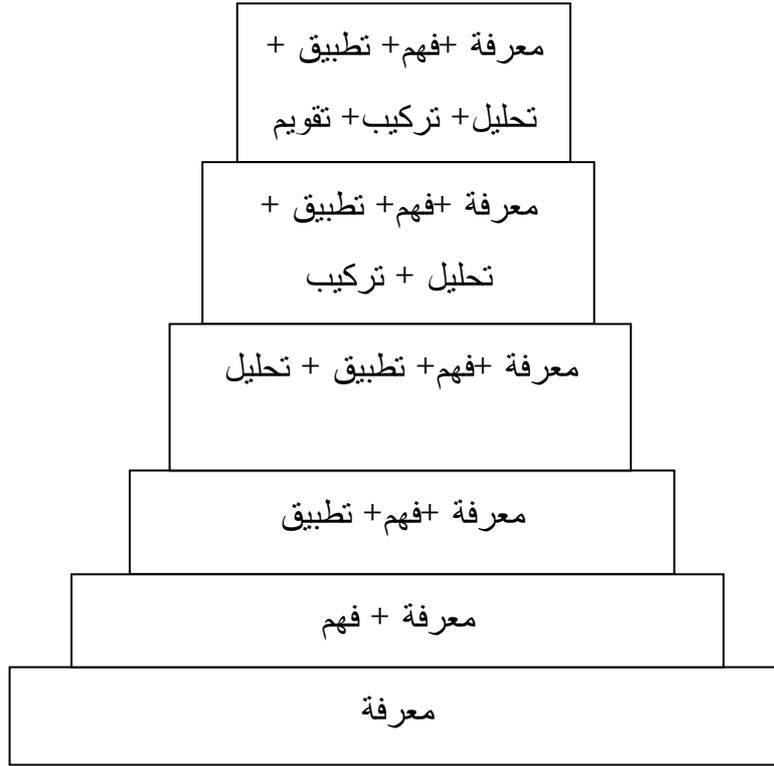
- المجال الوجداني: **Affective Domain** ويصف هذا المجال نواتج التعلم المتعلقة بتنمية المشاعر، والاتجاهات والقيم والميول.

- المجال النفسي الحركي **Psychomotor Domain**: ويتعلق هذا المجال بنواتج التعلم المتعلقة بتنمية الجوانب الجسمية والحركية والتنسيق بين الحركات والتآزر الحركي. (أحمد فلاح العلوان، 2009: 73).

على الرغم من أن هناك عدة تصنيفات أخرى للأهداف التعليمية والأدائية إلا أن تصنيف بلوم (Bloom) هو الذي شهر بينما، وحظي بقبول الباحثين والمربين وواضعي البرامج، ولهذا يبدو من المفيد التعرض إلى هذا النوع من التصنيف بشيء من التحليل والتفصيل.

1-3-6 المجال المعرفي **Cognitive Domain**:

يصنف بلوم وجماعته المجال المعرفي إلى ست عمليات ذهنية متسلسلة هرمياً، إذ نجد أن قاعدة الهرم تشكل المستويات السهلة، في حين تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة الهرم، أي أنها مستويات متدرجة في ترتيبها تصاعدياً من البسيط إلى الأكثر تعقيداً، ويعتمد كل مستوى منها على المستوى السابق، والشكل التالي يوضح هذا البناء الهرمي:



شكل رقم (02) الترتيب الهرمي للأهداف المعرفية حسب بلوم.

المعرفة:

ويقصد بها القدرة على تذكر المعلومات التي سبق تعلمها، فالنشاط العقلي هو الأساس في هذا المستوى إذ يمثل القدرة على التذكر واسترجاع المعارف المخزنة في الذاكرة عند الحاجة، ويتضمن معرفة التفاصيل وتضم معرفة الحقائق العلمية المفردة والمجردة، ومعرفة التعابير أو المصطلحات الخاصة بالمادة الدراسية، كذلك معرفة طرق معالجة التفاصيل ووسائلها وتضم معرفة المفاهيم والمصطلحات والاتجاهات والتصنيفات والمعايير والمحكات، بالإضافة إلى معرفة التعميمات وتضم المبادئ والقوانين والقواعد والنظريات. (محمد محمود الحيلة، 2007).

الفهم:

ويشير إلى قدرة المتعلم على إدراك معنى المادة من طرف التلميذ، ويتضمن هذا المستوى التفسير والذي يشير إلى القدرة على إعادة مادة متعلمة شرحاً أو تلخيصاً بأسلوبه الخاص، أما التجربة أو التحويل

فتتضمن القدرة على تحويل المعرفة من شكل إلى آخر، ومن لغة إلى أخرى مع المحافظة على المعاني والأفكار الأصلية، بالإضافة إلى الإستكمال الذي يشير بدوره إلى القدرة على استنتاج ما قد يترتب على المعلومات المتوفرة من ميول واتجاهات أو نواتج وآثار وعواقب. (أحمد فلاح العلوان، 2009).

التطبيق:

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على توظيف المعارف والمعلومات في مواقف واقعية جديدة من أجل حلّ بعض المشكلات سواء داخل المدرسة أو خارجها، ويتضمن تطبيق القواعد والقوانين والنظريات على تلك المواقف، بالإضافة إلى تطبيق المفاهيم والمبادئ على تلك المشكلات. (هادي مشعان ربيع، 2008).

التحليل:

ويشير إلى قدرة المتعلم على تجزئة المادة إلى مكوناتها أو عناصرها أو أجزائها الأساسية، والكشف عن العلاقة الموجودة بين هذه العناصر، ومعرفة الطريقة التي نظمت تلك المادة، ويضم التحليل تحليل العلاقات بين الأجزاء الرئيسية المكونة للمادة الدراسية، وتحليل العناصر الرئيسية التي تكون تلك المادة كتحديد الفروض والنتائج، بالإضافة إلى تحليل المبادئ التي تكشف عن البنية التنظيمية للمادة بحيث تحلل الأسس والقواعد التي تجعل المادة الدراسية منظمة. (إبراهيم الخطيب، 2007).

التركيب:

وهو عكس التحليل، إذ يتضمن قدرة المتعلم على وضع مجموعة من العناصر والأجزاء في شكل مركب أو مادة جديدة إذ يركز على السلوك الإبداعي والإبتكاري للمتعلم، ويمكن أن يظهر التركيب في إنتاج محتوى فريد، أو إنتاج خطة، أو عمل جديد، أو اقتراح نظام لتصنيف الأشياء. (أمل البكري، 2007).

التقويم:

يعتبر التقويم أعلى وأعقد النشاطات العقلية في تصنيف (BLOOM) ويقصد به إصدار أحكام قيمية بشأن المادة الدراسية سواء كان الحكم كميًا أو كفيًا، ويتضمن الحكم الترابط المنطق للمادة التعليمية أو الحكم على دقة نتائجها وصحتها، بالإضافة إلى الحكم على قيمة الأشياء. (هادي مشعان ربيع، 2008).

أي يمثل هذا المستوى قدرة المتعلم على تقدير قيمة الأشياء أو اتخاذ القرارات أو إصدار أحكام مناسبة على موضوع أو طريقة باستخدام بعض المعايير أو البيانات المتوفرة لديه. (أحمد فلاح العلوان، 2009:80).

والجدول التالي يبين بعض الأمثلة على الأهداف التعليمية في المجال المعرفي:

الجدول رقم 01: يبين قائمة من الأفعال السلوكية والمحتوى الذي يطبق عليه.

المستوى في المجال المعرفي.	بعض الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف.	أمثلة على المحتوى الذي يطبق من عليه هذا المستوى من الأهداف.
1- المعرفة والتذكر - المعلومات والحقائق. - الطرائق والأساليب. - العموميات المجردة.	يعرف، يميز، يسمي، يحدد، يعدد، يتذكر، يتعرف، يبين، يرتب، يكرر، يضع في قائمة، يطابق، يحفظ.	المفردات، الكلمات، المصطلحات، التعريفات، الحقائق، الأمثلة، الأسماء، القواعد، العلاقات، القوانين، النظريات، الأماكن... الخ.
2- الفهم والإستيعاب - تفسير وتحويل من صيغة إلى أخرى، أو شكل من أشكال المعرفة إلى شكل آخر. - الاستقراء والاستنتاج.	يعرف كيف: يترجم، يفسر، يصوغ، يصنف بكلماته الخاصة، يشرح، يختار، يوضح، يحول، يناقش، يفرز، يستنتج، يعبر عن، يحدد مكان، يلخص... الخ.	المعاني، الرسوم، الصور، العواقب، النتائج، وجهات النظر، الآراء، التعريفات، النظريات، القوانين، القواعد، المسائل، الطرائق، الأساليب.

<p>المبادئ والقوانين، القواعد، النتائج، النظريات، الطرائق، العمليات، الأساليب، الأنماط، الإستراتيجيات.</p>	<p>يطبق، يربط، يضرب أمثلة، يمثل، يختار، يطور، ينظم، يوظف، يشغل، يستخدم، يحل، يرسم، يمارس، يضع في جدول.</p>	<p>3- التطبيق استخدام المعلومات في المواقف تختلف عن تلك التي تم فيها التعلم وهي تتطلب التذكر والفهم.</p>
<p>العبارات والجمل، الفرضيات، المسلمات، الآراء، الأنماط، الأشكال، الميول، المواقف، وجهات النظر.</p>	<p>يعرف كيف: يصنف، يميز، يحدد عناصر، يتعرف على خصائص، يستخلص، يحلل، يقارن، يدقق، يفرق، يحسب، يفحص، يختبر، يحقق في، ينقد... الخ.</p>	<p>4- التحليل تحليل المعرفة والأشياء إلى العناصر، تحليل العلاقات، وتحليل مواقف البيئة والمبادئ.</p>
<p>المواقف، النتائج، الحلول، الخطط، الأهداف المفاهيم، الفرضيات، المكتشفات، الأجهزة، الآراء، القصائد.</p>	<p>يعرف كيف : يجمع، ينسق، يؤلف، يكتب، يولد، يروي، ينتج، يملئ، ينص، يصوغ، يعدل، يضع خطة، يبني، يركب، يشتق، يقترح... الخ.</p>	<p>5- التركيب والبناء تركيب العناصر المختلفة لإنتاج شيء جديد منها، سواء كان ماديا أو فكريا، أو معنوياً.</p>
<p>الأفكار، الأعمال، النتائج الفكرية، والمادية، الأسس المعايير، السلوك، الدقة، الصدق... الخ.</p>	<p>يعرف كيف : يبرز، يدافع، يحكم على، يجادل في، يقدر قيمة، يقرر، يتخذ قرار يقيم، يصحح، يتنبأ، يرتب حسب، يصدر حكما</p>	<p>6- التقويم أي إصدار الأحكام في ضوء أدلة أو معايير.</p>

(يوسف قطامي، 2008: 651).

وقد أشار وليم عبيد أنه من الناحية العملية يصعب تقسيم المجال المعرفي إلى ست مستويات، حيث

يحدث تداخل كبير يصعب فيه تصنيف مستويات متقاربة، ورأى أن يكون التقسيم إلى ثلاث مستويات وهي

كالآتي:

المستوى الأول (الأدنى):

ويشمل المعلومات من حيث التذكر والتفسير البسيط مثل تذكر التعاريف، ومنطوق النظريات والقوانين والمبادئ، وإعادة صياغتها وترجمتها من صورة إلى أخرى.

المستوى الثاني (الأوسط):

ويشمل الفهم والاستيعاب لمعاني المصطلحات والرموز وتمثيلها وشرحها، واستنتاج سلسلة من الملاحظات منها، كما يشمل التطبيقات المباشرة للقوانين، واستخلاص نتائج مباشرة، منها، والتعبير عن متغير بدلالة متغيرات مرتبطة به بعلاقة أوبقانون، كما يشمل على حل مشكلات مألوفة سبق للتلميذ حل مثيلاتها.

المستوى الثالث (الأعلى):

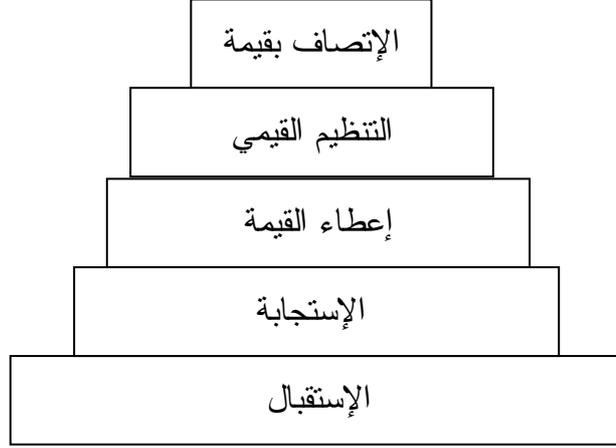
ويشمل تحليل المواقف إلى عناصر مكونة لها كما يشمل تركيب عدة عناصر في كلٍّ يجمعها، وإعادة تنظيم معلومات في صور جديدة، كما يشمل حل مشكلات غير مألوفة، ويأتي بحلول غير مسبوقة أو غير شائعة، ومن هنا يبدأ القدرة على الإبداع، والابتكار في مجالات علمية أو أدائية أو فنية. (وليم تادرس عبيد، 2009: 52).

من خلال عرضنا إلى مستويات المجال المعرفي عند وليم عبيد نلاحظ أنه من الصعب تقسيمه إلى ست مستويات فهو يقسمها إلى ثلاث مستويات، فالمستوى الأول يشمل المعرفة، أما المستوى الثاني فيشمل في الفهم والتطبيق، أما المستوى الثالث فيتضمن التحليل والتركيب من خلال هذه المستويات يحصل الإبداع والابتكار فهي مبادئ متداخلة ومتشابكة فيما بينها من الناحية العملية.

6-3-2- المجال الوجداني أو الإنفعالي Affective Domain:

ويقصد بالمجال الوجداني مجموع الانفعالات والرغبات، والاتجاهات والميول والاهتمامات، والقيم، بالإضافة إلى المشاعر لدى المتعلم، ولقد صنفت وفق سلوكيات المتعلمين الانفعالية، من خلال ذلك صنف

كراثوول (Krathwohl) ورفاقه المجال الوجداني إلى خمسة مستويات متدرجة من البساطة إلى التعقيد، والشكل التالي يوضح هذا البناء الهرمي:



شكل رقم (3) يبين الترتيب الهرمي لمستويات المجال الوجداني حسب كراثوول.

الإستقبال:

ويعني انتباه التلميذ إلى الظواهر أو المثيرات المحيطة به، مثل درس معين، أو تجربة، أو نشاط رياضي، ودور المعلم يكون مركزا على إثارة انتباه المتعلم نحو موضوع الدرس، ونواتج التعلم تتراوح من الشعور بالوعي البسيط بوجود المثيرات إلى تركيز انتباه المتعلم على مثير من عدة مثيرات، أي استقبال المتعلم للمادة الدراسية وتقبله لها حسب رغبته في مواجهة مثير أو ظاهرة تستدعي اهتمامه. (هادي مشعان ربيع، 2008).

الإستجابة:

تعني الاستجابة مشاركة المتعلم الإيجابية وتفاعله مع الموقف التعليمي تفاعلا تتضح من خلاله ميوله واتجاهاته واهتماماته، وتتضمن طاعة المتعلم للقوانين والتعليمات ويظهر رغبة في أداء الاستجابة بعد معرفته وتحديد أسباب الكامنة، بالإضافة إلى رضا المتعلم وارتياحه في أداء الاستجابة. (أحمد فلاح، العلوان، 2009).

التقييم:

ويقصد به إعطاء المتعلم قيمة لموضوع ما أو لسلوك محدد أو لظاهرة ما، شرط أن يكون هذا الموضوع ذا قيمة وفائدة، ويتميز هذا المستوى بالثبات النسبي في السلوك، لذا فإنه يشمل على قبول القيمة، وتظهر هنا اعتقادات المتعلم وتفضيل القيمة، وتحتل مركزا وسطيا بين تقبل القيمة والإلتزام بها، بالإضافة إلى الإلتزام بالقيمة، أي يلتزم المتعلم باتجاه معين. (محمد محمود الحيلة، 2007: 99).

التنظيم:

ويقصد بالتنظيم ضم مجموعة من القيم بعضها البعض، ويجدد العلاقات الموجودة بينها بغرض الوصول إلى بناء منظومة متكاملة تتصف بالاتساق الداخلي، ويتضمن مرحلة تكوين مفهوم القيمة، بالإضافة إلى مرحلة تنظيم نسق قيمي معين وفيها تصبح منظومته على شكل جيد. (هادي مشعان ربيع، 2008).

التمييز بالقيمة (الإلتصاف بالقيمة):

يعد هذا المستوى أرقى المستويات في المجال الوجداني، ويقصد به تمييز المتعلم وتفردته من خلال سلوكه الثابت في أدائها وممارستها، ويتضمن مرحلة التنبؤ وهنا يكون اتجاهها علميا تميزه عن غيره، ومرحلة الرسم الذي تشير إلى مجموعة نهائية من القيم والأهداف التي تجعل المتعلم شخصا مميزا. (هادي مشعان ربيع، 2008).

والجدول الموالي يبين بعض الأمثلة على الأهداف التعليمية الوجداني أو الإنفعالي:

جدول رقم 02: يبين قائمة من الأفعال السلوكية والمحتوى الذي يطبق عليه.

المستوى في المجال الوجداني	أمثلة على أفعال تستخدم في صياغة الأهداف	المحتوى الذي يطبق عليه
1- الاستقبال (الانتباه) لأمر ما واستقباله ويشمل الوعي البسيط دون التعبير عن الميل والرغبة في الأداء.	يميز، يلتفت، يصغي، يبدي اهتماما بسيطا، يستقبل دون تركيز، يسأل، يطلب معلومات حول، يجيب على أسئلة حول، يستخدم أشياء.	المناظر، الأصوات، الأحداث، الأشخاص، العناصر المختلفة في البيئة.
2- الاستجابة يبدي اهتماما بسيطا ويستجيب استجابة أولية ويعبر عن ميل ورغبة أولية اتجاه الظواهر والأشياء.	يوافق على، يبادر، يناقش، يمضي وقتا في الأمر، يهفوا للشيء أو للشخص أو للموقف، يقتدي بـ، يطيع، يساعد، يمارس، يفضل، يتحدث عن، يكتب عن.	التوجيهات والتعليمات، العروض، التوضيحات التمثيلات... الخ.
3- قبول القيمة أو الاتجاه يظهر أنماط السلوك تتفق مع قيمة معينة على شكل اختياري دون أن يكون مطلوبا منه.	يدعم، يساعد، يساند، ينكر، يمنع، يحتج، يدافع عن، يحاول، يلتحق بـ، يبرر، يشارك في، يقرأ عن،	المشروعات، العضوية في جماعة الإنتاج، الصداقة، القيم، العادات.
4- تنظيم الاتجاهات والقيم في منظومة أو نسق معين بحسب قيمتها.	يناقش، ينظر، يجرد، يوازن، ينظم، ينسق، يحدد موقفا، يقرر العلاقات، يصدر أحكاما، يختار، يتوحد مع، يلتزم بـ، يتمسك بـ.	القوانين، القواعد، الأسس، المعايير، النظم، الأهداف، الفلسفات.
5- تمثل قيمة وإشهارها والاعتزاز بها والثبات في أدائها وممارستها.	يعيد النظر، يطلب موقفا، يقاوم، يقرر، يعبر قولا وفعلا، يتابع، يؤمن، يمارس، يلتزم، يتمثل في السلوك، يشهر	الخطط، أنماط السلوك والجهد، الخلق، العادات والتقاليد، الدين، المبادئ الوطنية، أنماط السلوك.

(يوسف قطاني، 2008: 668).

6-3-3- المجال النفسي الحركي:

ترتبط الأهداف التعليمية في هذا المجال بتطوير المهارة وتعلمها، وتعرف المهارة نفس حركية بأنها عبارة عن أي نشاط سلوكي ينبغي على المتعلم أن يكتسب فيه سلسلة من الاستجابات الحركية، ويتضمن ذلك أن للمهارة جانبيين، الجانب الأول نفسي وفيه يدرك الفرد الحركة و يفكر فيها ثم يستوعبها، والجانب الثاني يتمثل في ممارستها، وتشير تعليم المهارة إلى ثلاث مراحل وهي: مرحلة تقديم المهارة، مرحلة تعليم المهارة، وأخيرا مرحلة التدريب على المهارة. (يوسف قطامي، 2001 : 76).

يعتمد إتقان المجال النفسي الحركي إلى حد كبير على المجالين السابقين المعرفي والوجداني، غير أن تصنيف الأهداف في هذا المجال لم ينل اهتماما كبيرا من طرف الباحثين التربويين على الرغم من إشارة بلوم إلى أهميته، ويعود سبب ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بالمهارات المرتبطة بهذا المجال، ومن خلال ذلك تعددت تصنيفات للأهداف في مجال النفسي الحركي كتصنيف زايس 1965 (Zais)، تصنيف هارو 1976، تصنيف كبلر 1970 (Kibler)، بالإضافة إلى تصنيف سمبسون 1976 (Simpson) في الولايات المتحدة الأمريكية، وسيتم التعرف على تصنيف واحد منهم الأكثر شيوعا ومن هذه التصنيفات هو تصنيف سمبسون (E.simpson) للمجال النفسي الحركي، وهذا اخر صنف الأهداف في هذا المجال إلى سبعة مستويات تبدأ من الأدنى وترتفع في درجة صعوبتها حتى تصل إلى الأعلى، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (4): يبين الترتيب الهرمي لمستويات المجال النفسي الحركي حسب سمسون. (محمد محمود الحيلة، 2007: 102).

وفيما يلي يتم تناول هذه المستويات بشيء من التحليل:

الإدراك:

يشير الإدراك في هذا المستوى إلى المواقف والعلاقات التي تقود بشكل طبيعي إلى القيام بحركة أو مجموع الحركات ويتوقع من المتعلم القيام باختيار إشارة من بين مجموعة الإشارات لبدء القيام بالحركة والشعور بالوقت المناسب للبدء بالحركة. (هادي مشعان ربيع، 2008)

التهيؤ:

يشير التهيؤ في المجال النفسحركي إلى استعداد المتعلم عقليا وجسميا وانفعاليا للقيام بأداء سلوك معين. (أحمد فلاح العلوان، 2009: 89).

الاستجابة الموجهة:

يعني هذا المستوى بداية شروع المتعلم بممارسة السلوك المرغوب فيه بواسطة استخدام أسلوب المحاولة والخطأ في الاستجابة وتقليد أداء ما. (أحمد فلاح العلوان، 2009 : 89).

آلية الأداء:

يتصف الأداء المهاري في هذا المستوى بال تلقائية والإتقان والسرعة، واقتصاد الجهد، وندرة الوقوع في الخطأ، ويتوقع من المتعلم القيام بإظهار المهارة في الأداء، بالإضافة إلى ممارسته دون خطأ. (محمد محمود الحيلة، 2007 : 104).

الاستجابة المعقدة:

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تأدية سلوكيات حركية، غير أنه يمتاز بالدقة والسهولة في الأداء. (أحمد فلاح العلوان، 2009 : 89).

التكيف أو التعديل:

يصف هذا المستوى قدرة المتعلم على القيام بسلوك حركي نتيجة التغيير أو التطوير أو التعديل في حركاتها بما يتلاءم مع المواقف الجديدة. (محسن سهيلة كاظم القتلاوي، 2006 : 71).

الأصالة أو الإبداع: يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على إيجاد أنماط حركية جديدة لمشكلة معينة، أي المتعلم في هذا المستوى يتخطى مرحلة التقليد والمحاكاة ليصل إلى مرحلة الإبداع المهاري. (محمد محمود الحيلة، 2007 : 106).

والجدول التالي يوضح بعض الأمثلة على هذه الأهداف.

جدول رقم (03): يمثل أمثلة على الأهداف التعليمية والأدائية في مجال النفسي الحركي.

التسلسل	المستوى	الأمثلة
1	الإدراك	- يحدد المتعلم الأماكن المناسبة لرحلات جغرافية ذات العلاقة بالمحتوى المعطى. - يميز المتعلم الأجهزة اللازمة لقياس الضغط الجوي.
2	الاستعداد	- يستعد المتعلم للمشاركة في الأنشطة الصفية وغير صفية. - يهيئ المتعلم الأجهزة اللازمة لقياس الضغط الجوي.
3	الاستجابة الموجهة	- يضبط المتعلم الأجهزة الخاصة بقياس الضغط الجوي تحت إشراف المعلم. - يعرض المتعلم سلسلة أجزاء الجهاز البارومتر لقياس الضغط الجوي تحت إشراف المعلم. - يقلد المتعلم المعلم في استخدام الأجهزة الخاصة بقياس الضغط الجوي.
4	آلية الأداء	- يقيس المتعلم مقدار الضغط الجوي إذا توفرت لهم الأدوات اللازمة. - يستخدم المتعلم معاجم اللغة بشكل اعتيادي.
5	الاستجابة المعقدة	- يصحح المتعلم بدقة وسرعة جملة الإملاء التي كتبها زميله في مدة خمس دقائق. - يعمل المتعلم نماذج توضح مظاهر جغرافيا المعطاة.
6	التعديل أو التكييف	- يعدل المتعلم من حجم الخرائط المعدة بما يتلاءم مع حجم الورقة أو الصبورة. - أن يعيد تنظيم أحداث قصة بعد أن قرأها في درس المطالعة.
7	الأصالة أو الإبداع	- يبتكر المتعلم لوحة كهربائية تساعد زملائه على فهم الدرس. - يصنع المتعلم قصص قصيرة عن أحداث تاريخية معطاة.

(سهيلة محسن كاظم القتلاوي، 2006: 73).

تعليق على تصنيف بلوم للأهداف:

بعد العرض السابق لتصنيف بلوم (Bloom) تجدر الإشارة إلى نقطتين تخصان الآثار الناجمة عنه:

أولاً: يمكن القول أن تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التعليمية يحقق مجموعة من الفوائد منها الاهتمام

بمستويات عليا في المجال المعرفي يشجع المعلمين على السير في القيام بعملية التعليم والتقويم، كما أعطى تصنيف

(Bloom) للأهداف التعليمية وزنها ودورها في التقويم، وجعل التقويم يقوم على الأهداف حقيقة واقعية

وليس مجرد عملية شكلية، بالإضافة إلى جعل تصنيف (Bloom) التقويم جزءاً لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم.

ثانياً: على الرغم من الفوائد التي قدمها تصنيف بلوم إلا أنه وجهت إليه مجموعة من الانتقادات منها، أن تصنيف بلوم يتناول الجانب المعرفي بمعزل عن المجال الوجداني والمجال النفسي الحركي من منطلق أن لكل منهما خصوصياته التعليمية، لأن نشاط المتعلم واحد لا يمكن تجزئته، فالجانب المعرفي يتأثر بالجانب الوجداني وهذا الأخير يؤثر في الجانب الأدائي أو المهاري، بالإضافة إلى ذلك أنه من الصعب في كثير من الأحيان تحديد العمليات العقلية التي تتطلبها الإجابة على سؤال معين، لأن هذه العمليات تختلف من متعلم لآخر أو من موقف إلى آخر، وبالتالي صعوبة تطبيقها في الواقع. (هادي مشعان ربيع، 2008).

7- أهمية الأهداف التعليمية والأدائية:

لقد حظيت الأهداف التعليمية باهتمام بالغ من قبل رجال التربية وذلك لسببين، أحدهما منطقي والآخر تربوي تطبيقي، فمن الناحية المنطقية أن كل عمل ناتج يجب أن يسير وفق خطة ومراحل وأهداف محددة وأي عمل بدون أهداف لا يؤدي إلى نتيجة مفيدة، كما أنها عملية هادفة ذات بداية ونهاية وبدونها تتحول إلى عملية عشوائية لا فائدة من ورائها. (هادي مشعان ربيع، 2008).

أما من الناحية التربوية التطبيقية فإن تحديد الأهداف في المحتوى التعليمي في المناهج التعليمية والكتاب المدرسي مهم جداً لكل من المعلم والمتعلم، فبالنسبة للمعلم تساعد على اختيار النشاطات التعليمية التعلمية المناسبة لخصائص المتعلمين، وطبيعة المعرفة في المحتوى التعليمي على الإرشاد والتوجيه نحو إنجاز ما خطط من أهداف لعمليتي التعليم والتعلم، بالإضافة إلى اختيار إستراتيجيات وطرق وأساليب التدريس، أدوات القياس والتقويم المناسبة لكل هدف من الأهداف التعليمية. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006).

أما بالنسبة للمتعلم تتجلى أهميتها في أنها تعطي صورة كاملة عما يريد أن يتعلمه، وتوجيه انتباهه إلى ما سيدرسه خلال الحصة أو الفصل الدراسي، كما تزيد من مثابته في التعلم خاصة إذا ما قورن بالتغذية الراجعة التي توضح مدى إنجازهم، كما تساعده على تقدير ذاته بالإضافة إلى تحسين أدائه وتحصيله الدراسي. (أفنان نظير دروزه، 2004).

8- دور الأسرة والمعلم في تحفيز أهداف التعلم عند التلميذ وتأثيرهما على الدافع للإنجاز:

تعتبر الأسرة الخلية الأساسية لبناء المجتمع، وهي المسؤولة الأولى عن عملية تربية التلميذ، حيث تورثه القيم و المبادئ والعادات وترسم له الطريق الذي يسير وفقه أو ينتهجه، وهي أيضا البيئة الطبيعية التي تتحمل مسؤولية تعليمه وتربيته لتأتي المدرسة كمساندة لها في مواصلة هذه المهمة، كما أن للوالدين دور فعال في تحفيز التلميذ ومساعدته وتوجيهه في دراسته وتحديد أهدافه الدراسية أو التعليمية، وتميز ثلاث أصناف من الوالدين. الصنف الأول من الآباء ويتكون من الوالدين الذين يشجعون أبنائهم على التعلم واكتساب المعرفة والتركيز على ما يقدمه المعلم من معلومات ونشاطات ونصائح توجيهية مع مراقبة التحصيل العلمي والمعرفي للتلميذ، ودعمه معنويا (التشجيع)، وماديا (كمكافئته مادية)، وهذا ما يحفز التلميذ نحو بذل مجهود ونشاط أكبر لرفع مستواه العلمي والمعرفي.

أما الصنف الثاني من الآباء هم الذين يشجعون أبنائهم على النجاح والحصول على علامات مرتفعة والتميز داخل القسم دون التركيز على نوعية التحصيل أو مراقبة التحصيل العلمي والمعرفي للتلميذ. بالإضافة إلى صنف ثالث من الآباء وهم الذين لا يباليون بتحصيل أبنائهم ومستواهم العلمي، حيث يحملون أعباء المسؤولية كلها على المعلم والمدرسة، والتلميذ هنا لا يتلقى أي تشجيع معنوي كان أو مادي، وهذا ما يؤثر بالفعل على معنوياته ودافعيته وعلى مدى وتحديده وتحقيقه للأهداف المدرسية.

وعليه فالأسرة قد تكون سندا ودعما للتلميذ للعمل وبذل الجهد من أجل النجاح الدراسي، كما تساعد الأسرة التلميذ في تحديد مستقبله الدراسي وتحديد أهدافه المدرسية والعمل على تحقيقها، وبالتالي النجاح والشعور بالراحة والإفتخار.

كما أن للمدرس هو الأخير له دور فعّال في مساعدة التلميذ على تحديد أهدافه وتحقيقها من خلال توجيه التلميذ إلى الاهتمام بمحتوى الدرس أو المادة الدراسية، توضيح إيجابيات العملية التعليمية وتحفيز التلميذ عليها، كذلك تعليم التلميذ إستراتيجيات وتقنيات التعلم ومساعدته على تحديد أهداف التعلم، فكلما كان الهدف واضحا، مميزا وقابلا للإنجاز ارتفعت نسبة نجاحه، و كذا تجزئة الأهداف إلى مراحل حتى يسهل على التلميذ تحقيقها، كذلك تجنب تشجيع التلميذ نحو أهداف سلبية لها تأثير عليه، و توظيف دوافع التلميذ و جعله يشعر بقدرته و أهميته في القسم، بالإضافة إلى خلق مناخ تنافسي داخل القسم، وإشعاره بطعم النجاح كلما قام بسلوك أو عمل إيجابي في القسم .

و عليه فإن دور المدرس هو توفير الشروط السيكولوجية، الاجتماعية و المادية التي تمكن التلميذ من استيعاب الدرس و المعلومات المقدمة له أثناء الحصة الدراسية.

و منه نخلص إلى القول أن للوالدين و المعلم دور متكامل في مساعدة التلميذ على العمل والنشاط و الرفع من مستوى أدائه و دافعيته نحو الإنجاز المدرسي ليحس في النهاية بطعم النجاح بعد تحقيق أهدافه المدرسية. (بوجميلين حياة، 2006: 40-41).

9-مزايا و عيوب استخدام الأهداف التعليمية:

لقد نال موضوع الأهداف التعليمية و لا يزال اهتماما كبيرا على كافة الأصعدة من ظهور حركة الأهداف التعليمية في الخمسينات و الستينات، إذ تشير الأدبيات التربوية إلى وجهات النظر متباينة بين مؤيدة و معارضة حول جدوى الصياغة السلوكية للأهداف و أهميتها، وقبل الخوض في أعماق هذا الجدل لا بد من الإشارة إلى مجموعة من العوامل المتشابهة التي مهدت لانتعاش حركة الأهداف التعليمية ومن أهمها ما يلي:

- الأفكار و الدعاوي التي ناد بها فرانكلين بونيت (Bonnet) و رالف تايلور (Taylor) في النصف الأول من القرن العشرين حول ضرورة صياغة الأهداف بشكل واضح و قابل للقياس.

- ظهور مفهوم الإجرائية في الفيزياء على يد موسى برجمان (Bridjman) الذي يؤكد على تحديد المفاهيم النظرية غير المحسوسة عن طريق اشتقاق أدلة على وجودها يمكن ملاحظتها الأطروحات التي قدمتها المدرسة السلوكية في علم النفس حول تحليل السلوك إلى مكوناته ، و اعتبار التعليم تغيرات دائمة نسبيا في السلوك.

- ظهور تصنيف الأهداف التعليمية لبوم ، و إسهامات كل من ميجر و جانبيه في وضع تقنية لإعداد الأهداف التدريسية وفق الصيغة السلوكية.

ومن خلال ما سبق يمكن أن نعرض بشيء من الإنجاز وجهة نظر كل من المؤيدين و المعارضين

للأهداف التعليمية ، مع إبراز حجج التي يعتمد عليها كل من الفريقين في تدعيم آرائهم.

9-1 مزايا استخدام الأهداف التعليمية:

يرى أنصار هذا الاتجاه لفكرة استخدام الأهداف أنها توفر المزايا التالية:

- تسهم الأهداف بشكل رئيسي في تصميم منظومة التدريس ، إذ تساعد مصممي التدريس في اختيار محتوى التدريس ، وتحديد إستراتيجياته ، و إجراءاته ، و اختيار الوسائل التعليمية المناسبة ، بالإضافة إلى اختيار وسائل التقويم و أدواته.

- تسهل الأهداف من عملية التعليم لدى التلاميذ ، فعن طريقها يعرف التلميذ ما يتوقع منهم أن يتعلموه أو ينجزوه عند تقديمها لهم مما يساعد على إعداد أنفسهم بصورة أفضل لإنجاز هذا التعليم.

- تساعد الأهداف المعلمين على تحسين أدائهم ، إذ أوضحت بعض الدراسات أن استخدام المعلمين الأهداف التعليمية أسهم في تحسين إعدادهم لخطط دروسهم ، وفي تحسين الإجراءات التدريسية التي يقوم بها المعلم ، إضافة إلى أنها قد تمثل متغيرا مهما في زيادة فعالية التعلم الفردي ، فلكي يحقق التعليم الفردي وظيفته يصبح استخدام الأهداف السلوكية ضروريا من حيث مساعدة مصممي هذا النوع من التعليم على التخطيط والتنفيذ والتقويم.

- كما تساهم الأهداف في زيادة التحصيل الدراسي، إذ أثبتت بعض الدراسات أن استخدام التلاميذ للأهداف يحدث تأثيرات ذات دلالة في تحصيلهم الدراسي.

إضافة إلى ما سبق، تساهم الأهداف التعليمية في بناء الاختبارات التحصيلية الملائمة و تبسيط المحتوى لأنها تحلل المهمة التعليمية المركبة إلى أجزاء صغيرة يسهل تعليمها ونقلها، وكذا المساهمة في تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ. (يوسف قطامي 2008: 668).

9-2- عيوب استخدام الأهداف التعليمية:

يصوت أنصار هذا الاتجاه بالحجج التالية لتدعيم وجهة نظرهم:

- إرجاع الظاهرة الإنسانية إلى أبسط عناصرها يفقدها معناها، وفي هذا السياق ترى المدرسة الجشطالتيية أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، وأن العناصر تكتسب معناها من علاقتها ببعضها البعض، أي أن الكل يسبق الجزء، ويكسبه معناه، وعلى هذا الأساس تفتيت السلوك الكلي إلى عناصر بسيطة ظاهرة يفقد السلوك معناه.

- يعارض ايبيل (Ebel) الأهداف السلوكية من وجهة نظر منطقية إذ يقول أن أهداف التدريس الحقيقية هي المعرفة والفهم والاتجاهات، وهذه الأهداف تؤثر على السلوك وتجعله ممكنا، ولكنها ليست السلوك نفسه، ويرى كذلك أنه كلما انتقلنا من التعلم النفسي الحركي ومن التعلم المحسوس إلى مظاهر التعلم الأكثر تجريدا، فإن السلوك يصبح أقل تحديدا وأقل وجودا.

- يعترض أنصار المذهب الإنساني على الأهداف السلوكية التعليمية، إذ يعتبرونها آلية لا إنسانية، وهي لا تمثل إلا مظهرا ثانويا من أهداف التدريس الحقيقية وغالبا ما تكون متكلفة وعديمة المعنى، ويذكر ديفيد أوزبل (Ausubel) 1978 أن الأهداف التعليمية أكثر ملاءمة للتعلم الصمي كما أنها تترع إحباط التعلم اللفظي ذي المعنى.

- إن كتابة الأهداف الجيدة يتطلب وقتا وجهدا وخبرة، وأن الوقت يمكن أن يبذل في تحسين مهمات التدريس بدلا من أن يهدر في عملية صياغة الأهداف، كما أن تحديد الأهداف مسبقا يقلل من حرية وتلقائية المعلم، لذا

يصبح هدفه منصبا نحو تحقيق الأهداف المحددة والثابتة، بالإضافة إلى تركيز على أهداف واحدة لجميع التلاميذ تقلل من مراعاة الفروق الفردية لديهم، تحمل الأهداف التعليمية ما يسمى باللحظة التعليمية الإبداعية التي تفرضها عادة أسئلة التلاميذ التي قد تغيب عن بال المعلم وذلك يقلل من دافعية المتعلم ومن إبداعه. (يوسف قطامي، 2008: 670).

- كذلك من الإعتراضات التي وجهت للأهداف أنها من الصعب أن يتوقع المعلم ما سيفعله التلميذ بعد فترة زمنية محددة فقد يحدث ما لم يتوقعه المعلم أبدا، وهنا يفقد التلميذ الإبتكار والإكتشاف والتجديد.

-تناسب الأهداف التعليمية الصفوف الأولى من التعليم لمستويات منخفضة من القدرة العقلية أكثر من مناسبتها للمستويات العقلية والتعليمية العليا. (محمد صالح علي جادو، 2005: 259).

تعليق على مزايا وعيوب الأهداف التعليمية:

من خلال عرضنا للمزايا والعيوب بشأن استخدام الأهداف التعليمية والأدائية أو عدم استخدامها والجدل القائم بينهما، فمن خلال هذا الجدل نخلص إلى القول أن للهدف التعليمي مكانة لم تحدد بسهولة، فهي ضرورية لممارسة أي نشاط تعليمي تعلّمي، فالهدف الذي يؤمن به الإنسان يخلق له دافع لتوجيه السلوك، ويساعد في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيقه، ويمكنه من تقدير مدى النجاح الذي حققه.

إذ يعد الهدف التعليمي ظاهرة تربوية جديرة بالدراسة والاهتمام لما لها من مواصفاتها وشروطها، وتقنياتها وتأثيراتها الإيجابية على العملية التعليمية برمتها.

إن الدفاع عن مكانة واستخدام الأهداف اليوم صار مبدئيا عند الكثير من الباحثين والدارسين، ومن ثمة جاءت الآراء المؤيدة لضرورة وجود الأهداف التعليمية في العملية التعليمية بتقديم براهين منطقية وعقلية وعلى رأسهم رالف تايلور (Taylor) وجاجيته، وإلى جانبها جاءت دراسات تجريبية التي تدعم فعالية التدريس بها وتؤكد على ضرورة تزويد المعلمين بها، في حين هناك دراسات يستند إليها المعارضين في تجربتهم

وعلى رأسهم إيبيل (Ebel) الذي يرى أن صياغة الأهداف التعليمية تتجاهل العمليات خاصة بالعمليات المعرفية. (زينب عبد الكريم، 2009).

من خلال ما سبق يتضح كل الوضوح بأن بعض الانتقادات السابق ذكرها وجيهة لا نريد أن نقف مع هؤلاء المعارضين أو أولئك، المؤيدين، لكن نقر بأن مزايا وفوائد الأهداف التعليمية في عملية التعليم والتعلم ضرورية إلى حد ما، ومع ذلك نقر بوجود بعض العيوب والنقائص، وهذا الأخير راجع إلى سوء استخدام هذه الأهداف من قبل بعض المعلمين أو تعتبر هروبا من وظيفة مهمة لما فيها من صعوبات في صياغتها من حيث الوضوح والدقة.

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى تحديد مفهوم الهدف التعليمي والأدائي، وذكر مستوياته، مكوناته، خصائصه ومصادر اشتقاقه، كما قدمنا أهم التصنيفات التي عرفتها الأهداف التعليمية، ثم قمنا بتحديد أهميتها في العملية التعليمية، بعدها تطرقنا إلى دور الأسرة والمعلم في تحفيز الأهداف عند التلميذ وتأثير ذلك على الدافع للإنجاز، وفي الأخير تطرقنا إلى أهم المزايا والعيوب نحو استخدام الأهداف المدرسية.

إذ ينتج عن الأهداف التعليمية إستجابات متباينة قد تكون نتائجها على الفرد إيجابية كأن تلعب دورا كبيرا في النجاح والتفوق والإنجاز، حيث أن الفرد الناجح هو القادر على العمل من أجل تحقيق الهدف، وما نستنتجه من هذا الفصل أن الأهداف المدرسية لها علاقة إرتباطيه بأداء وإنجاز التلميذ الدراسي وخاصة إذا كان يمر بمرحلة حساسة من مراحل نموه كالمراهقة، وهذا ما سوف نتطرق إليه في الفصل الموالي بشيء من التحليل والتفصيل.

الفصل الثالث: المراهقة

تمهيد

1- مفهوم المراهقة

2- الاتجاهات الرئيسية في تفسير المراهقة

3- مظاهر النمو وخصائص في مرحلة المراهقة

4- أنماط المراهقة

5- حاجات المراهق الأساسية

6- مشكلات المراهقة

7- المراهق والمدرسة الإكمالية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يمر الإنسان بعدة مراحل نمائية في حياته بدءا بالطفولة، فالمراهقة والرشد وانتهاء بالشيخوخة وبعبار أن الفرد الذي يتلقى تعليما في مؤسسة تعليمية، سواء كانت إبتدائية أو متوسطة أو ثانوية أو جامعية، و في دراستنا هذه توجه الأنظار إلى تلميذ التعليم المتوسط وبالتحديد تلميذ السنة الثالثة متوسط، إذ أنه يمر بمرحلة مراهقة مبكرة الذي يكون فيها بحاجة إلى من يفهم طبيعة هذه الفترة الإنتقالية من عدة جوانب، وسنورد فيما يلي بعض العناصر التي نتحدث عن هذه المرحلة الهامة حتى يتوضح تأثيرها على أنماط الأهداف التعليمية.

1- تعريف المراهقة:

يعرف محمود منسي المراهقة سنة **2001** بأنها مرحلة اضطراب إنفعالي، إذ يمر المراهق بأزمة ذاتية، بحيث لا يعرف إذ ما زال طفل تابعا لأسرته أو أصبح راشدا مستقل عن أسرته، وفي هذه المرحلة تتكون القيم عند المراهق ويشغل باله بالقضايا الجنسية، والعلاقات مع الآخرين. (أسامة لطفي الأنصاري، 2008:36).

ويعرف **أنجلش وأنجلش** المراهقة بأنها فترة أو مرحلة من مراحل نمو الكائن البشري من بداية البلوغ الجنسي، أي نضج الأعضاء التناسلية لدى الذكر والأنثى وقدرتهما على أداء وظيفتها للوصول إلى اكتساب النضج. (عبد الرحمان العيسوي، 2005: 15).

أما **صلاح الدين العمامرة** يعرف المراهقة على أنها الميلاد النفسي والميلاد الوجودي للعالم الجنسي وهي الميلاد الحقيقي للفرد كذات فردية، وهي مرحلة انتهاء الطفولة ودخول الفرد مرحلة النضج لذا تعرف بالمرحلة الحرجة في حياة الفرد وتنقسم إلى ثلاثة أقسام أو مراحل:

- المراهقة المبكرة: وتمتد من 12 إلى 14 سنة وتقبله المرحلة الإعدادية أو الأكاديمية.

- المراهقة المتوسطة: وتمتد من 15 إلى 17 سنة وما تقابلها المرحلة الثانوية.

- المراهقة المتأخرة: وتمتد من 18 إلى 21 سنة وتقبلها المرحلة الجامعية.

بما أن دراستنا هذه تتناول المرحلة المتوسطة لذا يجب أن يصب اهتماما على مرحلة المراهقة المبكرة

لدى تلاميذ الثالثة متوسط، لذلك لا بد من التعرّيج عليها.

يرى **صلاح الدين العمامرة** أن مرحلة المراهقة المبكرة تمتد من 12 سنة إلى 14 سنة، حيث يتفاعل

فيها السلوك الطفلي، وتبدأ المظاهر الجسمية والفيزيولوجية، والعقلية والانفعالية والاجتماعية المميزة للمراهقة

في الظهور. (صلاح الدين العمامرة، 2005: 196).

كما تعرّف المراهقة المبكرة بأنها فترة يمر بها كل فرد، وتبدأ من مرحلة الطفولة المتأخرة، وتمتد من 11 أو 12 سنة إلى غاية 14 سنة، وهي فترة تغيرات سريعة نحو البلوغ، حيث تشهد تغيرات شاملة لا تقتصر على مجال معين، تبدأ بالتغيرات الجسمية ثم تتسارع خطواتها في الجوانب الأخرى كالانفعالية، والاجتماعية والمعرفية. (سعيد رشيد الأعظمي، 2007: 59).

2- الاتجاهات الرئيسية في تفسير المراهقة:

لقد ظهرت اتجاهات متعددة في تفسير المراهقة، و من أبرزها:

1-2- الاتجاه البيولوجي:

يتزعم هذا الاتجاه " ستانلي هول" (Stanly Hall)، إذ يركز على المحددات الداخلية للسلوك مشيراً إلى أن المراهقة فترة تغير شديدة مصحوبة بتوترات وصعوبات في التكيف نتيجة للتغيرات الفيزيولوجية. ويعتبرها هول (Hall) فترة ميلاد جديدة لأن الخصائص الإنسانية الكاملة تولد في هذه المرحلة والمراهق يعيش حياة انفعالية متناقضة من الحيوية والنشاط إلى الخمول والكسل، ومن المرح إلى الحزن، وغيرها. (سامي محمد ملحم، 2004: 345).

2-2- الاتجاه الأنتروبولوجي:

يتزعم هذا الاتجاه بندكت وميد (Mead et Bentsdict)، إذ يركزان على المحددات الخارجية للسلوك فقد أكد على أن المراهقة تتكون وتشكل بالبيئة الاجتماعية كما أكد أيضاً على أهمية التنشئة الاجتماعية في اشتداد مشكلات المراهقة موضحاً أن المراهقين في المجتمعات البدائية يتجاوزون هذه المرحلة بكل سهولة على عكس مراهقي المجتمعات المتقدمة. (سامي محمد ملحم، 2004: 346).

2-3- الاتجاه المجالي:

يتزعم هذا الاتجاه كيرت ليفين (K-Lewin) والذي يركز على التفاعل بين المحددات الداخلية والخارجية للسلوك، كما يركز بصفة عامة على عامل الصراع أثناء الانتقال من مرحلة الطفولة إلى الرشد ومن مجال معروف إلى مجال مجهول، ويصور المراهقة على أنها فترة تغيرات عقلية وانفعالية وظهور حاجات واهتمامات ورغبات وأهداف جديدة مما يستدعي إشباعها للمراهق. (سامي محمد ملحم، 2004).

2-4 اتجاهات المرحلة المعتمدة:

تركز هذه الاتجاهات حول بحث المراهق عن هويته كما يراها إريكسون (Irikson) ويشير كولبرج (Kolbery) على أنها انتقال إلى الأخلاق التقليدية أي التي تتفق مع قواعد العرف، أما كنستون فيشير إلى المشكلات الرئيسية للمراهق كالتوتر الذي ينمو بين الذات والمجتمع، مشيراً إلى أن المراهق بحاجة إلى الرعاية والاهتمام من طرف الراشدين مما يمكنهم من العثور على الذات والتقدم إلى مرحلة الرشد بسلام. (سامي محمد ملحم، 2004: 345).

2-5- اتجاهات التعلم:

يركز اتجاه التعلم على أن المراهقة تتصف بالانسحاب من معايير ثقافة الراشدين، هذا الانسحاب الذي غالباً ما يحدث عن طريق سلوك اجتماعي غير مرغوب فيه، قد يظهر من خلال تقبل ثقافة جماعة الرفاق التي تعتمد على خبرات التعلم، وعلى سبيل المثال فإن السلوك غير السوي كالجناح أثناء فترة المراهقة عادة ما يرتبط باتجاهات والدية قاسية نحو الأبناء إضافة إلى ما تحدته وسائل الإعلام من تعلم سلوك غير مرغوب فيه للمراهق. (سامي محمد ملحم، 2004).

3- مظاهر النمو وخصائصه في مرحلة المراهقة:

يتسم النمو في مرحلة المراهقة بكثير من التغيرات والتطورات العامة تمسه من جميع النواحي نذكر

منها:

3-1 النمو الجسمي:

يقصد بالنمو الجسمي التغيرات التي تطرأ على المراهق في الأبعاد الخارجية والداخلية أي سرعة نموه الجسمي ويشمل على مظهرين أساسيين هما النمو الفيزيولوجي ويتضمن مختلف التغيرات التي تحدث في الأجهزة الداخلية للإنسان كالنضج الجنسي والبلوغ بالإضافة إلى النمو العضوي الذي يتمثل في زيادة نمو الأعضاء الخارجية كالزيادة في الطول والوزن والتغير في ملامح الوجه كظهور الشاربين واللحية عند الذكر وتحت الإبطين بالنسبة للجنسين وغيرها من التغيرات التي تحدث للمراهق والتي ينبغي له أن يتقبلها ويكيف سلوكه وحياته وفقاً لمتطلباتها، كما يتميز النمو الجسمي في هذه المرحلة بسرعة كبيرة في النمو بعد فترة نمو هادئة في مرحلة الطفولة المتأخرة، فتزداد سرعة النمو إذ تبدأ بين سن (10-14 سنة) عند الإناث وبين (12-15 سنة عند الذكور). (عبد الكريم قاسم أبو الخير، 2004).

3-2- النمو العقلي:

في هذه المرحلة من النمو تنمو العمليات العقلية والمعرفية حيث يتمكن المراهق من استعمال مفاهيم مجردة، فتصبح قادرة على تقييم قدراته واستعداداته (رمضان محمد قذافي، 1998: 37).
وعليه فإن أهم ما يميز به نمو المراهق على الصعيد العقلي والفكري نذكر: الذكاء الذي يعتبر قدرة عقلية عامة وهذه محصلة النشاط العقلي كله، وأهم ما يطرأ على هذه القدرة في هذه المرحلة من تغيير يكون بارزا باعتبار أن هذا التطور والتغير يكون ملحوظ، وهذا ما أكده العديد من العلماء والمكرين، مثال زيدان والسماطوي (1985) اللذان يعرفانه على أنه قدرة عقلية فطرية معرفية يشهد فيها نموا مضطربا حتى سن

الثانية عشر ثم يتعثر قليلا في أوائل هذه الفترة وفي هذه الفترة تظهر القدرات الخاصة. (زيدان محمد مصطفى، 1985:105).

أما الانتباه فتزداد قوته عند المراهق على الأشياء سواء في المدة أو المدى فهو يستطيع أن يستوعب ويدرك مشاكل طويلة وأن انتباهه يمكنه من بلورة شعوره بالأشياء التي تدور حوله وما يجري في مجال إدراكه. (رمضان محمد قذافي، 1998: 46)

كما يمثل التذكر عملية إحياء لكل ما اكتسبه الفرد في الماضي سواء كان بصورة لفظية أو على شكل أحداث وترتبط القدرة على التذكر بهذه المرحلة، ففي هذه المرحلة تبرز قدرته على التعلم والتذكر ويزداد استيعابه واحتفاظه بالمعلومات والحقائق والتعرف عليها واستدعائها عند الحاجة عما كانت عليه. (سامي محمد ملحم، 2004: 145).

هذا إضافة إلى التخيل الذي يتميز في هذه المرحلة بالقدرة على التخيل وتتجه من المحسوس إلى المجرد، ويتضح ذلك في الميل إلى الموسيقى والرسم ونظم الشعر، ويرتبط التخيل بارتباط وثيق بعملية الإبداع والابتكار، يحتاج إلى خيال خصب ضف إلى ذلك التفكير، حيث يتأثر تفكير المراهق في عمقه وارتفاع مستواه من البيئة المحيطة بالمراهق فيبدأ بالتعميم الرمزي للمستويات مثل الفضيلة والعدالة. (نائر أحمد غباري، 2009).

3-3- النمو الانفعالي:

يمثل النمو الانفعالي جانبا أساسيا في عملية النمو الشاملة، فمعظم انفعالات التي تميز مرحلة المراهقة ترتبط ارتباطا وثيقا بالعالم الخارجي المحيط بالفرد، كما توصف بأنها انفعالات عنيفة متهورة لا تتناسب مع مثيراتها، يلاحظ عدم الثبات الانفعالي والتذبذب، وقد يلاحظ التناقض والسعي نحو الاستقلال الانفعالي، كما يلاحظ الخجل، التردد ويستغرق المراهق في أحلام اليقظة، وينمو الإحساس بالحاجة إلى الحب بشكل يفوق

المراحل السابقة، حيث يعتبر الحب أهم مظهر من مظاهر الحياة الانفعالية للمراهق. (سليم مريم، 2008: 104).

3-4- النمو الاجتماعي:

نتيجة للتغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية التي تطرأ على الشخص فانه يلاحظ اتساع نطاق الاتصال الاجتماعي وتزداد مشاركته للآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار، وتستمر كذلك عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، ويستمر تعلم القيم والمعايير الاجتماعية من الأشخاص الهامين في حياته مثل المدرسين، الرفاق والوالدين، ومن الثقافة العامة إلى يعيش فيها ويظهر المراهق اهتمامه بالمظهر الشخصي ويبدو ذلك واضحاً في اختيار ملابسه والاهتمام بالألوان الزاهية اللافتة للانتباه. (1980، Hurlock).

3-5- النمو الفيزيولوجي:

ويقصد به التغيرات في الأجهزة الداخلية و تشمل تغيرات في عدة الجنس، فعند البلوغ تنشط هذه الغدد و هي المبيضان عند الإناث و الخصيتان عند الذكور هذا البلوغ الجنسي يعتبر بمثابة الميلاد الجنسي أو اليقظة الجنسية للشخص، وتغيرات في إفراز الغدد الصماء لما لها أهمية في إحداث التغيرات التي تطرأ على المراهق، إضافة إلى تغيرات عضوية في الأجهزة الداخلية، حيث ينمو القلب بنسبة أكبر، فيزداد ضغط الدم المرتفع على كل من الجنسين، الصراع، الإغماء، القلق، والتوتر، و تزداد الشهية عند الذكور، أما الإناث فيعرض عن الطعام . و ذلك لعدم الشعور بالأمن و الاستقرار ضف إلى ذلك تغيرات جنسية ثانوية. (أحمد زكي صالح، بدون سنة).

3-6- النمو الجنسي:

في هذه المرحلة من النمو نلاحظ ميل المراهق إلى الجنس الآخر، فيتعلق الفتى بإحدى زميلاته أو مدرساته، وكذلك الفتاة، ففي البداية يشعر المراهق بالدفاع الجنسي فيعبر عنه بأنه حب وإعجاب لشخص أكبر منه سناً ثم يتحول إلى مجراه الطبيعي، فيحب الفتى الفتاة، أو أكثر لكن في مثل سن هذا النمو يحدث للمراهق في وقت تكون معلوماته غير كافية، فهو لا يستطيع تفسير هذه النواحي، فيتحول بذلك إلى الإكثار من الأحاديث والقراءات والمشاهد الجنسية. (حامد عبد السلام زهران، 1975).

4- أنماط المراهقة:

تختلف المراهقة من فرد لآخر ومن بيئة لأخرى، كما تتأثر بما يمر به الفرد من خبرات في مرحلة الطفولة، فقد أجري مغاريوس صموئيل (1958) بحثاً مفصلاً عن أنماط المراهقة في جمهورية مصر العربية وقد أستخلص من هذه الدراسة أن للمراهقة أربعة أنماط لخصها محمد مصطفى زيدان ونبيل السما لوطي 1985 على النحو الآتي:

4-1 مراهقة متوافقة، سوية أو متكيفة:

نجد في هذا النمط أن المراهق يتصف بالهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار العاطفي والخلو من العنف والتوترات الانفعالية، والتوافق مع الأسرة، كما تتسم بالاعتدال في المواقف، وتظهر عليه الثقة بالنفس وبالآخرين والشعور بالتوافق والرضا عن نفسه، وليس لديه اتجاهات سلبية، ويظهر عليه كذلك توافقاً مدرسياً إلى حد كبير، وببساطة حجم المشكلات والصعوبات لديه. (مصطفى غالب، 1981).

4-2 المراهقة الانسحابية:

يتسم المراهق في هذا النوع بانسحابه عن أسرته وأقرانه ومجتمعه، إذ يميل إلى الانفراد والعزلة بنفسه، إنطوئه الشديد وتأمله لذاته بالإضافة إلى تميزه بصفة الانطواء والاكنتاب، كما تظهر عليه صفة التردد والخجل

والشعور بالنقص، زيادة على ذلك تمركزه حول ذاته واستغراقه في أحلام اليقظة والميل إلى النقد والسخرية من الآخرين وحتى من أوليائه، فهو يبدي رفضه وعصيانه للأوامر والنواهي خاصة من طرف الوالدين والمعلمين، وكل من يعترض سلوكه، كما تظهر عليه عدم التوازن والتوافق مع الآخرين. (زيدان محمد مصطفى، 1985).

3-4 المراهقة العدوانية:

من أهم مميزات هذا النمط التمرد والثورة ضد الأسرة والمدرسة والسلطة بكل أنواعها، وقد تبرز عدة انحرافات جنسية وعناد شديد والرغبة في الانتقام من الآخرين، بالإضافة إلى العدوانية التي يظهرها على نفسه وعلى الآخرين من إخوته والأصدقاء (عبد الرحمن العيسوي، 1974).

4-4 المراهقة المنحرفة:

أما فيما يخص هذا النوع من المراهقة فإنها تتميز بالانحلال الخلقي التام والانهيار النفسي والانحراف الجسمي، كما يتميزون بالفوضى والقيام بتصرفات تروع المجتمع ولا يتقبلها منه، والبعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك. (حامد عبد السلام زهران، 1995:112).

5- حاجات المراهق الأساسية:

المراهقة كغيرها من مراحل النمو تتطلب توفر العديد من الحاجات، وهي تختلف عن غيرها من المراحل، فمثلا حاجات الطفولة ليست هي حاجات المراهقة وهكذا، لذلك أجرى الباحثون دراسات عديدة حول حاجات المراهق الأساسية، معتمدة في ذلك على التحليل الطبيعي لتاريخ حياة المراهق والدراسات التحليلية، ودراسة مشكلات المراهقين في مناطق مختلفة، وأوضحت هذه الدراسات أن حاجات المراهق يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات هي:

- الحاجات العضوية: كالحاجة إلى الطعام، الشراب، الراحة، الجنس.

- الحاجات النفسية: كالشعور بالأمن النفسي، الحاجة إلى تأكيد الذات، والإستقلال والإنجاز.
- الحاجات الاجتماعية: مثل الحاجة إلى الإنتماء، والحاجة إلى العطف وإلى الأصدقاء، وإلى المكانة الاجتماعية.

أما عند الباحث "ماسلو" في حديثه عن الحاجات الأساسية للفرد كنتيجة للدراسات التي قام بها علماء النفس على أن الاحتياجات تنظم نفسها حسب نظام أولويات معينة، فإذا ما أشبع الإنسان رغباته واحتياجاته الدنيا، فإنه يرتقي إلى إشباع احتياجاته الكامنة. بمعنى أن المراهق يؤجل عملية من شأنها محاولة إشباع احتياجاته الإنسانية حسب هرميته بالتوالي في خمس مستويات:

5-1- الاحتياجات الفسيولوجية الأساسية:

وتقع هذه الاحتياجات في أدنى درجات السلم، إذ تعتمد على الحاجات البيولوجيا كالأكل والشرب والنوم والراحة والجنس وغيرها، ولكن ما يميزها في هذه المرحلة هو أنها تكون مطلوبة أكثر من مرحلة الطفولة، وهذا راجع إلى مطالب جسمه الذي يكون في مرحلة بناء واكتمال النمو. (سامي محمد ملحم، 2004: 209).

5-2- احتياجات الأمان:

يعد شعور المراهق بالأمن والطمأنينة والعطف والحنان والدفء الأسري من أولوياته، فهو يحتاج إلى الأمن والشعور بالقبول الاجتماعي من طرف عائلته ومعلميه وأصدقائه، إذ يعمل على حماية نفسه من أخطار البيئة الطبيعية، فإذا ما أشبع احتياجاته الفسيولوجية فإنه يأخذ الإجراءات التي تضمن له السلامة من الأخطار الخارجية. (سامي محمد ملحم، 2004).

3-5- احتياجات الحب والحنان والخدمة الاجتماعية:

فالإنسان اجتماعي بطبيعته، إذ تمثل الجماعة النسبة للمراهق أمر بالغ الأهمية نظرا لكونها تحقق له الرغبات النفسية والاجتماعية يكره العزلة والانفراد، ومن أجل ذلك فإنه يقوم بتكوين أسرته وعشيرته وأمته، ويعمل كل ما يوسع من أجل المحافظة عليها، وهو بالتالي يؤثر على مجتمعه ويتأثر به. (سامي محمد ملحوم، 2004).

4-5- الحاجة إلى احترام وتقدير الذات:

يرغب المراهق أن يؤكد ذاته ويشهتها ويكون مفهوما وتصورا خاصا فهو يعمل جاهدا للتخلص من التبعية الفكرية والفعلية، إذ يسعى دائما من أجل الحصول على تقدير الآخرين واحترامهم فهو بحاجة إلى الشعور بأنه ذو قيمة واحترام في المجتمع الذي يعيش فيه. (سامي محمد ملحوم، 2004).

5-5- تحقيق الذات والكياسة في العمل:

وتعتبر هذه الاحتياجات القدرة على القيام بالعمل والكياسة في الإنجاز، وتقع هذه الحاجة في أعلى درجات سلم الأولويات، وتعد أرقى الاحتياجات الإنسانية وأسمها وأقلها تحيد. (سامي محمد ملحوم، 2004).

6- مشكلات المراهقة:

للمراهقة مشكلات خاصة به والتي لم تكن موجودة عندما كان طفلا كما أن هذه المشكلات تختلف إلى حد ما عندما يصبح راشدا، ومن خلال البحوث والدراسات التي قام بها محمود عقل 1998 والتي تم إجرائها في كثير من بلدان العالم يمكننا استخلاص أهم مشكلات التي قد يتعرض لها المراهق في هذه المرحلة العمرية، والتي تتمثل في الآتي:

6-1 المشكلات النفسية:

تعد المشكلات النفسية للمراهق نتاج عوامل كثيرة بعضها اجتماعي راجع إلى ظروف البيئة التي يعيش فيها، وبعضها الآخر فيزيولوجي، فالنمو الجسمي السريع يؤثر على حياة المراهق وقدرته على التكيف مع الظروف الخارجية، وقدرته على إشباع حاجاته المختلفة ينعكس بشكل أو بآخر على نفسيته والتي تحدث لديه مشكلات نفسية كالحساسية من النقد الموجه إليه والشعور بالندم نتيجة لأفعال يقوم بها أثناء غضبه فهو يشعر بالحزن والضيق دون سبب.

ويمكن القول بأن المراهق يعيش اضطرابات كثيرة يرجع معظمها إلى عوامل الإحباط والصراع التي يتعرض لها في حياته داخل الأسرة وخارجها. (سامي محمد ملحم، 2004).

6-2- المشكلات الأسرية:

نقصد بالمشكلات الأسرية نوع العلاقات الأسرية والاتجاهات الوالدية في معاملة المراهقين ومدى تفهم الآباء لحاجات أبنائهم ونظرة المراهقين للسلطة الأبوية من حيث أنها قوة توجهه ضدهم مقابل رغبة الأبناء في الاستقلالية والاعتماد على الذات في مواجهة متطلبات الحياة، فالمراهق يود التخلص من مراقبة والدية له كي يعتمد على نفسه في تنظيم وقته واتخاذ قراراته بنفسه.

ونتيجة لعدم تفهم الآباء لأبنائهم وسوء معاملتهم لهم وانعدام الجو المريح والمناسب داخل الأسرة يجعل المراهق يعاني من المشاكل التي تعرقل دراسته. (سامي محمد ملحم، 2004).

6-3- المشكلات المدرسية:

ونقصد بالمشكلات المدرسية تلك التي تتعلق بعلاقة المراهق بزملائه والمدرسة، ومدى تكيفه معهم، وبالمواد الدراسية المرتبطة بالتحصيل، وطرق الاستذكار والإمتحانات. (سامي محمد ملحم، 2004).

إذ تسعى المدرسة باعتبارها المؤسسة التربوية الرسمية لتحقيق أهداف المجتمع إلى إكساب التلاميذ مجموع الخبرات المناسبة لمستوى نموهم، كما تقوم بالتنشئة الاجتماعية، كما تعتبر بالنسبة للمراهق محيطا مؤثرا فهي تعلمه وتثقفه من جهة وتوفر له جوا مناسبيا لبناء علاقات مع أقرانه وأساتذته وكل المشرفين التربويين من جهة أخرى، وفي حالة التفاعل الايجابي فان المدرسة تكمل دور الأسرة وتثريه بالميزات التعليمية، وقد تشكل علاقات المراهق في الوسط المدرسي مؤشرات توتر نشاطه المدرسي مما ينعكس سلبا على دافعيته للإنجاز، وبالتالي على نتائجه المدرسية.

ومن أهم المشاكل التي تواجه المراهق نذكر منها التأخر الدراسي إذ يكون مستواه الدراسي أقل من المستوى العادي، كذلك الخوف من الفشل إذ يظهر في القلق الذي ينتاب المراهق من جراء عدم ثقتهم في أنفسهم وقدراتهم، وغالبا ما يكون سبب الخوف الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي، هذا إضافة إلى معاملة المعلم والإدارة إذ يشكلان أكبر نسبة من العوامل المؤثرة في حياة المراهق. (أشرف كبير سليمة، 2011: 59).

من خلال ما سبق نلاحظ أن الجو المدرسي يفرض على المراهق، التعامل مع المدرسين، والمنهاج الدراسي، والواجبات المدرسية، وأنظمتها التي تحد من حرية المراهق مما يجعله يشعر بفرض السلطة عليه وخضوعه لها وبالتالي نقص قيمته مما قد يؤدي به إلى الفشل في إقامة علاقات متوازنة داخل المدرسة.

إضافة إلى المشكلات السابقة الذكر هناك مشكلات أخرى تواجه المراهق مثل قلق الامتحانات خاصة فيما يتعلق بالامتحانات الشفوية والمقررات الدراسية، وعدم ارتباطها بواقع المراهق الذي يعيشه، وكذا مشكلات أخرى ذات صبغة معرفية مثل النسيان، ضعف الذاكرة، واستخدام إستراتيجيات غير ملائمة في مراجعة الدروس، عدم القدرة على التخطيط وتنظيم الوقت، أحلام اليقظة أثناء الدرس. (أشرف كبير سليمة، 2011: 60).

6-4- المشكلات الاجتماعية:

تشير المشكلات الاجتماعية لدى المراهق إلى عدم قدرته على التكيف مع الآخرين ومع المحيط الذي يعيش فيه، ومدى تحقيق حاجاته وتقبله من طرف الآخرين وتقديرهم له، ومن أهم المشاكل التي يواجهها المراهق الرغبة في أن يكون محبوبا من طرف المحيطين به والبحث عن جماعة الرفاق الذين يتوفر لديهم الصفات التي يريدها، فالمراهق يشعر بالخجل عندما يكون في مجلس الكبار. (سامي محمد ملحم، 2004).

6-5 المشكلات الصحية و الجسمية:

و نعني بها المشكلات التي تتعلق بالحالة الصحية للمراهق و الاضطرابات التي قد يتعرض لها و مدى تقبله للتغيرات الجسمية التي تحدث له في هذه المرحلة ، و من بين هذه المشكلات التي يتعرض لها المراهق التعب الشديد الصداع، والاهتمام الشديد بتقوية الجسم و القيام بالألعاب الرياضية ،فرغبة المراهق في بناء جسمه و تقويته تصبح في هذه المرحلة مصدر اهتمامه ،هذا إضافة إلى عدم فهم المراهق للتغيرات الجسمية و الفيزيولوجية التي تحدث له في المراهقة ،و أن جهل المراهق لبعض التغيرات و عدم معرفته أو فهمه لها تسبب قلقا و توترا لديه. (سامي محمد ملحم، 2004: 384).

من خلال عرضنا لمشكلات المراهقة نستنتج أن سبب حدوث هذه المشكلات راجع إلى الحالة الغامضة التي يعيشها المراهق من كونه ليس طفلا أو راشدا، و الصراعات الانفعالية التي يعيشها داخل الأسرة من إخوة و والدين ، المدرسين ،وأفراد المجتمع، كذلك خلال هذه المرحلة تظهر لديه حساسية شديدة في نظرتة لعيوبه الشخصية و نواحي نقصه.

فمن خلال ذلك يمكن للمعلم مساعدة هؤلاء المراهقين للتخلص من مشكلاته التي يعانون منها و ذلك بإعطائهم دراسات تزيد من مستوى رضاهم و تشبع حاجاتهم ، كما يمكن للمعلمين توجيه أولياء الأمور

نحو أساليب المعاملة المناسبة للمراهقين من أجل التوافق النفسي والاجتماعي في حياتهم. (سامي محمد ملحم، 2004).

7- المراهق و المدرسة الإكاملية:

إن التعلم الذي يتلقاه التلميذ المراهق في المدرسة الإكاملية هو تعليم يرتبط بالحياة الناشئة، بشكل يوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ في المدرسة وما يتلقاه في البيئة الخارجية. (مزنار رابح، 1991).

لهذا فإن انتقال التلميذ من المدرسة الابتدائية إلى الإكاملية يجب أن يكون تدريجياً، إذ أن المعاملة يجب أن تقترب مما كان متبعاً في نهاية المرحلة الابتدائية، علماً أن كثرة المواد الدراسية وكثرة الجهد العقلي حتماً يرهق المراهق في وقت يكون بحاجة إلى الراحة والاعتدال في العمل، نظراً لنموه السريع في هذه الفترة. (معروف رزيق، 1986). فالمدرسة الإكاملية يجب أن تراعي الفروق الفردية لكل مراهق، فهناك من يتمكن من استيعاب كل ما يتلقاه من أساتذته بدون صعوبة في حين هناك من يعاني من مشاكل نفسية تؤثر عليه، وهناك بعض الآخر من لديه رغبة في دراسة مادة دون الأخرى. (مزنار رابح، 1991).

والنظام التربوي بالنسبة للمدرسة الإكاملية يرتبط بالحياة العملية للمراهق، و تخصيص جزء من المناهج للتدريب على الأعمال المنتجة المفيدة اجتماعياً واقتصادياً، والعناية بالتربية المدنية، أما فيما يخص التربية الجنسية في مناهج المدرسة الإكاملية، تتمثل في توصيل المعلومات الجنسية إلى التلاميذ بشكل كامل، إذ يجب تتخلل الحياة المدرسية كلها. (مزنار رابح، 1991).

و مسؤولية المدرسة في التربية الجنسية ليس أمراً قائماً بذاته مستقلاً عن غيره من الدروس، وإنما هو منهج متكامل يشترك فيه جميع المدرسين هادفين من ذلك تزويد التلميذ بمجموعة من الخبرات تتعلق بأمور الجنس ثم تكوين نظرة طبيعية سليمة نحو هذه الأمور، ويمثل هذا المنهج تستطيع المدرسة الإكاملية أن تؤدي

رسالتها في تربية المراهقين جنسيا و اجتماعيا ،عاطفيا، وإعدادهم للحياة المقبلة إعدادا سليما متكامل.(معروف رزيق،1986).

خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى معرفة مفاهيم المراهقة، و اتجاهات المفسرة للمراهقة ، مظاهر النمو و خصائصها، و أنماطها ، حاجات المراهق الأساسية ، إضافة إلى المراهق و المدرسة الاكاديمية و أهم مشكلات التي يتعرض لها المراهق و لمعرفة أبعاد المتغير الثاني المتعلق بدافعية الانجاز خصصنا الفصل التالي للكلام عنها حتى تكون الدراسة متكاملة.

الفصل الرابع: دافعية الإنجاز

تمهيد

I. الدافعية

1-تعريف الدافعية

2-وظيفة الدافعية

3-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

II. دافعية الإنجاز

1- تعريف دافعية الإنجاز

2-مكونات دافعية الإنجاز

3- أنواع دافعية الإنجاز

4-أبعاد دافعية الإنجاز

5- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز

6- أهمية دافعية الإنجاز

7- قياس دافعية الإنجاز

8- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

9- علاقة دافعية الإنجاز ببعض المتغيرات

10- دور المعلم في زيادة دافعية الإنجاز

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدافعية من المواضيع الأساسية التي اهتم بها علم النفس الدافعي، وهو أحد فروع علم النفس، لذا يرجع الاهتمام بدراسة الدافعية والدافعية للإنجاز لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي وإنما في العديد من المجالات والميادين العلمية، التربوية والتطبيقية الأخرى، إذ يعتبر الدافع للإنجاز عامل مهما في توجيه سلوك الفرد وإدراكه للموقف.

كما يعتبر الدافع للإنجاز من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي ومكون أساسي في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وقد اعتبرها الباحثون في مجال التربية وعلم نفس إحدى العوامل المسؤولة عن اختلاف المتعلمين من حيث أداءهم المدرسية، وأن معرفتها ومحاولة حصرها يسهم بقدر كبير في نجاح العملية التربوية التعليمية، وفي نجاح المتعلم.

وعليه سوف نركز في هذا الفصل على التعرف والتطرق إلى موضوع الدافعية للإنجاز من حيث مفهوما، أنواعها، أهم العوامل المؤثرة فيها، أبعادها، طرق قياسها وأهم الإطارات النظرية المفسرة لها، هذا بالإضافة إلى بيان دور المعلم في زيادة دافعية الإنجاز عند التلاميذ.

I. الدافعية Motivation:**1- تعريف الدافعية:**

يمكن تعريف الدافع بأنه حالة نفسية داخلية يؤدي إلى توجيه الفرد نحو أهداف معينة من شأنه أن يقوي استجابة محددة من عدة استجابات يمكن أن تقابل مثيرا محمدا. (راشد مرزوق راشد، 2005: 159).

ويذكر فؤاد أبو حطب وأمال صادق في 1994 أن الدافع هو حالة داخلية في الفرد تؤدي إلى استثارة السلوك واستمراره، وتنظيمه، وتوجيهه نحو هدف معين، وتحتل الدوافع بهذا المعنى منزلة خاصة في سيكولوجية التعلم والتعليم. (راشد مرزوق راشد، 2005: 159).

وحسب العتوم 2005 فالدافعية تشير إلى مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسد نقص أو حاجة معينة، سواء كانت بيولوجية، أو نفسية، أو اجتماعية، لذلك جاء مفهوم مرتبطا بمفهوم الحاجة، وتسعى إلى إزالة التوتر والقلق التي تحدثها الحاجة وبذلك يحدث حالة من التوازن والتكيف.

ويرى العياصر 2006 أن الدافعية قوى داخلية تنطلق من ذاتية الفرد وتثير فيه الرغبة في الحصول على شيء أو تحقيق هدف معين، وتعمل على توجيه تصرفاته ومسلكه في سبيل تحقيق الهدف.

كما يعرف ألان ليوري (Alain Lieury) الدافعية بأنها مصطلح نوعي، وهو الذي يحدد مجموعة من الكثرمات البيولوجية والنفسية التي تسمح باستشارة الحدث وتوجيهه بشدة نحو الهدف (Alain Lieury . 1997:139)

من خلال ما سبق يتضح لنا أن الدافعية مجموعة من القوى التي توجه وتعزز السلوك تجاه الهدف، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة، ولكن يستدل عليها من خلال السلوك أو الاستجابة.

2- وظيفة الدافعية:

ويتضح مفهوم الدافعية من تحديد الخصائص الوظيفية المتعلقة بهذا الموضوع، باعتباره يشير إلى مكونات هامة في النشاط النفسي، فالدافع متغير وسيط يعمل على تغيير السلوك وتوجيهه في مسالك معينة. ومن خلال هذا ينبغي النظر إلى المثبرات أو الشروط التي تحدث تلك المتغيرات على أنها دافعية، ومن هذه الوظائف المميزة لهذه التكوينات النفسية:

- وظيفة التحريك أو التنشيط.

- الوظيفة الإنتقائية أو التدعيمية.

- وظيفة المثابرة.

- الوظيفة التوجيهية.

وعليه يمكن القول أن للدافعية أربعة وظائف أساسية هي:

1-2- وظيفة التحريك أو التنشيط:

وتؤكد تلك الوظيفة المنوطة بالدافعية بدءاً من أعمال ريتشارد (Ritchard) ووصولاً إلى داشيل (Dachiel)، وغيرهم أن الدافع من شأنه أن ينشط السلوك ويستثيره ويحركه في الكائن، أي يبعث فيه الطاقة اللازمة للأداء الفعال، وتبقى في حالة نشاط حتى يتم تحقيق الهدف. (إبراهيم قشوش، 1979: 10).

كما تمثل أولى وظائف الدوافع في عملية التعلم، ومن جهة نظر التعلم فإن الدافع لا يسبب السلوك، وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، ودرجة الإشتارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي. (سامي محمد ملحم، 2009: 202).

2-2- الوظيفة الانتقائية:

وهي تفترض أن الدوافع تنتقي النشاط المرغوب فيه وتحدده، حيث تؤدي بالفرد إلى الإستجابة لبعض المواقف وتجاهل البعض الآخر، وتتضمن هذه الوظيفة تلك الإستجابات التي ترتبط بالثواب والعقاب ، و ما تلعبه تلك الإستجابات من دور في تغيير السلوك.(راشد مرزوق راشد، 2005).

2-3 وظيفة المثابرة:

يقرر بيك (Bick) 1955 أن السلوك يستمر مرتبطا بهدف من الأهداف، كما تناول فيزر (Fizzer) 1962 المثابرة كظاهرة للدافعية، ولكن مثابرة السلوك قد ترتبط جزئيا بالوظيفة التنشيطية، طالما أننا نفترض أن النشاط سوف يستمر بقدر ما تكون محددات الدافعية موجودة.(إبراهيم قشوش، 1979).

2-4- الوظيفة التوجيهية:

تشير الدافعية إلى جعل الشخص يقوم بمقارنة بين البيئة والهدف وتقليل من التفاوت بينهما، إذ يقوم بمعالجة البيئة ليسعى بعدها لتحقيق هدفه، فهي تدفع الفرد للقيام بنشاط معين وتطبع سلوكه بطابع معرفي، وتعمل كمخطط وتوجيه لمسار السلوك الإنساني، وبذلك تكون لها وظيفة وضع خطة لكيفية سير السلوك نحو تحقيق الهدف، فهي عند المتعلم توجه انتباهه إلى النشاطات الدراسية ، وتؤثر في توجيه السلوك نحو المعلومات المهمة التي يتوجب عليه الاهتمام بها ومعالجتها.(منصور رشيد، 2000).

من خلال ما سبق يمكن القول أن الدافعية تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه، حيث أن التلاميذ المدفوعين لإنجازهم الأكثر تحصيليا وأفضلهم أداء.

3- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

أشار العلماء إلى عدد من المفاهيم التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالدافع أو أهداف أو كليهما، وكثيرا ما تكون مثيرة للسلوك و موجهة له، ومن أمثلة هذه المفاهيم الميل، القيم، الحاجة، والطموح ، وفيما يلي نذكر هذه المفاهيم وعلاقتها بالدافعية:

3-1- الحاجة Need:

إن اهتمامنا الأول بمشكلة الدافعية لا بد أن يتركز على الحاجات وخاصة تلك الحاجات الغير مشبعة، إذ تمثل الحاجة نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي وتحفز طاقته وتدفعه في الإتجاه الذي يحقق إشباعها، فتظهر أهمية الحاجة في حياة الكائن الحي عندما توجد صعوبات أو ظروف تحول دون إشباع هذه الحاجة، إذ يظهر عليه الإضطراب والقلق وعدم الشعور بالسعادة في الحياة. (سامي محمد ملحم، 2009).

3-2 الحافز Drive:

وهي تعني في الغالب المثيرات الداخلية والنواحي العضوية التي تبدأ بالنشاط وتجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية، وقد عرفه ماركس (marx) 1979 على أنه تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعية الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وقد يؤدي إلى إحداث السلوك إذ يراد ف بعض الباحثين بين مفهومي الدافع والحافز باعتبار أن كل منهما يعبر عن حالة توتر عامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل ذلك فإن هناك من يميز بين هاذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع بحيث يندرج تحته، وأن مفهوم الدافع يستخدم للإشارة إلى فئتي الدوافع الفيزيولوجية والسيكولوجية، مثلا دافع الجوع أنه فيزيولوجي المنشأ ودافع الإنجاز وهو سيكولوجي المنشأ، أما مفهوم الحوافز فيشير إلى الدوافع السيكولوجية المنشأ فقط. (سامي محمد ملحم، 2009: 199).

3-3- الباعث: Incentive

يعرف فيناك (W.E Vinak) الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيزيولوجية واجتماعية، وتقف الحوافز والمكافآت المالية والترقي كأمثلة لهذه البواعث، فيعد النجاح والشهرة مثل بواعث الدافع للإنجاز، إذ يعمل الباعث على إزالة حالة الضيق والتوتر التي يشعر بها. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2006: 76).

3-4- الميل:

يشير الميل إلى الأشياء التي نحبها أو نكرهها، وإلى الأشياء التي نفضلها أو ننفر منها، وهذه الأشياء لها أثر واضح على سلوكه فهو يتجنب ما يكره ويسعى إلى ما يحب، فالتلميذ الذي يحب مادة ما يهتم بمعرفة المزيد عنها بينما التلميذ الذي يكره مادة ما سوف يميل إلى تجنبها (رجاء محمود أبو علاء، 1986).

3-5- القيم:

القيمة هي توجيه لفئة كاملة من الأهداف التي تعتبر هامة في حياة الفرد، ويطلق على القيمة اسم هذه الفئة من الأهداف. ولعل من أفضل تصنيفات القيم إدوارد سبرانجر (Edward Spranger). (رجاء محمود أبو علاء، 1986).

3-6- الإنفعال: Emotion

كثيرا ما يخلط الباحثون بين مفهوم الإنفعال ومفهوم الدافع، حيث ينظر البعض إلى الدوافع كنتيجة مترتبة عن ظهور الإنفعالات في حين ينظر البعض الآخر على أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عنها ظهور انفعالات معينة. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2006).

بعد تعرضنا لمفهوم الدافعية ومحمل الجوانب المتعلقة به كتكملة لذلك وباعتبار دافع الإنجاز أحد المفاهيم المتمخضة عن الدافعية، وأحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، والذي برز في السنوات

الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة، والبحث عن ديناميات الشخصية والسلوك والسلوك، بل يمكن اعتباره أحد منجزات الفكر السيكولوجي، لذلك تحاول التطرق لهذا المفهوم بنوع من التفصيل والتعمق بداية بتعريفه.

II. دافعية الإنجاز:

أخذت الدافعية عدة صياغات إذ يرجع الفضل في ذلك إلى إجتهد العلماء والباحثين، إذ خرجت من نطاق العمومية إلى تخصيصها أكثر في الأداء والإنجاز بتسميتها "دافع الإنجاز" والذي يعتبر كغيره من الدوافع الذي يكتسبها الفرد خلال تعلمه، وهو يرتبط بالمنافسة والجدية في العمل والسرعة في الأداء.

أما مفهوم دافع الإنجاز فيرجع الفضل في ظهوره لـ "مولاي" الذي أوضح ان شدة دافع الإنجاز يظهر من خلال سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، إذ ارتبط هذا المفهوم بمستوى الإنجاز، وتعمل الدافعية على الحث في بذل الجهد مع الإستمرار فيه. (هشام محمد الخولي، 2002: 207).

1- تعريف دافعية الإنجاز:

من بين التعاريف الإصلاحية المحددة لهذا المفهوم نذكر: إن تعريف دافعية الإنجاز تختلف من باحث إلى آخر من خلال النظرية الذي يتبناها، فدافعية الإنجاز عند ماكيلاند (McClelland) هي استعداد لدى الفرد يتميز بالثبات النسبي للسعي للنجاح، وهذا الاستعداد يظل كامناً في الفرد حتى يستثار بمثيرات في مواقف الإنجاز تبين له أن الأداء سيكون وسيلة للنجاح، ويضيف ماكيلاند (McClelland) أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل والنجاح، ويتعلق البعض الآخر بالخوف من الفشل. (حسين أبو رياش، 2006: 194).

كما يعرف قشقوش ومنصور دافعية الإنجاز بأنها "السعي تجاه الوصول إلى مستوى التفوق والإمتياز، وهذه التزعة تمثل مكوناً أساسياً، وتعتبر الرغبة في التفوق والإتيان بأشياء ذات مستوى راق خاصية مميزة لشخصية الأفراد ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز. (نبيل محمد الفحل، 2004: 19).

ويرى (Heckhausen) 1967 أن دافعية الإنجاز هي جهاد الفرد للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها ويحقق بها معايير التفوق على أقرانه. (سامي محمد ملحم، 2009).

كما يعرف عبد الغفار 1984 دافع الإنجاز بأنه تهيئ ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرتة في سبيل تحقيق غاية، أو بلوغ النجاح ويترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء محدد للإمتياز ويقاس بالإختبار المستخدم في الدراسة.

ويعرف محمد جاسم العبيدي الدافع للإنجاز تعريفا إجرائيا بأنه مقدار الرغبة في بذل الجهد لأداء الواجبات والمهام الدراسية بصورة جيدة. (محمد جاسم العبيدي، 2009: 303).

كذلك يعرف باش 1998 (Bache) أن دافعية الإنجاز تمثل استعداد لبذل مجهود لتحقيق هدف معين أو منفعة. (محمدات محمد حسن، 2008: 125).

وتعرف الدافعية للإنجاز أيضا بأنها مجموعة من الشروط تسهل وتوجه وتساعد على استمرار النمط السلوكي إلى أن تتحقق الإستجابات، وهي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو الهدف، وصياغته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف. (Bovemi Perilk , 2004 :561).

هذا بالإضافة إلى الدافع للإنجاز الذي يقصد به القدرة على أداء الأعمال والمجاهدة في التنافس من أجل الوصول إلى معايير الإمتياز، وهذا يرتبط بالقدرة على التغلب على الصعوبات والاحتفاظ بمعايير مرتفعة وتحسين أداء الفرد، والسيطرة على البيئة الاجتماعية. (رشاد عبد العزيز موسى، 1994: 108).

من خلال التعاريف السابقة رغم اختلافها نستنتج أن الدافعية للإنجاز تشير إلى الكفاح والمنافسة من أجل النجاح والتفوق على الآخرين، كما تشير إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح.

2- مكونات دافعية الإنجاز:

يرى أتكينسون (Atkinson) أن المؤشرات دافعية الإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في

الآتي:

- محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه.
- التنافس مع الآخرين، وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد.
- أن يتم ذلك وفقاً لمعيار الإمتياز في الأداء، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه ميهتر.
- إحساس الفرد بأنه مسؤول عن نتائج سلوكه.
- مستويات التحدي والإحساس بعدم التأكد.

وتوصل محمد عبد القادر 1987 من خلال إستقراءه للدراسات السابقة، أن هناك ثلاث دوافع فرعية للإنجاز تتمثل في الطموح العام، والنجاح بالثابرة على بذل الجهد والتحمل من أجل الوصول للهدف، وباعتبار الإنجاز سمة شخصية، تتضمن خصائص معرفية و مزاجية (محمد خليفة عبد اللطيف، 2000: 94).

من خلال ما سبق يمكن أن نحدد أربع مكونات أساسية لدافعية الإنجاز منها الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق، المثابرة، بالإضافة إلى مستوى الطموح.

3- أنواع دافعية الإنجاز:

أوضح السيد طواب في 1994، عبد اللطيف خليفة 1997، أن فيروف (Feroff) وسمت

(Smith) ميزاً بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز هما:

- دافعية الإنجاز الذاتية Achievement Autonomous

- دافعية الإنجاز الإجتماعية Achievement Social

(راشد مرزوق راشد، 2005: 173).

وقد أعلن فيروف (Veroff) أن دافعية الإنجاز هي الميل أو التزعة العامة للسلوك فيما يتصل بأهداف الإنجاز، وعرفها على أساس التنافس، ولكنه ميز بين نمطين من الدافعية للإنجاز:

3-1- دافعية الإنجاز الذاتية (الاستقلالية): Autonomous Achievement

ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو القيم الشخصية التي يمتلكها الشخص، وتكون أساسية في مواقف الإنجاز. (راشد مرزوق، 2005:172).

3-2- دافعية الإنجاز الاجتماعية: Social Achievement motivation

ويقصد بها التنافس مع المعايير التي يضعها الآخرون، أي أن مستويات الإمتياز تستند إلى المقارنة الاجتماعية، وقد تختلف قوة الدافعين، فإما أن يرجع إلى أحدهما أو الإثنين معاً، وذلك تبعاً للترعة الأقوى. (محمد محمود بني يونس، 2007: 171).

ويذكر (Veroff) أن المحرك الدافع للإنجاز الذاتي الذي ينبع من داخل الفرد، ويخضع لمقاييس شخصية يحددها الفرد لنفسه، معتمداً على خبراته في سن مبكرة، حيث يجد لذة في الإنجاز والوصول إلى الهدف، فيرسم لنفسه أهدافاً يحاول تجاوزها، في حين أن المحرك للدافع الاجتماعي يخضع لمعايير يرسمها الآخرون، ويخضع لمقاييس المجتمع، ويبدأ هذا النوع من دافع الإنجاز واحد متكامل، ويحتاج الفرد لتكوين هذا الدافع المتكامل للإنجاز إلى شعوره بالثقة. (محمد جاسم العبيدي، 2009).

يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف، ولكن قوتها تختلف وفقاً لأيهما السائد في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بدافعية الإنجاز الاجتماعية، أما إذا كانت دافعية الإنجاز الاجتماعية هي المسيطرة في الموقف فإن كل منهما يمكن أن يكون فعالاً في الموقف.

4- أبعاد دافعية الإنجاز:

يرى بعض الباحثين ومنهم محمود عبد القادر 1997، محمد عمران 1980، ونظام النابلسي، أنه يوجد اتجاهان في دراسة دوافع الإنجاز هما:

- الاتجاه التقليدي:

وهو الذي يرى رواده أن الدافع للإنجاز أحادي البعد، ومنهم ماكيلاند 1993 (McClelland)، أتكسون 1958 (Atkinson)، يونج 1961 وغيرهم.

- الاتجاه الثاني:

وهو الذي يكشف عن تعدد أبعاد دافعية الإنجاز باستخدام الدراسات العملية ومن رواده مشيل 1961، هيرمانز 1970 (Haermans)، كوفر 1972، وروى 1979.

والإتجاه الثاني أو وجهة نظر الثانية تذهب إلى اعتبار دافعية الإنجاز متعدد الأبعاد، ويعتبر هذا الإتجاه جديدا ولم تحدد معالمه بعد، وأن معظم الدراسات القائمة على هذا الإتجاه لم تعتمد على نظريات خاصة بها، ولكنها ذهبت إلى إحصاء الدراسات السابقة أو جميع المقاييس التي استخدمت في قياس دافعية الإنجاز.

فقد توصل محمود عبد القادر 1977 إلى ثلاثة أبعاد لدوافع الإنجاز عن طريق التحليل العاملي، كما توصل زكريا الشريبي 1981 إلى أحد عشر بعدا لدافع الإنجاز، وحددت صفاء الأعسر وآخرون 1983 إلى ثمانية عشر بعدا للدافع، هذا على سبيل المثال.

وعلى الرغم من ذلك نجد أن ميتشل (Mitchell) قام بدراسة لتحديد ما إذا كان لدافع الإنجاز أحادي التكوين أو يتكون من أبعاد متعددة مستقلة، واستخدام طريقة التحليل العاملي، وقد توصل إلى خمسة أبعاد، واستنتج ميتشل بناء على ذلك أن الدافع للإنجاز ليس تكوينيا أحاديا، بل يؤكد على أن أي محاولة

لاعتبره أحادي البعد قد يؤدي فقط إلى خطأ منهجي ونتائج متعارضة بل تشويه لهذا المفهوم. (راشد مرزوق راشد، 2005: 179).

لو نظرنا إلى أصحاب الإتجاه الثاني نجد أنهم يتفوقون على تعدد أبعاد الإنجاز، وعلى أنه مفهوم مركب من حيث المبدأ، ولكنهم يختلفون في تسميتها وهذا الاختلاف يظهر جليا من باحث إلى آخر.

5- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

يتوقع أن الأشخاص الذين يتميزون بدافعية الإنجاز عال يكون لديهم إدراك واضح عن الأشياء التي يؤديها وأين يؤديها تميزا عن الأشخاص الذين لديهم إنجاز منخفض، نظرة نحو نفسه، والموقف الأدائي الإنجازي، وهناك عوامل عدة تؤثر في هذه الدافعية كما هو موضح في الشكل التالي:

5- تجنب الفشل (النجاح)		1- الرؤية إلى المستقبل
6- تقدير الذات.	4- التقدير الاجتماعي	2- التوقع للهدف.
7- الحاجة إلى الإنجاز.		3- خبرات النجاح .

شكل رقم (05) يوضح العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.

5-1- الرؤية إلى المستقبل:

تمثل الأهداف الشخصية للمستقبل عنصرا هاما ما في زيادة دافعية الإنجاز العالي، حيث أنها مصدر الطاقة والتشجيع للإنجاز وممارسة الأنشطة التي تحقق هذه الأهداف.

5-2- توقع الأهداف:

ليس الهدف وحده يوجه الدافع للإنجاز، ولكن نوع ومستوى التوقع، والفرد الذي لديه قناعات بتوقع إيجابي لتحقيق الهدف سوف يبذل المزيد من الجهد، أما إذا كان لديه توقع سلبي فإن ذلك يؤثر على انخفاض درجة النجاح عنده.

5-3- خبرات النجاح:

الخبرات السابقة الإيجابية التي يحقق فيها الفرد النجاح والرضا في أي نشاط تؤدي إلى زيادة الاستعداد والرغبة والاستمرار في ممارسة النشاط مما يتيح فرصة أفضل نتيجة لتحقيق الهدف.

5-4- التقدير الاجتماعي:

تتأثر دافعية الإنجاز بحاجة الناشئ للحصول على الإستحسان والقبول والتقدير الاجتماعي من الأشخاص المهمين بالنسبة له، مثل الأسرة، المعلم، الإدارة، جماعة الرفاق، وبالتالي فإن توقعات هؤلاء نحو الأهداف المطلوبة من الفرد تحقيقها تمثل دافعا قويا له للسعي نحو الإمتياز والتفوق للحصول على تقديرهم.

5-5 الحاجة إلى تجنب الفشل(النجاح):

هناك نمطان شائعان يؤثران في السلوك الإيجابي والإنجازي للفرد وكلاهما يؤدي إلى زيادة القلق، وكلاهما يؤثران في مستوى الإنجاز والجوانب النفسية للفرد هما:

الخوف من الفشل، بحيث يمكن أن يؤدي إلى تحسن الأداء، ولكن يؤثر سلبا على روح المبادرة، كما يميل الفرد إلى إستخدام طرق دفاعية للفرد، كذلك الخوف من النجاح يمكن أن يؤثر في السلوك الإنجازي للفرد، حيث يرى أن النجاح و الإرتقاء لمستوى أفضل يفقده بعض المميزات مثل التفوق والتميز بين أقرانه.

5-6- تقدير الذات:

يعتبر مفهوم الفرد عن نفسه أو مدى إعتقاده وثقته في إستعداداته وقدراته، هو ما يطلق عليه تقدير الذات أو الفعالية الذاتية أحد العوامل التي تؤثر على سلوك إنجاز الفرد، من حيث الإختيار، المثابرة، أو نوعية الأداء، فإذا أعتقد الفرد أن قدراته لا تسمح له بأداء ذلك، أي إنخفاض تقدير الذات قد يعرض عن أدائها، ويؤثر ذلك سلبا على السلوك الإنجازي لديه.

5-7- الحاجة إلى الإنجاز:

يمكن إعتبار درجة الشعور بالحاجة إلى الإنجاز أنها سمة عامة، ولكن مستوى شدتها نوعي لكل نشاط أو موقف، بمعنى أن الفرد يمكن أن يتميز بالسلوك الإنجازي بدرجة عالية نحو موقف معين أكثر من موقف آخر، ويتوقف ذلك على درجة كبيرة على قيمة الحافز الذي يحصل عليه في ضوء إحتمال النجاح أو الفشل، ومستوى الحاجة إلى الإنجاز يتوقع أن يؤثر في سلوك الفرد من حيث تحمل المبادرة والإقبال عليها وتطوير الأداء. (أسامة كامل راتب، 2001).

تعليق:

من خلال عرضنا للعوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز نستنتج أنها تتأثر بعدة عوامل منها مستوى الدافعية لدى التلميذ في سبيل تحقيق الهدف، توقعات الفرد المتعلقة بخبرات النجاح والفشل، وقيمة النجاح ذاته، هذا إضافة إلى العوامل الأسرية والمدرسية وما يلعبانه من دور كبير في نمو الدافع للإنجاز وتحديد قيمة واتجاه هذا الدافع فالحيث الأسري الذي يشجع التلميذ على العمل والمبادرة وبذل الجهد يشجعه على استخدام أساليب ملائمة للمراجعة والإعتماد على النفس عكس الأسر التي لا تهتم بتحصيل أبنائهم لا تجعله يعتمد على نفسه مما يؤدي إلى إنخفاض مستوى الدافع للإنجاز.

إذ كل هذه العوامل وغيرها متغيرات تساهم في نمو أهداف الأداء عند التلميذ الذي نجده يبذل الجهد لإبعاد فكرة الفشل.

6- أهمية دافعية الإنجاز:

يعد موضوع دافعية الإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بفحصها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعلمي في إطار علم نفس التربوي، فضلا عن علم نفس المهني، ودراسة دوافع العمل وعوامل النمو الإقتصادي كما حضى الدافع للإنجاز بأكبر اهتمام بالمقارنة مع بقية الدوافع الاجتماعية الأخرى، ولا ترجع أهمية الدافع للإنجاز إلى توجيه السلوك وتنشيطه فحسب، بل أنه يؤثر على إدراك الفرد للمواقف إضافة إلى مساعدته لفهم السلوك الذاتي و سلوك المحيطين به. (أحمد عبد الخالق ومايسة احمد النيال، 2009).

تبرز أهمية دوافع الإنجاز من الوجهة التربوية كونها هدفا تربويا في حد ذاتها فاستشارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد إهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاطات خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وهي من الأهداف التربوية الهامة التي يستقبلها أي نظام تربوي، كما تظهر أهميتها من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المؤثرة على التحصيل والآخر لأن دافعية الإنجاز لها علاقة بميول التلميذ وتوجهه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى ، لذا فالدافع لها اثر كبير في عملية التعليم فلا تعلم دون دافع معين لأن نشاط الفرد وعملية الناتج من هذا النشاط في موقف خارجي معين تحدده ظروف دافعية الإنجاز في هذا الموقف. (أحمد فلاح العلوان، 2009:288).

ويؤكد علماء النفس على أهمية دور الدافع للإنجاز فيما يكون عليه الفرد والمجتمع في مستوى التطوع والطموح اللذان يشكلان دعامة أساسية لمدى قدرة أي مجتمع من مجتمعات هذا العصر على النمو والتقدم

وتحدي متغيرات العصر السريعة المتلاحقة التي إذ لم يكن الإنسان على درجة من اليقظة والوعي لمطالبات هذا التحدي، والتي تمثل أولاً وقبل كل شيء لدى أفراد المجتمع قوة الدافع للإنجاز وهذا الأخير ينمي لدى الأفراد السعي نحو الإتقان والتميز والقدرة على تحمل المسؤولية وتحديد الهدف، القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف، استكشاف البيئة، وتعديل المسار حيث أشار بوكوك (Boocock) إلى أن الدافع للإنجاز وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي الفعلي. (راشد مرزوق راشد، 2005).

7- قياس دافعية الإنجاز:

هناك عدة طرق لقياس الدافع للإنجاز والتي نذكرها فيما يلي:

1-7 الطرق الإسقاطية أو المقاييس الإسقاطية:

قام ماكيلاند وزملاؤه (McClelland) et al بوضع اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور، وقد استطاع ماكيلاند من اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضع (T.A.T) الذي أعده مولاي عام 1938 (H.Murray)، أما البعض الآخر فقد قام ماكيلاند بتصميمها خصيصاً لقياس دافعية الإنجاز. ولقياس الدافع للإنجاز يقوم الباحث بعرض كل صورة من الصور أثناء الاختبار على الشاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث، ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد ذلك كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة والأسئلة هي:

- ماذا يحدث؟ ومنهم الأشخاص؟

- ما الذي أدى إلى هذا الموقف - ماذا حدث في الماضي؟

- ما محور التفكير؟ وما المطلوب أدائه؟ ومن الذي يقوم بهذا؟

- ماذا سيحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على الأسئلة الأربعة السابقة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق، ويستغرق إجراء كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة. (رشاد عبد العزيز موسى، 1994).

يرتبط هذا الإختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص، أو نواتج التخيل لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز.

7-2 المقاييس الموضوعية:

يذكر عبد اللطيف خليفة عام 1995، رشاد عبد العزيز 1994 أحمد عبد الخالق ومايسة النبال عام 1991، أنه لا يوجد العديد من المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز بعضها صمم لقياس الدافع لإنجاز الأطفال مثل مقياس روبنسون (Argul et Robinson)، مقياس وينر 1970 (weiner et kuhla)، وبعضها صمم لقياس الدافع لإنجاز الكبار ومنها استخبار الدافعية للإنجاز وقام بإعداده هرما نر عام 1970 (HERMANS)، مقياس الميل للإنجاز التي أعدها مهرييان 1969، مقياس سميت Smith عام 1973، واستخبار الدافعية للإنجاز أعده لن عام 1969 (lynn) وطوره راي (Ray) في السبعينات، فبالإضافة إلى مقياس الدافع للإنجاز الدراسي أو الأكاديمي الذي أعده باسم السمراي وشوكت الهيازعي عام 1988، مقياس دوافع الإنجاز إعداد محمود عبد القادر عام 1978، وقائمة التفضيل الشخصي لـ ادوارز EDWARDS. وتهدف إلى تقدير الحاجات النفسية التي وضعها موراي MURRAY, H.A ومنها الحاجة للإنجاز، وقد قام جابر عبد الحميد جابر 1971 بترجمتها إلى العربية، كما قام علاء الشعراوي 2000 بإعداد مقياس لدافعية الإنجاز يتكون من ثلاثة أبعاد، ويناسب أيضا طلاب الجامعة وعدد مفرداته 53 مفردة، ويتم الإجابة على مفردات المقياس باختيار إجابة من ثلاث (دائما، أحيانا، نادرا). (راشد مرزوق راشد، 2005: 179).

7-3- تحليل المحتوى:

وهي تقنية تقوم على تحليل القصص والنصوص إلى وحدات أساسية حسب عرض الباحث، ثم البحث عن المفاهيم أو الخصائص التي تعبر عن المتغيرات التي يبحث عنها.

7-4- الإستبيان :

هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو العبارات التي تدور حول دافع الإنجاز، بحيث يجيب عنها الفرد بطريقة معينة، وعادة ما تكون من الاختبار من متعدد، أي تخضع لسلم متدرج من موافق تماما إلى غير موافق تماما، من صحيح تماما إلى غير صحيح تماما. (بوجميلين، 2006: 69).

7-5 ملاحظة السلوك:

وتقوم على تحديد قائمة لأنواع من السلوك، إذ تشير إلى الدافع للإنجاز، ثم قيام الباحث بملاحظة سلوك الفرد الذي يريد دراسة الدافع للإنجاز عنده، ويتم هذا بحساب تكرار أنواع السلوك في القائمة ضمن فترة زمنية محددة. (بوجميلين حياة، 2006: 69).

7-6- تقييم الآخرين:

وهو مطالبة من لهم خبرة واحتكاك بالفرد المراد دراسة دافع الإنجاز عنده، بإعطاء تقييمهم عنده، وهذا وقف مجموعة من الخصائص إلى الإنجاز، كمطالبة المعلم بتقييم أحد التلاميذ، أو تقييم زميل لزميله. (بوجميلين حياة، 2006: 70).

من خلال ما سبق نستطيع القول أن هناك عدة تقنيات مستخدمة لقياس دافعية الإنجاز، وكل مقياس وجه انتقاد لمقياس آخر، ومن أهم هذه المقاييس نذكر مقياس وينر Wiener عام 1970، واستبيان Haermans 1970 الذي بناه بجمع المظاهر المرتبطة بهذا الدافع، وقد فتح بذلك مجالا جديدا لبناء مقاييس الدافع إلى الإنجاز مثل مقياس فاروق عبد الفتاح موسى سنة 1991.

8- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

كانت هناك محاولات عديدة لتصنيف الحاجات الأساسية للشخصية، ومنها الحاجة إلى الإنجاز، الذي استطاع ماكيلاند، وأتكينسون وزملائهم في إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول الحاجة إلى الإنجاز، وحاولوا تقديم نظريات مفسرة لهذا المفهوم الجديد، ومن بين هذه النظريات نذكر:

8-1-1- نظرية أتكنسون Atkinson :

اهتم أتكنسون **Atkinson** بدراسة الدوافع، وقام بصياغة نظرية تدور حول دافعية التحصيل، وذكر أن التزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، كما أنها وظيفة ثلاث متغيرات تحدد قدرة التلميذ على التحصيل:

8-1-1-1 دافع لإنجاز النجاح:

يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط أو حماس ورغبة في إحراز النجاح، لكن هذا يرتبط بدافع آخر له أهميته وهو دافع تجنب الفشل، حيث يتجنب الفرد أداء مهمة خوفا من الفشل في أدائها، إذ يعد الدافع لإنجاز النجاح وراء تباين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية، حيث يرتفع مستوى التلاميذ بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.

8-1-1-2 احتمالية النجاح:

بينما احتمالية نجاح أي مهمة يتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم به الفرد، فاحتمالية النجاح قد تكون ذات مستوى مرتفع أو منخفض، فالتلميذ الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة تكون احتمالية النجاح بالنسبة له كبيرة، لأن قيمة النجاح كما يدركه تعزز دافعية التحصيل. (حنان عبد الحميد العناني، 2005: 139).

8-1-3- قيمة الباعث للنجاح:

هذا إضافة إلى قيمة الباعث للنجاح، فإن زيادة صعوبة المهمة يتطلب زيادة قيمة باعث النجاح، فكما كانت المهمة أكثر صعوبة يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع. (نائر أحمد غباري، 2008: 54).

تعليق:

إن الدافع لإنجاز النجاح، والدافع لتجنب الفشل مترابطان، فإذا كان التلميذ مدفوعاً بالنجاح سيحاول أداء المهمات التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان التلميذ مدفوعاً بالخوف من الفشل فسيبتجنب أداء المهام الصعبة وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، كما يتبين لنا أن قدرة التلميذ على التحصيل مرتبطة بترعته الدافعية لإنجاز النجاح، وما دامت هذه التزعة مكتسبة فإنه يمكن تعديلها، بحيث تزداد قدرة التلميذ على التحصيل.

8-2- نظرية وينر Wiener theory:

يرى يونج أن نموذج أتكينسون (Atkinson) عن الدافعية للإنجاز تتضمن مفاهيم معرفية مثل التوقع والقيمة كمتغيرات وسيطية ولم يتعرض ذلك المنحنى لتقييم العمليات المعرفية المتضمنة في الدافعية للإنجاز تعرضاً مباشراً، فقد اقترح وينر وزملاؤه نظرية إعزائية لإعادة تحليل النتائج الرئيسية المترتبة على نموذج أتكينسون، ولما كانت نظرية الإعزاء تهتم بالعملية التي يفسر بها الفرد أسباب السلوك، كما اقترح وينر ورفاقه أن التقييم أو التفسير الذي يقوم به الفرد عند ما يواجه عمل متعلق بالإنجاز هو مقرر مهم يحدد رغبته في القيام به، وأعادوا صياغة مفهوم لدافعية الإنجاز في ضوء نظريات الإعزاء محاولين تطويره، وقد قصد وينر استكمال نظريات دافعية الإنجاز، وذلك بنائه للنظرية المعرفية عن الإعزاء، حيث اقترح بعدين لتحليل العزاء السبي،

فأشار وينر أن داخل محتوى أي موقف ما يتضمن إنجازا ينسب الملاحظ أسباب الحدث فيه إلى أربعة عوامل هي القدرة، الجهد، صعوبة العمل، والحظ، إذ تعتبر القدرة والجهد عاملان داخليان يعتمدان على الفرد، بينما تعد صعوبة العمل والحظ عاملان خارجيان ويتذبذب عاملا الجهد والحظ بمرور الوقت فهما عاملان غير مستقرين بينما يتميز عاملا القدرة وصعوبة العمل بالثبات النسبي. (راشد مرزوق راشد، 2005: 183).

تعليق:

من خلال نظرية وينر (weiner) لدافعية الإنجاز نلاحظ أنه أكد على أهمية مستوى الطموح والمثابرة على بذل الجهد والقدرة كمتغيرات أساسية لدافعية الإنجاز، كما أعاد صياغة مفهوم الدافع الإنجاز في ضوء مصطلحات معرفية نمائية.

8-3- نظرية تصميم الهدف:

من رواد هذه النظرية أدوين لوك (Eduin lock) وتفترض هذه النظرية:

- وجود الأهداف يحدد مسار السلوك، ويكون دافعا للفرد لتحقيقها والأهداف تمثل طموحات الأداء وتنشط السلوك.
- تعميم الأهداف وطموح الأداء يعني المحصلة لقيم ومعتقدات الفرد ورغباته وعواطفه.
- ويزيد اندفاع الفرد نحو الهدف إذا كانت محددة ومقبولة وذات نفع للفرد، وكلما كانت الأهداف صعبة كان الأداء على مستوى عال، والأهداف قابلة للقياس، وهذا يؤدي إلى اندفاع الأشخاص نحو العمل خاصة إذا تم إمدادهم بمعلومات حول طريقة الأداء. (نبيهة صالح السامرائي، 2007: 49).

تعليق:

يمكن أن نطبق هذه النظرية عمليا إذا وضعت الأهداف الخاصة بأداء العمل بإتقان مع المدير أو المشرف، وتم إعدادها من قبل جميع الأطراف، يصبح تحقيقها نافعا ومقيدا، ونافعا لسلوكهم نحو أداء العمل بشكل جيد.

9- علاقة دافعية الإنجاز ببعض المتغيرات:

لدافعية الإنجاز علاقة بكثير من المتغيرات المختلفة التي كانت محور دراسة العديد من الباحثين ومنها:

9-1- العلاقة بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي:

وجه اهتمام كبير في السنوات الأخيرة بالمدرسة بشكل عام، وقد دلت عدة دراسات على وجود ارتباط بين دافع الإنجاز وأداء التلاميذ المتفوقين في المدارس الإكمالية والثانوية، وبين انخفاض دافع التأخر الدراسي، تبين فيها قوة الارتباط بينهما.

كما حاولت دراسات أخرى الربط بين المعدل التراكمي لدرجات التلاميذ ودافع الإنجاز، من أمثلة هذه الدراسات دراسة مايكلاند، ودراسة جروسبك، حيث أمكن الحصول على معامل الارتباط (0.51) في الدراسة الأولى و(0.34) في الدراسة الثانية، وهي معاملات متوسطة نوعاً ما. (رجاء محمود أبو علام، 1986: 219).

9-2- علاقة دافع الإنجاز بالسلوك:

لكل فرد قدرات معينة تختلف عن الآخر، كما تختلف عن الفرد الواحد، فهي تزداد في جانب وتقل في جانب آخر، ويتضح ذلك من خلال سلوكه في الموقف الذي هو فيه، ويتوقف استخدام الفرد لقدراته الأدائية على الدافع الذي يجعله يسلك سلوكاً معيناً، والأفراد لا يقومون بالعمل ما لم يكن عندهم هدف وراء قيامهم بالعمل، فإذا تمكن الفرد التحكم في دافعه تمكن من التحكم في سلوكه مما يجعله يسعى إلى بذل جهد أكثر، إذ يمكن الاستدلال على الدوافع من خلال السلوك الذي يقوم به الفرد، والدافع يستشير النشاط ويحركه، ويحدد الوجهة التي يأخذها النشاط في سبيل الوصول إلى الهدف وتحقيقه، لذا يرتبط هدف الفرد وما يقوم به من نشاط بدوافعه وحاجاته. (نبيهة صالح السامرائي، 2007: 55).

9-3- علاقة دافعية الإنجاز بالهدف:

الهدف هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، فعندما يسعى التلميذ لقراءة كتاب أو إنجاز مهمة ما فإنه ينشغل بسلوك موجه نحو هدف، فالأهداف تحفز الأفراد على خفض التناقض بين ما يعرفونه الآن، وما يرون أن يعرفونه مستقبلا، حيث يمكن أن يشعر الفرد بعدم الإرتياح إذا لم يكمل المهمة، وتبرز أهمية وضع الهدف من خلال ما يلي:

- توجه الأهداف إنتباها إلى المهمة التي نحن بصدد تنفيذها.
- الأهداف تحرك الجهد، فكلما كان الهدف واضحا وصعبا إلى حد ما فإن الجهد المبذول يكون أكبر.
- الأهداف تزيد من المثابرة والمواظبة على العمل، فعندما يكون لدينا هدف واضح نكون أقل عرضة للتشتت أو التوقف عن العمل حتى نبلغ ذلك الهدف.
- الأهداف تعمل على تطوير استراتيجيات جديدة عندما تصبح الإستراتيجيات القديمة غير فعالة، ويبرز أمامنا نوعان من الأهداف :

-أهداف مهمة.

-أهداف ذاتية.

هذا وقد يمتلك الفرد أحدهما أو كلاهما معا، ولكن يجب أن تكون أحدهما هو المسيطر، دعونا نوضح كل نوع من أنواع الأهداف:

9-3-1 أهداف مهمة:

عندما يتابع المتعلم هذا النوع من الأهداف تكون أهدافه تطوير الكفاية وذلك بواسطة اكتساب المعارف والمهارات التي تساعد على إتمام المهمة، كما أنه يقبل على المهمات التي تتصف بالتحدي على الرغم من أن ذلك، التحدي قد يوقعه في مخاطر ارتكاب الأخطاء لأن الأخطاء قد توفر المعلومات التي ترشدنا إلى عملية التعلم.(ثائر أحمد غباري، 2008: 123).

ترتبط أهداف المهمة بجملة من النواتج المعرفية والإنفعالية التي تسهل عملية التعلم، وبما يحويه ذلك التعلم من فعالية عالية المستوى، وتقدير قيمة المهمة والإهتمام والجهد واستخدام العمليات المعرفية وما وراء المعرفية بكفاءات عالية.

9-3-2 الأهداف الذاتية:

تعتبر الأهداف الذاتية على عكس أهداف المهمة تقود الأهداف الذاتية التلاميذ إلى القلق والخوف على وأدائهم مقارنة بقدرة الآخرين وأدائهم.

هذه الأهداف أقل قدرة من الناحية الإنفعالية والدافعية، واستخدام الإستراتيجيات، وكذلك تعمل على الإنخفاض في الأداء. (نائر أحمد غباري، 2008: 125).

تعتبر المفاهيم مثل (صياغة الأهداف والتنظيم الذاتي والكفاية الذاتية) عناصر أساسية في فهم وتفسير سلوك المتعلم الناجح، حيث أن معتقدات الكفاية الذاتية وعمليات التنظيم الذاتي تعمل معا من خلال اعتمادها على بعضها البعض فيما تتوسط الأهداف بينهما وتحدد الوظيفتان الأساسيتان للأهداف:

- إرشاد المتعلم لمراقبة وتنظيم جهده نحو اتجاه معين.
- تساعد الفرد على تقويم أدائه وتكثيف جهوده نحو أهداف فصلية. (نائر أحمد غباري، 2008: 126).

10-1 دور المعلم في زيادة دافعية الإنجاز:

للمعلم دور فعال في زيادة دافعية الإنجاز عند التلاميذ، وذلك من خلال:

10-1- التغذية الراجعة:

إن توفير التغذية الراجعة لأسباب فشلهم ونجاحهم يزيد من توقعات التحصيل لديهم، ففي حالة التلميذ الذي يجد صعوبة في إتقان مسائل الضرب الطويلة يمكن للمعلم أن يستخدم النجاحات السابقة، التي حققها التلميذ

وكذلك لبناء الثقة في تعلم المهمات الجديدة. (محمد عمر سي الطواب، 2009: 69)

10-2- التحسن اللولي:

بإمكان المعلمين تزويد التلاميذ بدليل مباشرة عن نموهم الأكاديمي، وذلك خلال فترة من الوقت، وإحدى الأمثلة على ذلك ما يسمى بالخطة الدراسية اللولبية، ويكون التعيين لولبيا، إذا أعيد تقديمه من وقت لآخر، وبذلك يستطيع التلاميذ الحكم على أنفسهم على طريقتهم في التفكير مقارنة ما سبق. (نائر أحمد غباري، 2008: 57).

10-3- تمكين التلاميذ من صياغة أهدافهم:

يستطيع المعلم زيادة دافعية التلاميذ للإنجاز من خلال تمكينهم من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات كتدريب التلاميذ على تحديد أهدافهم التعليمية وصياغتها بلغتهم الخاصة ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها بما يتناسب مع استعداداتهم وجهودهم، وبالتالي يساعدهم على تحديد استراتيجيات مناسبة التي يجب إتباعها أثناء محاولة تحقيقها. (نائر أحمد غباري، 2008: 57).

10-4- توفير مناخ تعليمي غير مشير للقلق:

لقد أشارت النظرية الإنسانية في الدافعية إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكولوجية الأساسية كالأمْن، الإِنتماء، تكوين الصداقات، التقبل واحترام الذات، للتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وتحقيق الذات، وأي نقص في إشباع الحاجات قد يؤدي إلى إعاقه حاجات التلميذ إلى الإنجاز والتحصيل وتحقيق قدراته وإمكاناته، على النحو المرغوب فيه، هذا الأمر الذي يفرض على المعلم بناء مناخ صفي تتوفر فيه كل الشروط الكفيلة لإشباع حاجات التلاميذ، واستبعاد كل العوامل التهديدية التي تثير قلقهم ومخاوفهم. (عبد الحميد نشواني، 1998: 222).

10-4- إستشارة حاجات التلاميذ للإنجاز الناجح:

إن حاجات الفرد للإنجاز متوافرة لدى جميع الأفراد، ولكن بمستويات متباينة، وقد يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ لسبب أو لآخر حداً يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها، لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء التلاميذ، وخاصة عندما يظهرون سلوكاً يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية لذلك فإن تكليف ذي الحاجة المنخفضة للإنجاز والنجاح بمهام سهلة نسبياً يمكن أن يؤدي إلى استشارة حاجة التلميذ للإنجاز، وزيادة رغبته في بذل الجهد والنجاح لأن هذه الأخيرة تمكن من الثقة بنفسه، وقدراته ويدفعه لبذل جهود متواصلة. (نائر أحمد غباري، 2008: 58).

10-5- استشارة اهتمامات التلاميذ وتوجيهها

لقد أكدت معظم تفسيرات الدافعية على ضرورة توافر بعض القوى التي تستشير نشاط الفرد وتوجه سلوكه، وهذا ينطبق على النشاطات التعليمية، وعلى أي نشاط آخر، هذا الأمر الذي جعل مسألة استشارة انتباه التلاميذ واهتمامهم، وتوجيه نشاطاتهم نحو السبل الكفيلة لإنجاز الأهداف المرغوب فيها أولى مهام المعلم داخل القسم وخارجه، إذ يمكنه أن يقوم بهذا باستخدام مثيرات أو وسائل لفظية أو غير لفظية، وتوجه انتباهه إلى الموضوعات أو الحوادث التي لها علاقة بموضوع التعلم.

كما يمكن للمعلم أن يبدأ نشاطه التعليمي بقصة أو حادثة مثيرة، أو بوصف وضع ينطوي على شيء غير مألوف، أو يطرح مشكلة تتحدى تفكير التلاميذ وتؤثر على اهتمامهم بحيث تجبرهم على التخلي عن المشتتات التي قد تعوق قدراتهم على تركيز الانتباه ويستحسن أن تكون هذه النشاطات الأولية على علاقة وثيقة بالمادة الدراسية موضوع الاهتمام ومناسبة لخصائص التلاميذ ذوي العلاقة بالتحصيل كالخبرات السابقة، مستوى التحصيل، والقدرات. (كمال محمد عويضة، 1996: 26).

كما أوردت أبو شقيرة سنة 2001 في دراسة حول أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية التحصيل، حيث ذكرت عدة استراتيجيات لذلك منها إستراتيجية توضيح الأهداف الأدائية للمتعلمين، حيث أوضح "هوب" أهمية وضع أهداف أدائية واضحة ومحددة تشكل المعيار لقياس مدى نجاح التلميذ، وأن استشارة التلميذ تعتمد على جاذبية الهدف الأدائي بالنسبة لهؤلاء التلاميذ، وأن مستوى الهدف من حيث الصعوبة والسهولة يحدد عاملان الأول محتوى المادة الدراسية والثاني عمر التلميذ ومستوى قدراته المعرفية، وكذا إستراتيجية الثقة بالنفس فهي حالة عقلية تعكس مدى إعتقاد الأفراد بأنهم قادرين بما فيه الكفاية على تحقيق هدف ما، وللمعلم دور مهم في تنمية ثقة التلميذ بنفسه من خلال تقبل مشاعره، وأفكاره، وهئية المجال ليعبر عن ذاته، وتشجيعه على طرح الأسئلة، وإظهار الإستحسان لأجوبته، كما تعتبر إستراتيجية الغزو الداخلي مشكلة حينما يغزو التلاميذ فشلهم خصائص ومميزات ثابتة غير خاضعة للضبط، فييدي التلاميذ سلوك اللامبالاة، والشعور بالإحباط والفشل وقلة الدافعية ذلك نتيجة لاعتقادهم بأن هذه الخصائص أسباب لا سيطرة لهم عليها، ولا يمكن تغييرها، إن قدرة المعلم على إقناع تلاميذه بالعلاقة بين ما يبذلونه من جهود وما يحققونه من نجاح يتوقع أن يؤدي إلى تحصيل أعلى في المستقبل، هذا إضافة إلى إستراتيجية تحمل المسؤولية، إذ أن التلميذ الناجح يتحمل جزءا من مسؤولية تعلمه، حيث أن التعلم جهد يشترك فيه المتعلم والمعلم، وقد يشترك فيه الوالدان أيضا، إلا أن المسؤولية الأكبر تقع على التلميذ نفسه، حيث أن التلميذ الذي يتحمل مسؤولية تعلمه، هو التلميذ الذي يؤمن بأن الوقت والجهد وحجم العمل الذي يقوم به يؤدي إلى نجاحه أو إلى فشله، بل يعطون أسباب أخرى مثل الذكاء، المعلم، ويعطون هذه الأسباب الأهمية الكبيرة ودورها في تحصيلهم، وبالتالي يهملون مسؤولياتهم الخاصة ودورهم المهم في العملية التعليمية.(محمد محمود الحيلة، 2007).

من خلال ما سبق يمكن القول أن استشارة دافعية التلميذ عملية يشترك فيها المعلم، المتعلم والأسرة

وحتى الإدارة المدرسية مثل المدير أو المشرف التربوي والمادة الدراسية أو المحتوى.

خلاصة الفصل:

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية، فإنها تصبح واحد من العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارة وغيرها من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، شأنها في ذلك شأن الذكاء والخبرة السابقة، إذ يتعرض التلميذ أثناء المواقف التعليمية التي يمر بها ببعض الخبرات التعليمية التي ترتبط بالنجاح وال فشل تبعاً لمستوى السهولة والصعوبة وتقدير المتعلمون لذاتهم.

إن إعطاء الدافعية هذه المكانة إشارة إلى أهميتها ودورها في عملية تربية وتعليم التلاميذ، وكان التركيز في البداية على مفهوم الدافعية، ثم اتجهنا إلى دراسة وظائف الدافعية وبعض المفاهيم المتعلقة بها، كما تطرقنا إلى تحديد مفهوم الدافع للإنجاز وطرق قياسه وأنواعه، ثم العوامل المؤثرة، وقد وضعت عدة نظريات تفسر الدافعية للإنجاز، هذا إضافة إلى بيان دور المعلم في زيادة دافعية التلميذ للإنجاز.

وسنحاول في الجانب الميداني من الدراسة من الإجابة على المشكل الذي طرحناه في بداية الدراسة، وكذا التحقق من الفرضيات التي قدمناها كإجابة مؤقتة للإشكال المطروح.

الجانب التطيقي

الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- المنهج

3- حدود الدراسة

4- عينة الدراسة

5- أدوات الدراسة

6- التقنيات الإحصائية المستعملة

تمهيد:

تترابط الخطوات في دراستنا حيث يعتبر البحث العلمي سلسلة من الخطوات المترابطة والمتكاملة التي تستهدف الوصول إلى حل مشكلة ما، ويتم ذلك وفق خطوات ممنهجة وباستخدام إجراءات محددة، وباعتبار الجانب الميداني مكمل للجانب النظري.

إذ يتناول هذا الفصل الجانب المنهجي للبحث الميداني، حيث يتم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، والمنهج المتبع، وحدود الدراسة والتعرف على عينة الدراسة، كما نورد المقاييس المستعملة في البحث، وكذا الأدوات الإحصائية التي على أساسها تتم عملية تحليل النتائج.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تقول شوشا 1985 أن الدراسة الإستطلاعية عبارة عن ملاحظة أولية تقام في مجتمع الدراسة عن طريق مقابلة نصف موجهة عموماً، تسمح لنا بإعادة صياغة الفرضيات وبناء وسيلة البحث. (عمار بحوش، 2007:45).

إن القيام بأي بحث أو دراسة علمية تنطلق أساساً من تحديد الموضوع المراد دراسته، والطرح الذي يقوم عليه بتوضيح إطاره النظري والمنهجي العام الذي يندرج فيه، وانشغالنا بالواقع التربوي الذي تعيشه مؤسساتنا التربوية حاولنا البحث عن العلاقة الموجودة بين الأهداف المدرسية (التعليمية/الأدائية) التي يستخدمها المعلم والمتعلم على حد سواء والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة متوسط باعتبارهم في المرحلة الأولى للمراهقة، وعلى هذا قمنا بإجراء دراسة استطلاعية قصد التأكد من جدوى وإمكانية الدراسة قبل البدء فيها، فمن خلال زيارتنا إلى الإكماليات المجاورة، ومقابلة بعض الأساتذة للإستفادة منهم، وكانت هذه الزيارات أولية للإلتقاء بمدراء الإكماليات وطلب منهم المساعدة في تسهيل إجراءات البحث التطبيقي، وذلك بعد شرح الهدف من الدراسة والأغراض التي أقيمت من أجلها، ومنه خلصت الدراسة الاستطلاعية إلى النتائج التالية:

1- تحديد متغيرات موضوع الدراسة بدقة.

2- تحديد العينة.

3- تحديد الإشكالية والفرضيات.

4- اختيار الأداة المناسبة، وهنا تأكدت الباحثة أن المقاييس واضحة وكان متوسط الوقت للإجابة حوالي

40 دقيقة، هذا إضافة إلى أننا تمكنا من خلال إجراء هذه الدراسة التعرف على أهم الصعوبات التي يمكن أن

تعرض دراستنا، وبالتالي العمل على تلافيتها وتجاوزها في المرحلة التطبيقية.

2- المنهج:

تختلف المناهج التي يمكن استعمالها والإعتماد عليها باختلاف المواضيع، حيث أن طبيعة الموضوع تفرض علينا إتباع منهج معين من أجل تحديد أبعاد الظاهرة المدروسة بشكل شامل يجعل من السهل التعرف عليها وتمييزها.

ولقد اتبعنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي الذي هو الأنسب لموضوعنا، إذ يعتبر طريقة علمية تقوم على الإقتراب من الظاهرة المراد دراستها، وجمع المعلومات والبيانات المتوفرة عن المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة العلمية، قصد الوصول إلى فهم أعمق للظاهرة، من أجل الإفادة العلمية في المجال الأكاديمي، وكذا الإفادة في ميدان الخدمة النفسية. (عمار بوحوش، 2007).

واستخدمنا بالتحديد المنهج الوصفي التحليلي الذي يحظى بمكانة خاصة في مجال البحوث التربوية، حيث أن نسبة كبيرة من الدراسات التربوية المنشورة هي وصفية تحليلية في طبيعتها.

فالمنهج الوصفي التحليلي يسعى إلى جمع البيانات سواء لاختبار صحة الفرضيات التي تصف الوضع الراهن للفرد موضوع الدراسة أو للإجابة على الأسئلة المتعلقة بذلك. (عبد الرحمان 1992: 100).

3- حدود الدراسة:

للتأكد من صحة الفرضيات المقدمة في الفصل الأول أجهنا في دراستنا الميدانية إلى المؤسسات التعليمية وبالتحديد بإحدى الأكماليات الموجودة بالأخضرية، وتمثل في اكمالية درموش رابح، واكمالية محمد القرومي، وكل اكمالية تضم أقسام دراسية، كما يعمل بها طاقم بيداغوجي يتكون من مدير اكمالية ومساعدين تربويين، وإداريين، وأساتذة يدرسون في مختلف المواد.

3-1 اكمالية محمد القرومي:

تقع في بلدية الأحضرية، غرب ولاية البويرة، تأسست هذه الاكمالية سنة 1965، فهي تتسع لـ 920 تلميذ وتلميذة، يشرف على تأطيرها 43 أستاذ، كما تحتوي على 24 قسم و02 مخابر و02 ورشات، تتضمن 07 أقسام سنة أولى، 06 أقسام السنة الثانية، و03 أقسام السنة الثالثة متوسط، هذا إضافة إلى 09 أقسام الرابعة متوسط، كما تشمل على مكتبة يوجد فيها حوالي 700 كتاب.

3-2 اكمالية رابح درموش:

تقع هي الأخرى في بلدية الأحضرية، غرب ولاية البويرة، تأسست سنة 1970، فهي تتسع لـ 970 تلميذ وتلميذة، تحت إشراف 45 أستاذ، تشمل النظامين الداخلي ونصف داخلي، كما تشمل مكتبة يوجد بها حوالي 850 كتاب.

شملت جميع أفراد العينة في المؤسستين المذكورتين سابقا الذي يقدر عددهم بـ 111 تلميذ وتلميذة، يدرسون في السنة الثالثة متوسط وتتراوح أعمارهم ما بين (12-15 سنة).
تم التطبيق الميداني منذ بداية توزيع الإستثمارات إلى حين إسترجاعها، تم هذا خلال شهر تقريبا، إمتدت من 05 أفريل حتى 30 أفريل وخصصنا لكل اكمالية حوالي أسبوعين.

4- عينة الدراسة:

تعتبر من أهم عناصر البحث ومراحل وأساليبه في كثير من الدراسات النظرية والعلمية، اذ يعتمد عليها الباحثون كثيرا لكونها توفر الكثير من الجهد والوقت والمال، ويجب الاهتمام بالطريقة التي يتم على أساسها اختيار هذا الجزء للحصول على نتائج دقيقة.

إذ تعتبر عينة الدراسة جزء من المجتمع الأصلي للبحث، يختارها الباحث بأساليب وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي، وتحقق أغراض البحث وتغني الباحث من مشقات دراسة المجتمع الأصلي. (عزت عطوي، 2007).

وقد اعتمدنا في دراستنا على العينة العشوائية دون مراعاة عامل الجنس أو السن، أو النتائج الدراسية، وذلك بإعطاء فرص متكافئة لجميع الأفراد بأن يكونوا ضمن عينة الدراسة.

خصائص العينة:

تكونت عينة دراستنا من 111 تلميذ وتلميذة 66 إناث، و45 ذكور، تراوحت أعمارهم ما بين 12-15 سنة وقد تم ضبط خصائص العينة كما يلي:

الجدول رقم (4): يوضح توزيع التلاميذ حسب الجنس:

النسب المئوية %	التكرار	الجنس
40%	45	ذكر
60%	66	أنثى
100%	111	المجموع

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة من الإناث، حيث يمثلون نسبة 60%، في حين تقابلها فئة الذكور بنسبة 40% .

الجدول رقم (5) : يوضح توزيع التلاميذ حسب السن:

النسب المئوية %	التكرار	السن
9.91 %	11	12
41.45 %	46	13
33.33 %	37	14
15.31 %	17	15
100 %	111	المجموع

من خلال الجدول نلاحظ أن غالبية أفراد العينة هم في سن 13 سنة حيث يمثلون نسبة 41.45%، في حين تقابلها نسبة 33.33% بالنسبة للتلاميذ في سن 14 سنة، أما نسبة 15.31% من التلاميذ من هم في سن 15 سنة، في حين نجد نسبة تلاميذ 12 سنة قدرت بـ 9.91%.

الجدول رقم (6): يوضح توزيع التلاميذ حسب المستوى الثقافي للوالدين:

النسب المئوية	الأم	النسب المئوية	الأب	
18.92 %	21	28.82 %	32	جامعي
27.03 %	30	22.53 %	25	ثانوي
26.13 %	29	27.93 %	31	متوسط
23.42 %	26	18.02 %	20	ابتدائي
4.50 %	5	2.70 %	3	أمي
100 %	111	100 %	111	المجموع

من خلال الجدول يتضح لنا أن نسبة 28.82% من الآباء لديهم مستوى جامعي، و 27.93% فتمثل الآباء الذين لديهم مستوى متوسط، بينما 22.53% تمثل الآباء ذوي المستوى الثانوي، و 18.02% فتمثل الآباء الذين لديهم مستوى إبتدائي، بينما 2.70% تمثل الآباء الذين لديهم مستوى الأمي.

أما فيما يخص أمهات التلاميذ نلاحظ أن غالبية الأمهات لديهم مستوى ثانوي بنسبة 27.03%، تليها نسبة 26.13% ذوي المستوى المتوسط، بينما 23.42% ذوي المستوى الإبتدائي، بينما تمثل نسبة 18.92% من الأمهات ذوي المستوى الجامعي، تليها 4.50% من المستوى الأمي.

5- أدوات الدراسة:

لقد تم تطبيق أداتي البحث في الوقت نفسه، وهذا حسب طبيعة الموضوع، إذ الغرض منه هو البحث عن العلاقة بين الأهداف المدرسية (التعليمية/الأدائية) ودافعية الإنجاز، ولهذا قدمنا الأداتين معا للحصول على إجابات منطقية لشخص واحد على موضوعين مختلفين وبشكل جماعي. بمساعدة أساتذة ومؤطرين بالإكماليات التي أجري فيها البحث.

وقصد التعرف على هذه العلاقة طبقنا أداتين للقياس وهما: مقياس دافعية الانجاز، ومقياس الأهداف المدرسية.

5-1- مقياس دافعية الإنجاز:

إستمدت بنود هذا المقياس من مصدرين أساسيين أولهما التراث النظري لدافعية الإنجاز، أما المصدر الثاني فيتمثل في المقاييس التي صممت من أجل قياس مستوى الدافعية للإنجاز منها مقياس هيرماتو **H.J M** (Hermans) 1967 إذ يعرفها بأنها الرغبة في العمل، وفي الأداء الجيد وتحقيق النجاح (الكفاءة، الفعالة، وتحقيق الهدف).

وقد قام بإقتباس هذا المقياس وإعداده باللغة العربية الباحث فاروق عبد الفتاح موسى بكلية التربية بجامعة الرقازيق سنة 1991، يتكون هذا الاختبار من 28 فقرة من نوع الإختيار من متعدد.

ويتبع في هذا الاختيار طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة إيجابية الفقرة والعبارة، أي في الفقرات الموجبة تعطى للعبارات (أ، ب، ج، د، هـ) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، أما في الفقرات السالبة ينعكس الترتيب حيث تعطى للعبارات (أ، ب، ج، د، هـ) الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، وكذا نفس الشيء في الفقرات التي تليها أربع عبارات، كما أن هناك إتفاق على أن الاختبار يتضمن (19) فقرة موجبة و09 فقرات سالبة، أما الفقرات السالبة فهي (1، 3، 4، 9، 10، 15، 16، 27، 28)، أما باقي الفقرات الموجبة هي ما تبقى في هذا المقياس، وطبقا لهذا النظام فكانت أكبر درجة يحصل عليها الباحثون 130⁰ درجة وأقل درجة يمكن أن يتحصل عليها هي 28⁰ درجة.

ولقياس ثبات الإختيار قام فاروق عبد الفتاح موسى بتطبيق الإختيار على عينة حجمها 598 تلميذ وتلميذة في المراحل الإعدادية، والثانوية، والجامعية، تتراوح أعمارهم ما بين (13 و24 سنة)، وقد تم حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة ألفا (Alpha coefficient) تقدر بـ 0.76، وقد تم حسابه بمعادلة سبيرمان براون وكان معامل الثبات يساوي 0.87.

بعد ذلك قامت مرهون هبة سنة 2005 بحساب معامل الثبات مرة أخرى في بيئة جديدة، ومجتمع جديد (بيئة جزائرية) فكان بعض التغيير في المقياس حيث حذفت بعض البنود وهي البند (05، 06، 08، 09) بالاعتماد على مفتاح التصحيح الموجود في قائمة الملاحق، وتحصلت على نسبة ثبات المقياس بشكله الجديد قدرت بـ (0.89) وهي نسبة تسمح لنا بتطبيق هذا المقياس على عينة مجتمعنا في الدراسة.

5-2- مقياس الأهداف المدرسية:

إستمدت بنود هذا الإختبار من مصدرين أساسيين أولهما التراث النظري للأهداف المدرسية (التعليمية/الأدائية)، أما المصدر الثاني في المقاييس التي صممت من أجل قياس مستوى الأهداف المدرسية، منها مقياس فريدة قادري (قادري فريدة، 2005: 103).

إذ يتكون المقياس من 17 العبارة تحتاج إلى أجوبة محددة، وقد تم تحديد بدائله بالإقتراحات التالية: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة على الترتيب، وتم إعطاء أوزان لها (1، 2، 3، 4، 5) للعبارة الموجبة، والعكس بالنسبة للعبارة السالبة (1، 2، 3، 4، 5)، حيث أكبر درجة يمكن الحصول عليها 90⁰ درجة، وأقل درجة يتحصل عليها التلميذ تقدر بـ 17⁰ درجة.

ولقياس ثبات الإختبار قامت فريدة قادري سنة 2005 بتطبيق الإختبار على عينة حجمها 110 تلميذ وتلميذة بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل ثبات الأهداف التعليمية 0.85، ومعامل ثبات الأهداف الأدائية 0.74 وهما معاملان مقبولان، إذ تم توزيع المقاييس بصورة عشوائية في مقياس كلي كما هو موضح في الملحق رقم 1- وهي الصورة المعتمدة في الدراسة.

6- التقنيات الإحصائية المستعملة

بعد تحديد أدوات البحث والقياس التي يتم إستخدامها في جمع البيانات والمعلومات اللازمة، نقوم بتحديد الأدوات الإحصائية التي تستعمل في تصنيف وتبويب ومعالجة تلك المعلومات والتي نقوم بشرحها فيما يلي:

6-1- المتوسط الحسابي:

$$\bar{x} = \frac{\sum X}{N}$$

6-2 التباين:

$$S^2 = \frac{N \sum X^2 - (\sum X)^2}{N(N-1)}$$

6-3 حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson):

$$rp = \frac{N \sum (x.y) - (\sum x). (\sum y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum x)^2][N \sum Y^2 - (\sum y)^2]}}$$

6-4 اختبار (T- Test):

وهو اختبار لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات، ويتم استخدامه لتأكيد أو نفي دلالة الفروق بين

الدرجات.

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\left[\frac{[S_1^2 \cdot N_1 + S_2^2 \cdot N_2]}{N_1 + N_2 - 2} \right] \left[\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right]}}$$

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض ومناقشة وتحليل النتائج

2- الاستنتاج العام

3- خلاصة البحث

4- الاقتراحات والوصيات

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

تمهيد:

نتطرق في هذا الفصل إلى عرض ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية المتوصل إليها بعد القيام بالعمليات الإحصائية التي شملت البيانات المتحصل عليها من تطبيق مقياس الدافع للإنجاز ومقياس الأهداف المدرسية، وهذا في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة.

1- عرض ومناقشة النتائج:

- الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية بين الأهداف التعليمية/الأدائية و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وذلك بعد تطبيق معامل "بيرسون" على البيانات الناتجة من تطبيق مقياس الأهداف المدرسية والدافع للإنجاز توصلنا للنتائج الموضحة في الجدول أدناه.

الجدول رقم (07) : يوضح طبيعة العلاقة بين الأهداف التعليمية/الأدائية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ

الثالثة متوسط:

الدلالة الإحصائية	مستوى الخطأ	القيمة المجدولة	معامل الارتباط	$\sum y^2$	$\sum x^2$	$\sum(x.y)$	$\sum y$	$\sum x$	حجم العينة N
موجبة متوسطة	0.05	0.19	0.57	752105	533051	630357	9112	7641	111

من النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل "بيرسون" المحسوبة بـ 0.57 أكبر من القيمة المجدولة و التي تقدر بـ (0.19) فهي علاقة إيجابية متوسطة إرتباطية ودلالاتها توجد علاقة طردية بين الأهداف التعليمية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، فكلما زادت تبني الأهداف التعليمية/الأدائية كلما زادت الدافعية، وكلما قلت الأهداف التعليمية/الأدائية قلّ الدافع للإنجاز، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية القائلة بأن هناك علاقة ارتباطية بين الأهداف التعليمية والأدائية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وذلك راجع إلى وعي المعلم والمتعلم على حد سواء بالأهداف التعليمية

ومدى أهميتها في فاعلية عملية التعليم والتعلم، حيث أن العديد من الدراسات تؤكد على هذه العلاقة منها دراسة 1986 (Dwek) التي أشارت إلى أن الأهداف التعليمية ترتبط بأعلى مستويات الدافعية، وكذا دراسة (AMES) التي أجريت سنة 1988 على وجود علاقة إيجابية بين الأهداف التعليمية والأدائية والدافعية المدرسية، بالإضافة إلى دراسة Wentzel et Acher 1993 حيث أشارت النتائج أن إجتماع الأهداف التعليمية/الأدائية والأهداف الإجتماعية سوف تؤثر على دافعية التلاميذ لإنجاز النشاطات المقترحة عليهم.

وقد ترجع وجود العلاقة الارتباطية بين الأهداف التعليمية والدافع للإنجاز إلى أن التلاميذ يتبنون مختلف الإستراتيجيات التعليمية والتعلمية من أجل تحقيق التفوق والنجاح فنجدهم يبذلون جهداً أكبر من أجل ذلك.

الفرضية الثانية:

أما فيما يخص الفرضية الثانية والتي مفادها أنها توجد فروق دالة إحصائية في تبني الأهداف التعليمية/الأدائية تعزى إلى متغير الجنس، فقد دلت المعالجة الإحصائية للبيانات الناتجة من تطبيق إختبار (T) لمعرفة الفروق في تبني الأهداف التعليمية/الأدائية بين الإناث والذكور كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (08): يوضح دلالة الفروق في تبني الأهداف التعليمية/الأدائية حسب الجنس.

الجنس	حجم العينة N	المتوسط الحسابي X	التباين S ²	المحسوبة T	المجدولة T	مستوى الخطأ	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
إناث	66	69.65	57.30	1.44	2.39	0.05	109	غير دال
ذكور	45	67.64	73.37					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (T) المحسوبة تساوي (1.44) أصغر من قيمة (T) المجدولة والتي قدرت بـ (2.39) عند مستوى الخطأ (0.05) ودرجة الحرية (109) وهذا يعني عدم تحقق الفرضية البديلة والتي مفادها وجود فروق دالة إحصائية في تبني الأهداف التعليمية/الأدائية تعزى إلى متغير الجنس وتقبل الفرضية الصفرية القائلة عدم وجود فروق في تبني الأهداف تعزى إلى متغير الجنس.

ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى أن تبني الأهداف التعليمية عند الإناث نفسها عند الذكور، حيث أن العديد من الدراسات تؤكد على هذا، منها دراسة جراهام 1978 حيث أشارت نتائج الدراسة التي قام بها عدم وجود فروق بين الجنسين في تبني ووعي التلاميذ بالأهداف التعليمية والأدائية، وأن كلا الجنسين منشغلون بتحقيق النمو والتطور المعرفي، كما ترجع عدم وجود الفروق إلى ارتباط الهدف بمحتوى المادة المدروسة، واستخدام المعلم لتغذية الراجعة والتعزيز بنوعية المادي والمعنوي وهذا يساعد كلا الجنسين على تبني أهداف

أكثر من أجل المثابرة في العمل وبالتالي تحقيق الفوز والنجاح، كما أن الهدف المتبناة يؤثر بنفس الأثر عند الإناث والذكور، لأن كلاهما يعملان على تنمية قدراتهم المعرفية والوجدانية من أجل الوصول إلى أعلى المستويات من التعليم.

2- الاستنتاج العام:

إن الملاحظ في منظومتنا التربوية الآن هو الاهتمام بالمنهج التعليمي المستحدث القائم على المثلث الديدانكتيكي (المعلم، المتعلم، المحتوى الدراسي)، حيث يتيح المعلم فرصة إنتاج و استخلاص المعلومات و المعارف للتلميذ و يكون هو المحفز و الموجه، و هذا ما يجعل التلميذ يحقق أهدافه التعليمية، هذا ما جعل الباحثون يهتمون بالأهداف المدرسية التعليمية/الأدائية التي يستخدمها المعلم و يتبناها التلميذ قصد استنباط و استيعاب و تحصيل المعارف عند تعرضهم للوضعيات التعليمية المختلفة.

كما أن أداء الفرد محدد بدافعية للإنجاز، فالدافعية تمثل عاملا هاما يتفاعل مع قدرات الفرد ليؤثر على سلوك الأداء الذي يقوم به، وهي تمثل القوة التي تحرك وتدفع الفرد لأداء عمل معين، وهذه القوة تنعكس في مقدار الجهد الذي يبذله التلميذ، وفي درجة مثابرته واستمراره في الأداء، كما يعتبر الدافع للإنجاز دافع مكتسب، وينمو في الفرد منذ مرحلة الطفولة، وهو يدفع الأفراد إلى القيام بأنشطة معينة بناء على مثير داخلي أو خارجي، أو بناء على أهداف يسعى الفرد إلى تحقيقها.

فالتلميذ في المدرسة لديه أهداف دراسية يتبناها يسعى إلى تحقيقها، وهذه الأهداف تختلف من تلميذ إلى الآخر.

فالمدرسة تعتبر المحيط الثاني بعد الأسرة الذي يتعرع فيه الفرد ويستمد منه قيمه واتجاهاته المستقبلية، فقد كشف العديد من الباحثين عن وجود علاقة إيجابية بين الأهداف التعليمية التي يتبناها التلميذ والدافع للإنجاز منها دراسة (Bouffard) سنة 1995 الذي أشار إلى أن تبني مستوى عال من الأهداف التعليمية يرتبط بأفضل مستويات الإنجاز أو الأداء الدراسي، بالإضافة إلى دراسة (Schunk) سنة 1995 التي أشارت نتائجها إلى أن تبني الأهداف التعليمية يرتبط إيجابا بالدافعية، فالتلاميذ ذوي الأهداف المدرسية يبذلون جهدا أكبر من أجل إتقان مهارات معينة بغية تحسين مستواهم وبالتالي تسمح للتلميذ بالتعلم والإنجاز

الأفضل وغيرها من الدراسات، وهذا ما أكدته الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين الأهداف التعليمية/الأدائية والدافعية للإنجاز وتم هذا من خلال تطبيق مقياس الدافع للإنجاز ومقياس الأهداف المدرسية وقيامنا بمعالجة البيانات بمعامل الارتباط "بيرسون".

كما توصلنا في دراستنا هذه إلى عدم تحقق الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في تبني الأهداف التعليمية/الأدائية تعزى إلى أن متغير الجنس، ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى عدة عوامل من أهمها، إرتفاع المستوى الثقافي للوالدين، ونوعية المعاملة التي يتلقاها التلاميذ من طرف معلمهم والتي كانت تمتاز بالعطف وعدم التمييز بالإضافة إلى أنهم يستعملون إستراتيجيات معينة لتحقيق أهدافهم ، ولا يوجد إختلاف في كلا الجنسين في الإقبال على تبني الأهداف التعليمية والأدائية.

وعلى ضوء ما سبق نستخلص أن الأهداف المدرسية التعليمية/الأدائية لها علاقة ايجابية بالدافع للإنجاز خاصة ما يشهده العالم من تطورات تكنولوجية ومعرفية، وفي معظم الميادين والمجالات الحياتية، أين وجدت المدرسة نفسها أمام تحديات عديدة تتمثل إحداها في نقل الكم المعرفي الهائل إلى التلاميذ، واستثمار مجهوداتهم إلى أقصى حد ممكن، كما نشير إلى الدور الذي يلعبه المجتمع الأسري للوالدين، والمجتمع المدرسي (المعلمين، زملاء الخ...) في تطوير وتنمية الدافع للإنجاز وتحفيز التلاميذ على العمل والمثابرة، واستثمار إمكانياته وتبني أهداف واضحة قابلة للملاحظة والقياس من أجل تحقيق النجاح والتفوق المدرسي.

3- خلاصة البحث:

يعتبر موضوع الأهداف التعليمية/الأدائية المتبنية من طرف التلميذ وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمراهق المتمدرس في السنة الثالثة متوسط من المواضيع الهامة التي تبرز العلاقات المرتبطة بالدافعية للإنجاز، وعلى هذا الأساس بدأت الانطلاقة في هذه الدراسة محاولة تسليط الضوء على هذه العلاقة بين أوساط المراهقين ومدى تأثيرها على شخصيتهم.

ولتحقيق ذلك تم عرض جملة من المعطيات النظرية حول موضوع الأهداف التعليمية/الأدائية، كما قدمنا معطيات نظرية عن الدافعية للإنجاز، مع ذكر أهم الدراسات السابقة التي إهتمت بدراسة الأهداف التعليمية والأدائية، وهذا حسب ما توفر لدينا من مراجع.

ولقد سمحت هذه الدراسة بالإحتكاك بعالم التلاميذ الذي يسوده الكثير من التساؤلات، فالكثير من التلاميذ وفي جميع الأطوار التعليمية يعانون من مشاكل واضطرابات تؤثر على تحصيلهم الدراسي خاصة في مرحلة المراهقة.

ومن خلال الدراسة الميدانية التي أجريت في منطقة الأحضرية ولاية البويرة من خلال الإتصال بالإكماميتين المتواجدين على مستواها (إكمالية محمد القرومي، ومتوسطة رابح درموش) على تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وتم ترجمة هذه المتغيرات (الأهداف التعليمية والدافع للإنجاز) إحصائيا للخروج بنتائج تخص عينة البحث المكونة من 111 مراهق في السنة الثالثة متوسط، واعتمادا على خطوات المنهج الوصفي كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

وأخذت الدراسة الميدانية وقتا باعتبار أننا كنا نطبق مقياس الدافع للإنجاز ومقياس الأهداف المدرسية (التعليمية/الأدائية) بصورة فردية، وقد تمت المعالجة الإحصائية بالاعتماد على معامل الارتباط Pearson الذي تم التوصل من خلاله إلى تحقق الفرضية الأولى التي تنص على أنه هناك علاقة ارتباطية بين الأهداف

المدرسية (التعليمية/الأدائية) والدافع للإنجاز عند المراهق المتمدرس في السنة الثالثة متوسط وبالتالي يمكن أن نعتبر الأهداف أحد العوامل المؤثرة إيجاباً على دافعية إنجاز المتعلم، كما تعمل الدافعية على تحقيق الهدف.

كما توصلنا في نهاية تحليل النتائج إلى عدم تحقق الفرضية الثانية والتي مفادها توجد فروق دالة

إحصائية في تبني الأهداف التعليمية تعزى إلى متغير الجنس وذلك بالاعتماد على الاختبار (T) (T. test).

ولكن تبقى هذه النتائج محدودة ضمن عينتنا، ولا يمكن تعميم نتائجها على الجميع لأننا نقيس جانباً

قابلاً للتغيير حسب ظروف حياة التلميذ.

وأخيراً نتمنى أن تساهم هذه الدراسة في إثراء معلومات الطالب المتمدرس في علم النفس، وما يتعلق

بموضوع الأهداف التعليمية والأدائية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المتعلم والذي يمكن على أساسها التطرق إلى

دراسات أخرى مكملتها وذلك بدراسة متغيرات أخرى، وهذا للوصول إلى دراسات عملية تفيدنا وتفيد المجتمع.

4- الاقتراحات والتوصيات:

- استنادا إلى ما سبق عرضه سواء في الجانب النظري أو التطبيقي الميداني ارتأينا تقديم مجموعة الاقتراحات وهي كما يلي:
- حث التلاميذ على التعامل مع المعلومات والسعي للحصول عليها، وتشجيعهم على تبني الأهداف التعليمية/الأدائية.
 - وضع برنامج لتنمية الدافعية للإنجاز ومهارات التعليم والتعلم لدى التلاميذ.
 - تدريب التلاميذ على استنباط الجوانب المهمة من المنهاج الدراسي وتدريبهم على حل المشكلات.
 - الإلمام بطبيعة المتعلم وبطرق التدريس وسيكولوجية التعليم والتعلم، إذ يعتبر فهم المعلم للمتعلم فهما موضوعيا من كل الجوانب المطلوبة في العملية التعليمية، وذلك لا يمكن بلوغه إلا إذا تم ذلك في إطار التكوين البيداغوجي المستمر للمعلم وحرصه على تطوير ذلك بالممارسة والاطلاع الدائم.
 - تخصيص الوزارة دورات تكوينية للمعلمين خصوصا مع التغيرات الحاصلة في المناهج من تجديلات في البرنامج.
 - توعية واضعوا المناهج بصياغة أهداف تعليمية/أدائية واضحة بحيث يستطيع المعلم فهمها وإعادة صياغتها بطريقة يمكن للتلميذ تبنيها وتحقيقها في نهاية المطاف.
 - توعية التلاميذ بتبني أهداف تعليمية حسب كل مادة دراسية وحسب القدرات العقلية لكل تلميذ.
 - العمل مع المتعلمين وخاصة في مرحلة المراهقة، والأخذ بعين الاعتبار خصائص المرحلة العمرية التي يكون عليها التلميذ وتفهم الأمور التي تحدث للمراهق والتعامل معهم بطريقة تسمح باحتوائهم.
 - اهتمام المعلم بالتلاميذ من خلال إرشادهم وتوجيههم علميا وعمليا، وذلك بمعاملتهم معاملة عادلة يراعي فيها الفروق الفردية للتلاميذ.

- الاهتمام بدافعية التلميذ وتطوير أهدافه الدراسية (التعليمية/الأدائية) وتشجيعه على البحث والتعليم المتواصل للإرتقاء به إلى أعلى المستويات والإرتقاء المعرفي.
- توعية الوالدين بتحفيز أبنائهم على الدراسة ومساندتهم في سبيل تحقيق النجاح والتفوق الدراسي، وذلك بمراقبتهم وتوفير الجو المناسب والإمكانيات اللازمة للمراجعة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولاً: قائمة المراجع باللغة العربية

أ- الكتب:

- 1- إبراهيم الخطيب، مروان أبو حويج، مصطفى خليل الكسواني، محمد الشناوي (2006): علم النفس المدرسي، عمان، دار قنديل، الطبعة الأولى
- 2- إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (1979): دافعية الانجاز وقياسها، القاهرة، الأجلو المصرية، بدون طبعة.
- 3- أحمد زكي صالح (بدون سنة): علم نفس التربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة العاشرة.
- 4- أحمد عبد الخالق ومايسة أحمد النبال (2009): دراسة حديثة في المراهقة الجزء الثاني، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثانية.
- 5- أحمد فلاح العلوان (2009): علم نفس التربوي تطوير المتعلمين، عمان (الأردن)، دار الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 6- أحمد فوزي حمدان سمارة (2004): التدريس، مبادئ، مفاهيم، أساليب، طرائق، عمان، مؤسسة الطريق للتوزيع والنشر، الطبعة الأولى.
- 7- أسامة كامل راتب (2001): الإعداد النفسي للناشئين، دار الفكر العربي، بدون طبعة.
- 8- أمل البكري ونادية عجمور (2007): علم نفس المدرسي، عمان المعزز للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 9- أفنان نظير دروزة (2004): أساسيات في علم نفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التدريس، دراسات، بحوث، تطبيقات، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 10- إيناس خليفة خليفة (2005): مراحل النمو وتطوره ورعايته، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

11- ثائر أحمد غباري (2008): الدافعية النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

12- ثائر أحمد غباري (2009): سيكولوجية النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة، بيروت، مكتبة المجتمع العربي، الطبعة الأولى.

13- جودت أحمد سعادة (2005): صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

14- حامد عبد السلام زهوان (1975): الأسس النفسية للنمو، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.

15- حامد عبد السلام زهوان (1995): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الخامسة.

16- حسين أبو رياش، أميمة عمور، عبد الحكيم الصافي، سليم شريف (2006): الدافعية والذكاء العاطفي، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى.

17- حنان عبد الحميد العناني (2005): علم نفس التربوي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة.

18- راشد مرزوق راشد (2005): علم نفس التربوي، نظريات ونماذج معاصرة، القاهرة، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة، الطبعة الأولى.

19- رجاء محمود أبو علام (1986): علم نفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، بدون طبعة.

20- رشاد علي عبد العزيز موسى (1994): دراسات وبحوث في علم نفس الدافعي، القاهرة، دار النهضة العربية، بدون طبعة.

21- رمضان محمد القذافي (1998): الصحة النفسية والتوافق النفسي، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، الطبعة الثالثة.

- 22- رويدا زهير عبد الله (2012): علم نفس التربوي نحو رؤية جديدة معاصرة، عمان (الأردن)، دار البداية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 23- زينب عبد الكريم (2009): علم نفس التربوي، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 24- زيدان محمد مصطفى والسماطوي نبيل (1985): نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 25- سامية لطفي الأنصاري (2008): الصحة النفسية والمدرسية للطفل، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب، الطبعة الأولى.
- 26- سامي محمد ملحم (2004): علم نفس النمو، دورة حياة الإنسان، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى.
- 27- سامي محمد ملحم (2009): أساسيات علم نفس، عمان دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى.
- 28- سعيد رشيد الأعظمي (2007): أساسيات علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، نظريات حديثة، عمان، دار جهينة للنشر والتوزيع.
- 29- سليمة أشرف كبير أحمد دوقة، لوريصي عبد القادر، غربي مونية، وحديدي محمد (2011) سيكولوجية الدافعية للتعلم وفي التعليم ما قبل التدرج، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 30- صلاح الدين العمائرية (2005): علم نفس النمو، الأردن، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 31- عبد الرحمان العيسوي (1974): دراسات حديثة في علم نفس الاجتماعي، بيروت، دار النهضة العربية.
- 32- عبد الرحمان العيسوي (2005): المراهق والمراهقة، بيروت دار النهضة العربية، الطبعة الأولى.

- 33- عبد الحافظ سلامة (2002): أساسيات تصميم التدريس، عمان (الأردن)، دار اليازوري العلمية، الطبعة العربية.
- 34- عبد اللطيف محمد خليفة (2000): الدافعية للانجاز، القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع، بدون طبعة.
- 35- عبد اللطيف محمد خليفة (2006): مقياس الدافعية للانجاز، القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع، بدون طبعة.
- 36- عبد الكريم قاسم أبو الخير (2004): النمو من الحمل إلى المراهقة، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 37- عبد المجيد نشواتي (1998): علم نفس التربوي، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة التاسعة.
- 38- عدس عبد الرحمان (1992): أساسيات البحث التربوي، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، بدون طبعة.
- 39- عدنان يوسف العتوم (2005): علم نفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 40- عزت عطوي (2007): أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته الإحصائية، دار الثقافة، الطبعة الأولى.
- 41- عمار بحوش محمد محمود الذنبيات (2007): مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، (الجزائر).
- 42- فراس السليتي (2008): استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، عمان، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 43- كمال محمد عويضة (1996): سيكولوجية التربية، بيروت (لبنان)، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.

- 44- محسن سهيلة كاظم الفتلاوي وأحمد كيلاي (2006): المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، النظرية والتطبيق، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 45- محمد جاسم العبيدي (2009): علم نفس التربوي وتطبيقاته، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
- 46- محمد صالح على أبو جادو (2005): علم نفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الرابعة.
- 47- محمد عثمان (2005): أساليب التقويم التربوي، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، بدون طبعة.
- 48- محمد محمود الحيلة (2007): مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
- 49- محمد محمود بني يونس (2007): سيكولوجية الدافعية والانفعالات، عمان، دار المسيرة، الطبعة الأولى.
- 50- محمد عمر سي الطواب (2009): الشخصية الدافعية والانفعالات، مصر، دار الدولية للاستشارات الثقافية، الطبعة الأولى.
- 51- مريم سليم (2008): علم نفس التربوي، لبنان، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى.
- 52- مصطفى غالب (1981): الصحة النفسية والمدرسية للطفل، مركز الاسكندرية، بدون طبعة.
- 53- معروف رزيق (1986): خفايا المراهقة، سوريا، دار النشر غير موجودة، بدون طبعة.
- 54- منصور رشيد وعبد الرحمان وآخرون (2000): علم نفس التربوي، مكتبة العبيدات، بدون طبعة.
- 55- نبيل محمد الفحل (2004): بحوث ودراسات النفسية، مصر، الفجالة، دار قباء للطباعة والنشر، بدون طبعة.
- 56- نبيهة صالح السامرائي (2007): علم نفس الإعلامي، مفاهيم، نظريات تطبيقات، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

57- هادي ربيع مشعان، أحمد ختام اسماعيل (2008): القياس التقويم في التربية والتعليم، عمان، دار
زهرا، بدون طبعة.

58- هشام محمد الخولي (2002): الأساليب المعرفية وضوابطها في علم نفس، دار الشتاة بالحديث.

59- وليم تاردرس عبيد (2009): استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، عمان، دار المسيرة،
الطبعة الأولى.

60- يوسف قطامي، نايفة قطامي، وماجدة أبو جابر (2008): تصميم التدريس، عمان، دار الفكر، الطبعة
الثالثة.

61- يوسف قطامي، نايفة قطامي (2001): سيكولوجية التدريس، عمان، دار الشروق، الطبعة الأولى.

62- يوسف قطامي وعدس عبد الرحمان (2002): علم نفس العام، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، بدون
طبعة.

63- يوسف قطامي (2001): مهارات التدريس الفعال، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

ب- المعاجم:

64- فاروق عبد فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي (2008): معجم مصطلحات التربية، الإسكندرية، دار الوفاء
لدنيا الطباعة والنشر، بدون طبعة.

65- نايف القيسي (2006): المعجم التربوي وعلم نفس، عمان، دار أسامة ودار المشرق الثقافي، الطبعة
الأولى.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

66- Alain lieury (1997) : motivation et reussit scolaire, paris, dunold.

67- Bouemipertk et Govern (2004) : motivation theory research et application
wads worth, Australia.

68- Hurloch, (1980) : l'adolescence , paris.

ثالثا: الرسائل الجامعية

69- الوناس بوعكاز (1998): أثر الأهداف السلوكية على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

70- حياة بوجملين (2006): علاقة الأهداف التعليمية والأدائية ودافعية الانجاز، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

71- رابح مزنار (1991): برامج المدرسة الأساسية وعلاقتها بالواقع الاجتماعي الجزائري، رسالة ماجستير في علوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.

72- فريدة قادري (2005): أثر الأهداف التعليمية على الدافعية المدرسية، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

73- محمد بوعلاق (1999): إشكالية التمييز بين الأهداف التعليمية وصعوبة صياغة الهدف الإجرائي لدى معلمي طور الأول والثاني من المدرسة الأساسية، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

74- نذير يرج (1987): التربية والتعليم التحضيري وعلاقتها بالمدرسة الأساسية، رسالة ماجستير في علوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.

75- هبة مرهون (2005): التوافق النفسي وعلاقته بإستشارة دافع الإنجاز لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

الملاحق

جامعة العقيد آكلي محند أولحاج بالبويرة
معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس المدرسي

ملحق رقم (1)

مقياس الأهداف المدرسية
تعليمات

عزيزي (ة) التلميذ (ة)

يهدف هذا المقياس إلى معرفة هدفك من الدراسة، وهو خارج من إطار مؤسستك، فهو يدخل ضمن إطار البحث العلمي الأكاديمي وهو يحتوي على 17 عبارة، ويقابل كل عبارة خمس خانات، وكل خانة تمثل إجابة من الإجابات الخمسة وهي: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة.

قصد إجراء دراسة علمية نطلب منك مساعدتنا من خلال الإجابة على الأسئلة التالية بعد قراءتها

جيدا ثم اختيار الإجابة المناسبة، ثم ضع العلامة X في الخانة المناسبة للإجابة.

أرجو أن تكون صريحا في إجابتك، واعلم أنه لن يطلع عليها أحد غير الباحثة.

السنة الدراسية:

الجنس: ذكر أنثى

السن:

المستوى الثقافي للأب: ابتدائي متوسط ثانوي جامعي

المستوى الثقافي للأم: ابتدائي متوسط ثانوي جامعي

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارات
					1. أسعى دائما لنيل إعجاب الأساتذة
					2. إذا أخطأت أحاول مراجعة عملي من جديد حتى أتمكن من تصحيحه والاستمرار فيه.
					3. ان هدفي الأول من الدراسة هو تعلم المزيد من الأشياء.
					4. يؤلمني كثيرا أن تكتب كلمة "ضعيف" على ورقتي.
					5. أسعى دائما إلى تعلم المزيد من المعلومات وان كلفني ذلك المزيد من الجهد والوقت.
					6. إذا أخطأت في انجاز تمرين ما، أحاول إعادة التركيز فيه أكثر حتى أنجزه.
					7. يهمني كثيرا أن أحصل على علامة في القسم وان تطلب مني ذلك القيام بالغش.
					8. عند دراسة موضوع معين، أحاول أن أفهم كل عناصر صغيرة وكبيرة فيه.
					9. أحرص كثيرا على المشاركة أثناء الدرس.
					10. أكره أن أتعب كثيرا لكن أسعى دائما إلى أن أكون الأول في القسم.
					11. أحاول تحضير دروسي حتى أتمكن من المشاركة أثناء الدرس.
					12. لا يهمني كثيرا فهم ما درست ولكن يهمني الحصول على علامة جيدة.
					13. أشعر بالسعادة عندما أتعلم شيئا جديدا.
					14. التلميذ الذي يحصل علامة سيئة هو تلميذ ضعيف حقا.
					15. فهم المادة الدراسية فهما جيدا هو هدفي الأول.
					16. إذا أخطأت في انجاز تمرين معين أنقله مباشرة عن أحد زملاء.
					17. أوصل انجاز نشاطاتي المدرسية مهما واجهت من صعوبات.

جامعة العقيد آكلي محند أولحاج بالبوية

معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس المدرسي

ملحق رقم (2)

مقياس الدافع للإنجاز

المؤسسة:.....

الجنس: ذكر أنثى

العمر.....

المستوى الثقافي للأب: ابتدائي متوسط ثانوي جامعي

المستوى الثقافي للأم: ابتدائي متوسط ثانوي جامعي

تعليمات

عزيزي التلميذ (ة):

1. يستخدم هذا الاختبار لقياس الدافع للإنجاز.
2. يتكون الاختبار من 24 فقرة غير كاملة ويلى كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة إطار.
3. اقرأ الفقرة ثم اختار العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة، وضع علامة (X) بين الإطار الموجودين أمام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد.
4. لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فالإجابة الصحيحة طالما تعبر عن رأيك بصدق.

مثال: أرى أن المواد التي أدرسها:

أ- صعبة جدا

ب- صعبة

ج- لا صعبة ولا سهلة

د- سهلة

هـ- جد سهلة

فإذا كان التلميذ يرى أن المواد التي يدرسها سهلة فإنه يضع X أما العبارة (د).

1. ان العمل شيء:

أ- أتمنى أن لا أفعله

ب- لا أحب أداءه كثيرا

ج- أتمنى أن أفعله

د- أحب أداءه كثيرا جدا

هـ- لا أحب أداءه أبدا

2. في المدرسة يعتقدون أنني:

أ- أعمل بشدة جدا

ب- أعمل بتركيز

ج- أعمل بغير تركيز

د- غير مكترث بعض الشيء

هـ- غير مكترث جدا

3. أرى الحياة التي لا يعمل 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 أمر ساذجا

ج- غالبا ما يكون مفيد

د- له قدر كبير من الأهمية

ه- ضروري للنجاح

5. أعمل عادة:

أ- أكثر بكثير مما قررت أن أعمله

ب- أكثر بقليل مما قررت أن أعمله

ج- أقل بقليل مما قررت أن أعمله

د- أقل بكثير مما قررت أن أعمله

6. ان أبدأ الواجب المدرسي يكون:

أ- مجهودا كبيرا جدا

ب- مجهودا كبيرا

ج- مجهودا متوسطا

د- مجهودا قليلا

ه- مجهودا قليلا جدا

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

- أ- مرتفعة جدا
- ب- مرتفعة
- ج- متوسطة
- د- منخفضة
- هـ- منخفضة جدا

8. إذا دعيت أثناء أداء الواجب المتري 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 الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى

9. ان العمل الذي يتطلب مسؤولية كبير:

- أ- أحب أن أؤديه كثيرا
- ب- أحب أن أؤديه أحيانا
- ج- أؤديه إذا كوفت عليه جيدا
- د- لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته
- هـ- لا يجذبني تماما

10. يعتقد الآخرون أنني:

- أ- أذاكر بشدة جدا
- ب- أذاكر بشدة

ج- أذاكر بدرجة متوسطة

د- لا أذاكر بشدة جدا

هـ- لا أذاكر بشدة

11. أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:

أ- غير هام

ب- له أهمية قليلة

ج- ليس هاما جدا

د- هام إلى حد ما

هـ- هاما جدا

12. 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

هـ- أضل أو اصل العمل عادة

13. أنا بصفة عامة:

أ- أخطط للمستقبل في معظم الأحيان

ب- أخطط للمستقبل كثيرا

ج- لا أخطط للمستقبل كثيرا

د- أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

14. أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا:

- أ- مهذين جدا
- ب- مهذين
- ج- مهذين كالأخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة
- د- غير مهذين
- هـ- غير مهذين على الإطلاق

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

- أ- كثيرا جدا
- ب- كثيرا
- ج- قليلا
- د- بدرجة صفر

16. عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:

- أ- عادة لا يكون لدي الوقت لذلك
- ب- غالبا لا يكون لدي الوقت لذلك
- ج- أحيانا لدي قليل جدا من الوقت
- د- دائما يكون وقت

17. أكون عادة:

- أ- مشغولا جدا
- ب- مشغولا

- ج- غير مشغولا كثيرا
- د- غير مشغول
- هـ- غير مشغول على الإطلاق

18. يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:

- أ- طويلة جدا
- ب- طويلة
- ج- متوسطة
- د- قصيرة
- هـ- قصيرة جدا

19. إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

- أ- ذات قدر كبير جدا
- ب- ذات قدر
- ج- أعتقد أنها غير ذات قدر
- د- أعتقد أنها غير هامة جدا

20. يتبع الأولاد آبائهم في إدارة الأعمال لأنهم:

- أ- يريدون توسيع وامتداد الأعمال
- ب- محضوضون لأن آبائهم مديرون
- ج- يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار

د- يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

21. بالنسبة للمدرسة أكون:

أ- في غاية الحماس

ب- متحمسا جدا

ج- غير متحمس جدا

د- قليل الحماس

هـ- غير متحمس على الإطلاق

22. 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

23. عندما أبدأ شيئا فإنني:

أ- لا أهتم بنجاح على الإطلاق

ب- أهتم بنجاح نادرا

د- أهتم بنجاح أحيانا

هـ- أهتم بنجاح عادة

24. بالنسبة للمدرسة:

أ- متضايقا كثيرا جدا

ب- متضايقا كثيرا

ج- متضايقا أحيانا

د- أتضايق نادرا

هـ- لا أتضايق مطلقا

مفتاح التصحيح اختبار الدافعية للإنجاز

الدرجة	الرمز	الرقم	الدرجة	الرمز	الرقم	الدرجة	الرمز	الرقم	الدرجة	الرمز	الرقم	الدرجة	الرمز	الرقم	الدرجة	الرمز	الرقم
5 4 3 2 1	أ ب ج د هـ	21	5 4 3 2 1	أ ب ج د هـ	17	4 3 2 1	أ ب ج د	13	5 4 3 2 1	أ ب ج د هـ	9	5 4 3 2 1	أ ب ج د هـ	5	1 2 3 4 5	أ ب ج د هـ	1
4 3 2 1	أ ب ج د	22	5 4 3 2 1	أ ب ج د هـ	18	5 4 3 2 1	أ ب ج د هـ	14	1 2 3 4 5	أ ب ج د هـ	10	5 4 3 2 1	أ ب ج د هـ	6	5 4 3 2 1	أ ب ج د هـ	2
1 2 3 4	أ ب ج د	23	5 4 3 2 1	أ ب ج د هـ	19	4 3 2 1	أ ب ج د	15	1 2 3 4 5	أ ب ج د هـ	11	4 3 2 1	أ ب ج د	7	1 2 3 4 5	أ ب ج د هـ	3
1 2 3 4 5	أ ب ج د هـ	24	4 3 2 1	أ ب ج د	20	4 3 2 1	أ ب ج د	16	1 2 3 4 5	أ ب ج د هـ	12	5 4 3 2 1	أ ب ج د هـ	8	1 2 3 4 5	أ ب ج د هـ	4