الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: الإطار النظري

٢،١ التمهيد:

في هذا المبحث يستعرض الباحث الاطار النظري، وسوف يتم الحديث فيه عن مفهوم الدافعية بشكل عام والمفاهيم المرتبطة بها وظائفها وسماتها وتصنيفها، ومن ثم سوف يتحدث الباحث عن دافعية الإنجاز بشكل خاص، وأهم العوامل التي تؤثر فيها، وصفات وخصائص الأفراد الذين يتميزون بارتفاع أو انخفاض في دافعية الإنجاز، وطرق قياسها والنظريات المفسرة لها، وأخيرا سوف يتم التطرق إلى مفهوم التحصيل الدراسي وأهميته وأهم العوامل المؤثرة فيه.

٢،٢ الدافعية:

إن تقدم وتطور الأوطان ليس في ما يحتويه من ثروات مادية ولكن فيما يملكه أبناء هذا الوطن من دافعية وشغف ورغبة تدفعهم نحو العمل والتطور والتقدم وبناء هذه الأوطان، فالدافعية لها دور جوهري ومهم في رفع مستوى الإنتاجية للأفراد في شتى الجوانب التربوية والتعليمية والاقتصادية والصناعية والاجتماعية والزراعية والتكنلوجية، وهذا ما أشار إليه "ماكليلاند" عندما خلص إلى ارتباط الدافعية العالية بالتقدم الحضاري والنمو الاقتصادي للدول والمجتمعات، كما أشار إلى أن الدول تختلف عن بعضها البعض في التقدم والتطور بقدر ما تعطي أهمية وقيمة لدافعية، فالدول التي تعطي أهمية وقيمة عالية للدافعية تكون أكثر تطور وتقدم وازدهار من الدول التي تعطي أهمية وقيمة أقل للدافعية، فكثير من الدول المتقدمة تعول على المستوى التعليمي لأبنائها من خلال تنمية دافعية الإنجاز لديهم.

كما أننا كثيرا ما نتساءل عند قيامنا لعمل ما عن الدوافع التي تدفعنا للقيام بهذا العمل، وما الذي يجعلنا نقوم بهذا العمل بدافعية عالية وبرغبة وشغف وحب واستمرارية وقد يصاحب هذا العمل شعور بالتوتر أو حالة من عدم الاتزان ولا يهدا لنا بال حتى ننهي هذا العمل ومن ثم يعود لنا التوازن، بينما عند قيامنا بعمل أخر تكون دافعيتنا منخفضة ورغبتنا وشغفنا أقل وقد لا نكمل العمل إلى نهايته، ولذلك يبرز دور الدافعية في التأثير على كل هذه الجوانب مما يتطلب ضرورة تسليط الضوء عليها لنسبر أغوارها ونتعرف عليها وعلى تصنيفها أدوارها وعواملها ووظائفها.

وقد قام الباحثون والمختصون في الجانب التربوي بدراسة التحصيل الدراسي والتعرف على العوامل التي تؤثر فيه، ووجدوا أن من أهم العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة هي دافعية الإنجاز وكما يقول (تيريل بل) أن هناك ثلاثة أمور ينبغي أن نركز عليها فيما يتعلق بعملية التعليم والتحصيل: الدافعية ثم الدافعية ثم الدافعية (شواشرة، ٢٠٠٧).

إن موضوع الدافعية يعد من أهم موضوعات علم النفس، وأكثرها دلالة سواء على المستوى التطبيقي أو النظري، فلا نستطيع حل المشكلات السيكولوجية بدون الاهتمام بدوافع الفرد والتي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفا، ويرتكز تراث علم النفس التجريبي الخاص بعمليات التعلم والتذكر والعمليات الإدراكية ومعظم جوانب سلوك الإنسان والحيوان على أساس فروض لها علاقة بمبادئ الدافعية في علم النفس، وهي مساعدتهم في الوقوف على أفضل فهم وتفسير لسلوك الكائن الحي حتى يمكن التنبؤ بها وضبطها في المستقبل (غباري، ٢٠٠٨).

ولقد أهتم كثير من العلماء والباحثين بالدافعية، واعتبروها المحرك الرئيسي والأساسي لسلوك الأنسان والذي يعتبر محور اهتمام علم النفس، وكلمة دافعية "Motivation" مشتقة من الكلمة اللاتينية

" Mover " بمعنى يدفع أو يحرك " to move " وقد عرف يونج الدافعية بأنها "عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين (الحارثي، ٢٠٠٣)، وعرفت العناني (٢٠٠٨، ص١٤) الدافعية بأنها: " تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته، وإنما يستنتج من الأداء الظاهر والصريح للكائن الحي أو الشواهد السلوكية للفرد"، وعرفها أتكسون بأنها: " استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين " (غباري، ٢٠٠٨، ص ١٦)، وعرفها كمال (٢٠٠٧، ص١٠٩) بأنها: " كل ما يحرك السلوك، ويوجه في اتجاه معين وما يسبب استمرارية ذلك النوع من السلوك".

والدافعية هي مقدرة الفرد على وضع الأهداف، والسعي إلى تحقيقها بامتياز وتفوق معتمدا على ما يملكه من ثقة، ومقدرته على استشراف المستقبل، ومنافسة الآخرين وعلى التغلب على كل المصاعب والعقبات التي تواجه، ومقدرا لقيمة الوقت (الشوكاني، ٢٠٠٦)، ويرى بلير وسنومان أن الدافعية هي حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم، تعمل على تحريك سلوكه وادعاءاته وتحرص على استمراره وتوجيه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة (فروجة، ٢٠١١).

ومن التعريفات السابقة يتضح لنا أن دافعية الإنجاز هي تكوين فرضي داخلي أو خارجي تستثير السلوك وتحركه وتوجه وتحافظ على استمراه ولا يمكن ملاحظتها وإنما يتم الاستدلال عليها من نتائجها، كما أنها تجعل الكائن الحي يبذل أقصى ما لديه من جهد من أجل الوصول إلى هدفه.

٢،٢،١ بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

١. المثير:

يقوم المثير بإصدار السلوك نتيجة تنبيه المستقبلات الحسية، فمثلا تقلصات المعدة، ومنظر الطعام ورائحته يعتبران من المنبهات الخارجية، فتصبح مثيرات للدافع إلى الطعام (عبدالرحيم، ٢٠١٦).

٢. الحاجة:

يشير مفهوم الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقار إلى شيءٍ معين، كما أنها تدل على الحالة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء ما (سيد، ٢٠٠٩).

كما أنها حالة من العوز والنقص والافتقار وفيها يختل التوازن وتقترن بنوع من الضيق والتوتر وعدم الاتزان وتنتهي هذه الحاجة بعد سد العوز والنقص (الحلو، ٢٠٠١).

٣. الحافز:

يذكر غباري (٢٠٠٨) أن حالات الحرمان هي أساس وجود الحافز، وأن الحوافز لدى الكائن الحي تثيره الحاجات والتي تعتبر بمثابة التمثيل السيكولوجي لها، وحتى يتمكن الكائن الحي من الوصول إلى هدفه يقوم الحافز بتعبئة النشاط لديه، وعند إشباع الحاجة ينخفض الحافز.

إن الحافز هو دافع فطري داخلي لا يشمل التحكم الإرادي ولا يتضمن معنى الشعور، وأن الباحثين الذين يتكلمون عن الغريزة، يرون في الغريزة حافزا فطريا تدفع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك وتؤدي إلى أهداف معينة وحتى لو لم يعلم بها الفرد، ويمكننا تقريب معنى الحافز إلى كلمة الإلحاح والضرورة (الشاكر، ٢٠١٥).

إن الحافز والحاجة مرتبطان مع بعضهم البعض، فالحافز هو حالة من الاستثارة الملحة والتي تنتج عن حاجة في الجسم أو في الأنسجة، مما تدفع الكائن الحي إلى النشاط المستمر حتى يتم إشباع الحاجة، كما أن كثير من الحوافز تستثير أنشطة عامة، فالرضيع عندما يبكي ولا يعرف احد سبب بكائه ولكن المختص أو الأم يعلمان أن هناك حافزا يدفعه إلى هذا البكاء، لذلك تعتبر الحوافز مثيرات للمستوى العام لنشاط الإنسان (بن سعدية ومدياني، ٢٠١٥).

٤. الباعث:

ويعتبر الباعث من الدوافع الخارجية التي تقوم بالتأثير على الدوافع الداخلية، فمثلا الجوع حاجة أي دافع داخلي وهو يختص بالجوانب البيولوجية، والطعام باعث أي دافع خارجي يقوم بإثارة الجوع، كما أن الثواب والعقاب يعتبران بواعث خارجية تقوم باستثارة الحاجات والدوافع الداخلية (كامل، ٢٠٠٠).

كما أنه توجد علاقة بين الباعث والدافع، فالباعث هو الموضوع الخارجي الذي يستثير الفرد للقيام بالسلوك بهدف التخلص من التوتر الذي يصاحبه، وأما الدافع فهو يجعل سلوك الفرد يوجه نحوه أو بعيدا عنه، من أجل تجنب أذى أو لإشباع حاجة (قطامي، وقطامي نائفة، ٢٠٠٠).

٥. العادة:

كثيرا ما يحدث الخلط بين المفاهيم التربوية المتقاربة في المعنى وقد نشاء نوع من الخلط بين مفهوم العادة وبين مفهوم الدافع، ويشير مفهوم العادة إلى قوة الميول السلوكية والتي تنمو وترتقي فيه عمليات التدعيم، والتي ترتكز عليها الإمكانيات السلوكية، بينما الدافع فيرتكز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة، ونتيجة لذلك يمكننا اعتبار الدافع

نوعا من العادات، فمثلا قيام الطالب بمراجعة دروسه، فيمكننا أن نتحدث عن عادة يقف خلفها دافعاً قوياً وهو السعي نحو التفوق والنجاح، أما إذا قام الطالب أثناء إجازته أو أثناء ظهور النتائج بالقراءة والاطلاع فإننا هنا نتحدث عن عادة تكونت لدى الطالب ألا وهي عادة القراءة والاطلاع (خليفة، ٢٠٠٠).

٦. الأهداف:

تلعب الأهداف دورا كبيرا في توجيه سلوك الكائن الحي وفي إعادة التوازن النفسي والجسمي له وذلك بعد أن يتم تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، فمثلا عند كسب الأصدقاء فإن ذلك سيؤدي إلى تحقيق التوازن والتقليل من الحوافز المتماثلة مثل حافز الانتماء، ويمكننا تعريف الهدف بأنه النتيجة المعروفة والمباشرة لأداء مقصود من أجل إشباع حاجة تحقيق الذات (بني يونس، ٢٠١٢).

نستنتج مما سبق تداخل المفاهيم السابقة، وارتباطها بمفهوم الدافعية، فمن ضمن تعريفات الدافعية أنها حالة داخلية أو خارجية تعمل على أثارة السلوك وتحريكه وتوجيه وتحافظ على استمراريته، وهذا ما وجد في المفاهيم السابقة، فمن هذه المفاهيم ما هو مسؤول عن إصدار السلوك كمفهوم المثير ومنها ما يدل على الافتقار والحرمان مثل مفهوم الحاجة، ومنها ما ينشا نتيجة للحاجة كمفهوم الحافز ومنها ما يعتبر دوافع خارجية تؤثر على دوافع داخلية كمفهوم الباعث ومنها ما يدل على قوة الميول السلوكية كمفهوم العادة ومنها ما يؤدي تحقيقه إلى إعادة التوازن لدى الكائن الحي كمفهوم الأهداف.

٢،٢ ، ٢ وظائف الدافعية:

إن للدافعية وظائف عديدة ومتنوعة وهي أساسية في تشكيل وتحديد السلوك وذلك على النحو التالي:

أ- وظيفة بعث السلوك وإثارته: إن الدافعية توفر الطاقة والقوة التي تحرك السلوك وتدفع الكائن الحي إلى النشاط وبذل مزيد من الجهد بعد حالة من السكون، كما تتناسب قوة الدافع مع درجة النشاط طرديا أو مع مقدر الطاقة التي يعبئها الكائن الحي، أي بمعنى أنه كلما زاد وقت الحرمان أو أهمية الهدف زاد النشاط المبذول للوصول للهدف المنشود، والعكس صحيح (الشاذلي، ٢٠٠١).

ب- وظيفة توجيه السلوك: ويتم ذلك بتحديد مسار السلوك من بين البدائل السلوكية المختلفة والمتاحة، ويمكننا أن نعتبر الدافعية بأنها البوصلة التي يتم من خلالها تحديد الاتجاه الذي يجب أن يسير عليه الأنسان في طريق سلوكي محدد (زايد، ٢٠٠٣).

أن السلوك لا يحدث بصورة تلقائية في كثير من الأحيان، وكما قال بعض العلماء أن وراء كل سلوك دافع يقف وراء كل نمط من أنماط السلوك، وحتى في الحالات التي لا تظهر فيها الدوافع بشكل واضح فإنها ليست استثناء من هذه القاعدة، بمعنى أخر طالما أن هناك سلوكا صدر من إنسان فلابد أن يكون الدافع موجود دائما (عبدالرحيم، ٢٠١٦).

وكما يقول جابر عبدالحميد أن للدوافع ثلاث وظائف رئيسية وهي:

١. أنها تمد السلوك بالطاقة وتنشط الكائن الحي.
٢. أنها تؤدي وظيفة الاختيار من بين البدائل المكنة والمتاحة.
٣. توجه السلوك نحو أهداف محددة. (كمال، ٢٠٠٦).

و من أهم وظائف الدافعية :

أ- الوظيفة التدعيمية:

وترتبط هذه الوظيفة بالاستجابات التي تتعلق بالثواب والعقاب (شعبان، ٢٠٠٢).

ب- وظيفة التحريك:

وتعني هذه الوظيفة أنه في وجود الدافع ينشط السلوك أو يستثار مما يؤدي إلى حركة هذا السلوك في الكائن الحي، أي أنه يبث فيه الطاقة الأزمة للقيام بالفعل(الفيفي، ٢٠٠٨).

ج- وظيفة التوجيهية:

وتعني هذه الوظيفة ما يتم توفيره من العلامات والتي تقوم بدور الموجهات لسلوك الكائن الحي (مسعد، ٢٠٠٤).

د- وظيفة المثابرة:

وتعني هذه الوظيفة أن السلوك يستمر بالحركة مرتبطا بهدف ما، وأن هذه المثابرة رغم وجود التغيرات التي تحدث في السلوك هي التي تجعل من الضروري أن نسلم بعملية التغيرات الوسطية والتي نستدل على خصائصها من شروط محددة (الفيفي، ٢٠٠٨).

٢،٢،٣ سمات الدافعية:

يذكر زيتون (٢٠٠١) أن للدافعية أربع سمات وهي:

١. الدافعية قوة ذاتية داخلية: وهي أن الدافعية عبارة عن حالة ذاتية داخلية لا يمكننا ملاحظتها مباشرة، وإنما يمكننا أن نتعرف عليها من خلال قيام الفرد بسلوك معين، بمعنى أن الدافعية

افتراضية، فالطالب الذي يذاكر دروسه أولاً بأول، ويواظب على الحضور، ويحرص على الاستماع، ويناقش المعلم في ما اشكل عليه، فإن هذه السلوكيات تجعلنا نفترض ونستنتج أن لديه دافعية للإنجاز أو التفوق والنجاح الدراسي.

٢. الدافعية قوة تحرك السلوك: وتعني أن الدافعية تقوم باستثارة الفرد من أجل القيام بسلوك معين بمعنى أنها تستثير طاقة الفرد من أجل القيام بنشاط ما.

٣. الدافعية قوة مستمرة توجه السلوك نحو تحقيق غاية: وتعني أن وظيفة الدافعية لا يقتصر دورها فقط على استثارة سلوك الأفراد وإنما يشمل دورها في المحافظة على استمرارية هذا السلوك حتى يتم تحقيق المراد منه أو الوصول إلى النتيجة النهائية مثل تحقيق التفوق الدراسي.

٤. أن الدافعية تستثار بعوامل داخلية وخارجية: وتعتبر حاجات الفرد (الحاجة لتحقيق الذات، الحاجة للطعام) وخصائصه (مستوى القلق لديه، وتطلعاته وطموحه) وميوله واهتماماته واتجاهاته وقيمه عوامل داخلية.

نستنتج مما سبق أن للدافعية وظائف وسماتٍ كثيرةً ومتنوعة وجوهرية، حيث أنها تقوم باستثارة السلوك ومده بالقوة والطاقة، ومن ثم تحريكه وتوجيهه نحو الهدف المنشود والمحافظة على استمراريته حتى يتم تحقيق الهدف المطلوب، ومن ثم وصول الفرد إلى حالة الاتزان. وأن الدافعية لا يمكننا ملاحظتها مباشرة، وإنما نستدل عليها بما تتركه من آثار، كما أنها تستثار بفعل عوامل عدة داخلية، أو خارجية، وتتناسب مستوى الدافعية طرديا مع مستوى الحاجات لدى الفرد، فكلما كانت الحاجة ملحة ومهمة لدى الفرد زادت قوة الدافعية ومستواها لديه.

٢،٢،٤ تصنيف الدافعية:

تزخر الأدبيات والبحوث العلمية بتصنيفات متعددة للدوافع، وتم تقسيمها إلى أقسام مختلفة ومن هذه التصنيفات، ما ذكره خليفة (٢٠٠٠)، أن الدوافع تم تصنيفها وفق أربعة أصناف هي:

١- التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الاستهلاكية:

الدافع الوسيلي هو الدافع الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر، بينما الدافع الاستهلاكي هو الذي يؤدي للإشباع الفعلي للدافع ذاته.

٢- تصنيف الدوافع إلى ثلاث فئات:

الفئة الأولى: دوافع الجسم وهي التي ترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد وتساهم في ترتيب وتنظيم الوظائف الفسيولوجية ويسمى هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي، ومن الأمثلة على هذه الدوافع، دوافع الجنس و العطش والجوع.

الفئة الثانية: وتمثل دوافع إدراك الذات وهي التي تتم من خلال العمليات العقلية المختلفة، وهي التي تؤدي إلى الوصول لمستوى تقدير الذات، وتحافظ على صورة مفهوم الذات، ومنها دافع الإنجاز.

الفئة الثالثة: وتمثل الدوافع الاجتماعية و هي التي تختص بالعلاقات بين الأشخاص، مثل دافع السيطرة.

٣- تصنيف الدوافع وفقا لنظرية "ماسلو" في الدافعية الإنسانية:

قسم "ماسلو" الدوافع على شكل تنظيم هرمي في مستويات عدة وهي على التوالي:

هرم ماسلو للحاجات(شكل ٢-١)

وبين ماسلو أن هناك نوعاً من الارتقاء المتتابع للحاجات، حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى، ويتم هذا الارتقاء بناء على درجة الحاجات وأهميتها للفرد، ولا يتم الانتقال من مستوى أقل إلى مستوى أعلى إلا بعد إشباع الحاجات في المستوى الأقل منها، والملاحظ عدم وجود الدافعية للإنجاز مباشرة في هرم ماسلو، إلا أنها تقع ضمن حاجات تقدير وتحقيق الذات، حيث أن دافعية الإنجاز تعد مكونا أساسيا يسعى الفرد لتحقيق ذاته، من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف تضمن وتكفل له حياة كريمة.

٤- تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ:

وهي من التصنيفات الشائعة وأكثرها استخداما، حيث يتم تصنيف الدوافع إلى فئتين:

الفئة الأولى: وتختص بالدوافع التي يكون منشأها فسيولوجياً ويطلق عليها الدوافع الفسيولوجية أو الأولية مثل دافع الجوع والعطش ودافع الجنس والأمومة.

الفئة الثانية: وتشمل الدوافع الاجتماعية والتي يتم اكتسابها من البيئة و المكان الذي يعيش فيه، وتتأثر هذه الدوافع بالسياق النفسي والاجتماعي للفرد، وفي بعض الأحيان يطلق عليها الدوافع السيكولوجية، مثل دافع الاستقلال ودافع الإنجاز ودافع حب التملك والسيطرة.

كما يذكر الفرماوي (٢٠٠٤) أن تصنيف الدافعية قد اتخذ اتجاهيين رئيسين وهما:

الاتجاه الأول: والذي قام على أساس مصدر الحاجة المرتبطة بالدوافع، وله ثلاثة أنواع هي:

أ- دوافع فسيولوجية: وهي التي يكون منشؤها فسيولوجياً فطرياً ويكون وجودها ضرورياً لبقاء النوع وحفظ الذات، مثل الحاجة للطعام والشراب والهواء.

ب- دوافع الاستثارة الحسية: وهي التي يكون منشؤها حاجات فطرية لدى الكائن الحي، وتكون مصحوبة بقدر من الاستثارة الحسية أو التنشيط. فعندما يشعر الإنسان بالوحدة، فإن ذلك يثير فيه الملل، مما قد يدفعه للقيام ببعض الأنشطة والسلوكيات مثل مشاهدة التلفاز والاستماع للمذياع، وكثيرا ما نشاهد هذه الحاجة تكون ملحة عند كبار السن أو المتقاعدين، وتنطلق هذه الحاجة من مبدأ أن الإنسان يحتاج إلى قدر معين من الاستثارة والتنشيط.

ذ- دوافع نفسية اجتماعية: وهي الدوافع التي يكون منشؤها حاجات نفسيةً واجتماعيةً، و تتم استثارتها وتوجيهها وإشباعها عن طريق معايير المجتمع ومستوى الثقافة والتعلم، ويرى كثير من الباحثين أن هذه الدوافع لها أساس فطري، ولكن المجتمع وأساليب التربية تستثيرها على نحو، ما وتوجهها إشاعاتها على نحو مطابق لمعايير المجتمع وأخلاقيات البيئة، كدافع الإنجاز، والدافع المعرفي، ودافع الانتماء ودافع السيطرة ودافع التملك ودافع التدين.

الاتجاه الثاني: والذي يقوم على تصنيف الدوافع على أساس إدراك الإنسان للدافع الذي يحرك سلوكه، ويتم تصنيفه إلى قسمين هما:

أ- الدوافع الشعورية: وهي الدوافع التي يستطيع الإنسان أن يدركها ويعي ما وراءها، وتعتبر هذه الدوافع الشعورية وفق هذا المعنى بأنها كل الدوافع التي تتبع الاتجاه الأول في التصنيف، حيث أنها تتم وفق ادراك الفرد وشعوره.

ب- الدوافع اللاشعورية: وهي الدوافع التي تؤدي بالإنسان للقيام بسلوكيات لا يدركها أو يعي مصدرها أو سبب حدوثها، فأحيانا قد يشعر الإنسان بخوف شديد من شيء لا يخيف أصلا، أو يخاف في مكان ما أو في موقف معين ولا يستطيع معرفة سبب هذا الخوف، وفي الحالتين يحاول الإنسان تجنب هذا الشي وهذا الموقف أو المكان.

ومن النظريات التي يعود لها الفضل في هذا الجانب هي نظرية التحليل النفسي، والتي ركزت على اللاشعور، والذي يمكننا من خلاله التعرف إلى المكبوتات التي تخزن فيه، والتي تمثل ذكريات الطفولة والمخاوف والرغبات والمشاعر، والتي لا تفقد مع مرور الوقت، وتحاول الخروج من فترة إلى أخرى في صورة خوف، أو رهاب، أو أي سلوك يخرج عن طبيعة الإنسان، كما يمكن أن تظهر في الأحلام، وفلتات اللسان وهفوات القلم، وهذه المكبوتات المخزنة في اللاشعور تمثل الدوافع للسلوك، والذي يحدث في غفلة من الأنا و الأنا الأعلى.

كما صنف بني يونس (٢٠١٢) الدوافع إلى:

أ- دوافع فردية: وهي الدوافع التي يقوم بها الفرد لوحده.

ب- دوافع جماعية: وهي الدوافع التي يقوم بها أشخاص عدة، أو تقوم بها جماعة معينة، أو فرد في جماعة صغيرة أو كبيرة.

ج- دوافع متخيلة: وهي الدوافع التي قد تكون غير موجودة في الأصل، وإنما هي مجرد تخيلات أو توقعات يتوقعها الفرد ويتخيلها.

كما ذكر الكراجة وجود أنواع عديدة من الدوافع ومنها:

١. الدوافع الحيوية: وقد قسمها إلى:

أ- دوافع حيوية عامة وتشمل دافع الأمومة، ودافع الجوع، ودافع العطش، ودافع الجنس، وهذه الدوافع تتأثر بالعوامل الحيوية، مثل عمليات الهدم والبناء والجهاز العصبي وإفرازات الغدد.

ب- دوافع ثانوية والتي تختص بطريقة التعليم، وتشمل دافع تجنب البرد والحر، ودافع البحث عن الهواء الطلق، ودافع تجنب الألم الجسمي، ودافع الرياضة البدنية، ودافع الراحة.

٢. الدوافع الاجتماعية المكتسبة: وهي التي لا تعتبر من الدوافع الفطرية أو كنتيجة حتمية للنمو، وإنما يتم اكتسابها من خلال تنشئة الفرد الاجتماعية، وما تعلمه من تجارب الحياة التي مرت بهم، وتشمل دافع التقدير الاجتماعي ودافع السيطرة ودافع التملك ودافع حب الاستطلاع.

٣. الحاجات النفسية: وهي الحاجة للأمن، والحاجة للحب، والحاجة إلى الضبط، والحاجة للانتماء، والحاجة للحرية (أبو حجلة، ٢٠٠٧).

نستنتج مما سبق أن وراء سلوك الأفراد دوافع مختلفة، ومن هذه الدوافع ما يقوم بها فرد واحد أو مجموعة من الأفراد أو جماعة معينة، ومنها ما هو فسيولوجي مثل دوافع الجنس والعطش، ومنها ما يختص بالعمليات العقلية والإدراك وفهم الذات، ومنها ما يهتم بالعلاقات الاجتماعية مثل دافع السيطرة

والتحكم، ومنها ما أن يتم إشباعه حتى يؤدي إلى دافع آخر وينتقل من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى وهو ما أشار إليه "ماسلو "في نظريته، ومنها ما ينشا نتيجة التوقعات والتخيلات لدى الأفراد.

٢،٣ دافعية الإنجاز:

تعتبر دافعية الإنجاز إحدى المتغيرات النفسية الهامة، ومن المفاهيم المهمة والتي سعى الباحثون والعلماء إلى دراستها والتعرف إليها وذلك لأهميتها في التأثير على الأفراد بالإيجاب أو السلب، فعندما يكون لدى الأفراد دافعية إنجاز عالية فإنهم يصبحون قادرين على أداء الواجبات وما يكلفون بها من أعمال بسرعة وإتقان، ويستطيعون أن يتجاوزوا الصعاب والعقبات التي تواجههم بكل تميز واقتدار وسنتناول تعريف دافعية الإنجاز.

٢،٣،١ تعريف دافعية الإنجاز:

ويعتبر (هنري موراي) من أوائل علماء التنظير في دافعية الإنجاز ويرجع الفضل إليه في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث السيكولوجي وأحد مكونات الشخصية في دراسته، وقام بتحديد قائمة تشمل (٢٨) حاجة من أصل نفسي، ومن ضمنها الحاجة للإنجاز، مما ساهم في فتح الباب أمام الباحثين لدراسة دافعية الإنجاز، وأعتبر موراي الحاجة للإنجاز بأنها رغبة أو ميل الفرد للتغلب على الصعاب والعقبات، وممارسة الكفاح، أو المجاهدة للقيام بالمهام الصعبة بشكل جيد وسريع كلما أمكن ذلك، والقدرة على منافسة الآخرين والتفوق والتميز عليهم، وشعور الفرد بتقدير لذاته وذلك من خلال الاستغلال الأمثل لما يملك من إمكانيات و قدرات. كما أعطى اسم إرادة القوى إلى الحاجة للإنجاز، وافترض أن إرادة القوى تندرج تحت حاجة أكبر وأعم وأشمل، وهي الحاجة للتفوق، كما يرجع الفضل في

استخدام مفهوم دافعية الإنجاز في علم النفس إلى العالم "ألفرد أدلر" والذي اعتبر أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وإلى العالم "لفين" والذي عرض دافعية الإنجاز في ضوء مفهوم التفوق. وكانت "لماكليلاند" إسهامات واضحة في دافعية الإنجاز، فقد استخدم دافع الإنجاز بدل الحاجة للإنجاز والتي استخدمها هنري موراي، وقد ظهرت إسهاماته أكثر عندما نقل الحاجة من تصور محدد إلى تصور وجداني محدد بالتوقع، وعرف "ماكليلاند" الدافع للإنجاز بأنه استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في وتحقيق نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييماً للأداء في مستوى محدد من الامتياز (خليفة، ٢٠٠٠).

عرف عثمان (٢٠١٠، ص ٦)، دافعية الإنجاز بأنها: "القوة المحركة لسلوك الفرد والتي توجه نحو استجابات معينة، وذلك لإشباع حاجة معينة، حيث تستثار هذه القوة بعوامل قد تكون نابعة من الفرد ذاته أو من البيئة المحيطة به"، كما عرفت الساكر (٢٠١٥، ص١٨)، دافعية الإنجاز بأنها: "رغبة التلميذ في إنجاز مهامه الدراسية على الرغم من العوائق التي تواجهه من أجل الوصول إلى هدف معين وفي وقت معين"، وقام أحمد عبدالخالق بتعريف دافعية الإنجاز بأنها: "الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو أنها الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح" (قدوري، ٢٠١١)، وتعرفها الصبحية (٢٠١٣، ص١٢)، بأنها: "مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي يظهر أثرها في استثارة سلوك الطالب نحو تحقيق مستويات متقدمة في مجال التحصيل الدراسي"، ويعرفها العمري (٢٠١٢، ص٧) بأنها: "قدرة الطالب ورغبته الملحة في النجاح بتفوق وتميز من خلال المثابرة والدأب المستمر، في ضوء تقديره لذاته وإمكانياته وقدراته وثقته في نفسه لتحقيق الشعور بالرضا عن هذا الإنجاز والتميز عن الطلاب الآخرين"، وعرفها سيد (٢٠٠٩، ص١٠)بأنها: "القوة الداخلية التي تثير سلوك التلميذ وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وذلك من أجل تحقيق مستوى محدد من التفوق والنجاح"، كما عرفها ربيع (٢٠٠٩) بأنها: رغبة ملحة

تدفع الفرد دفعا داخليا للوصول إلى تحقيق هدف ذو أبعاد معرفية سلوكية، ويعرفها الطنطاوي (٢٠٠٦، ص٢٣٣) بأنها: "السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والتغلب على ما قد يصادفه الفرد من معوقات للاحتفاظ بمستويات عالية من العمل والنشاط".

٢،٣،٢ العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

مما لا شك فيه أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في دافعية الإنجاز لدى الأفراد، وهذه العوامل قد تكون سبباً في ارتفاع أو انخفاض دافعية الإنجاز لديهم، وقد ذكر راتب (٢٠٠١) العوامل التي تؤثر في دافعية الإنجاز وهي:

أ- الرؤية إلى المستقبل:

إن الأهداف المكتوبة والطموحات والغايات تعتبر عنصرا مهما في زيادة دافعية الإنجاز لدى الأفراد، فهي مصدر للطاقة والتشجيع لتحقيق هذه الأهداف.

ب- خبرات النجاح:

إن الخبرات الإيجابية التي يحقق فيها الفرد النجاح والتميز والتفوق والرضا في أي عمل يقوم به تؤدي إلى الرغبة والاستمرار وزيادة الاستعداد للقيام بهذا العمل في المرات القادمة، وتكون دافعيته أعلى نحو هذا العمل، فعندما ينجح الفرد في مهمة ما، فإن ذلك يعتبر مصدرا للطاقة تستثار بها دافعية الإنجاز، وتكون حافزا لأي سلوك لاحق.

ج- توقع الهدف:

إن تحديد الهدف ليس وحده ما يؤثر في دوافع الإنجاز، فنوع ومستوى توقع تحقيق الأهداف لها أيضا دورٌ في ارتفاع وانخفاض دافعية الإنجاز، فالأفراد الذين لديهم توقع إيجابي لتحقيق

الأهداف سوف يبذلون المزيد من الجهد، أما إذا كان توقعهم سلبياً فإن دافعيتهم سوف تقل، مما قد يؤثر على تحقيق هذه الأهداف، لذلك من الأهمية بمكان مساعدة الأفراد على التقييم الواقعي لمستوى الأهداف.

د- التقدير الاجتماعي :

إن شعور الفرد بالقبول والاستحسان والتقدير من قبل الأشخاص المهمين والمقربين منه كالأسرة والأصدقاء والمعلمين له دور بالغ في ارتفاع وانخفاض دافعية الإنجاز لديه، فتوقعاتهم نحو الأهداف المطلوب من الفرد تحقيقها تمثل دافعا قويا للفرد للسعي للحصول على الامتياز والتفوق والتميز وذلك للحصول على تقديرهم، ويتضح دور التقدير الاجتماعي من خلال حرص الفرد على بذل أفضل أداء أمام الآخرين.

هـ- تقدير الذات:

إن نظرة الفرد لذاته وما يعتقده عن نفسه وقدراته وثقته واستعداده يطلق عليها تقدير الذات، والتي تعتبر من العوامل المهمة التي تؤثر في دافعية الإنجاز من حيث المثابرة والاختيار ونوعية الأداء، فعندما يكون لدى الفرد تقدير عالٍ لذاته يقوم بتأدية المطلوب منه بقدر كبير من المثابرة والحماس والثقة بالنفس، أما إذا كان تقديره لذاته منخفضا، أدى ذلك إلى تأثير سلبي على سلوكه الإنجازي.

و- الحاجة للإنجاز:

إن سلوك الإنجاز لدى الفرد يتميز بدرجة عالية من موقف إلى آخر، وذلك حسب قيمة الحافز الذي يحصل عليه في ضوء احتمال النجاح والفشل ومستوى الحاجة للإنجاز لدى الفرد،

فيتوقع أن يكون له تأثير على سلوك الفرد من حيث الجهد المبذول والمثابرة والمبادرة والأقبال وتطوير هذا السلوك حسب حاجة الإنجاز لديه.

ي- دافع النجاح وتجنب الفشل:

إن دافع النجاح ودافع تجنب الفشل يختلفان بين الأفراد، فقد يواجه فردان نفس المهمة و يقبل أحدهما على أدائها بنشاط وحماس طلبا لدافع النجاح، ويقبل الآخر على القيام بالمهمة أيضا بنشاط وحماسة طلبا لدافع تجنب الفشل، فالنزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة للميل للنجاح، وتعتبر هذه النزعة لتجنب الفشل متعلمة نتيجة مرور الفرد لخبرات فشل متكررة وأهداف لم يستطع أن يحققها، وفي حالة أن تكون احتمالية النجاح والفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذه المهمات يعتمد على خبرات الفرد السابقة، ولا يرتبط بشروط النجاح المتعلمة.

نستنتج مما سبق أن هناك عوامل عدة تؤدي إلى ارتفاع أو انخفاض في دافعية الإنجاز لدى الأفراد، فعندما يقوم الفرد بكتابة أهدافه وطموحاته وتحديدها تحديدا دقيقا ويكون توقعه عن المهمات التي يقوم بها والخبرات التي تعرض لها إيجابيه، وتقديره لذاته عاليا وكانت هناك حاجة ملحة لإنجاز هذه المهام فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع في دافعية الإنجاز لديه ويكون أكثر مثابرة واجتهاد واستعدادا لإنجاز هذه المهام حيث أن هذه العوامل تستثير طاقة الفرد وتزيد من ثقته بنفسه من أجل تحقيق أهدافه، والعكس صحيح فإذا لم يكن للفرد أهداف ولا طموحات، وتوقعه لإنجاز المهمات الموكل بها وخبراته سلبية وتقديره لذاته منخفضا ولم تكن لديه حاجة ملحة لإنجاز هذه المهمات فإن دافعيته تنخفض وأداءه يقل ويفتقد للحماسة والنشاط والمثابرة .

كما أن هناك عوامل أخرى تؤثر في دافعية الإنجاز وهي:

١. الأسرة:

إن للأسرة دوراً كبيراً وجوهرياً في تنمية دافعية الإنجاز أو انخفاضه لدى أبنائها، ويبرز دور الأسرة في تنمية دافعية الإنجاز لديهم منذ الصغر من خلال التنشئة الاجتماعية وتعاطي الأسرة مع مراحل النمو وما يصاحبها من تغيرات لدى الأبناء حتى يبلغوا سن المراهقة، ويتم ذلك من خلال تعزيز قيمة الإنجاز لديهم بما يتناسب مع كل مرحلة عمرية من برامج تثقيفية وألعاب تعليمية تغرس هذه القيمة وما تقدمه الأسرة من تشجيع مادي ومعنوي عند قيام الفرد بإنجاز الأعمال الموكلة إليه سواء من الأسرة أو من خارجها، كما أن توقعات الأسرة الإيجابية عن أبنائها لها دور في تعزيز الدافعية لديهم مما يجعلهم يبذلون أقصى مجهود لديهم، وذلك من خلال ما يخلقه هذا التوقع من دافع للمثابرة والجد والاجتهاد، كما أن الصراعات داخل الأسرة أو التفكك الأسري قد يكون له دور سلبي في دافعية الإنجاز لدى الأبناء، مما يجعل الوالدين مشغولين في هذه المشاكل والصراعات ولا يلتفتون إلى أبنائهم، وقد يصاحبها عنف أسري مما قد يتولد لدى الأبناء اضطرابات سلوكية، كالانطواء والعدوانية والهروب من المدرسة وعدم الرغبة في الدراسة وضعف في دافعية الإنجاز.

ويرى قدوري (٢٠١١) أن حجم الأسرة يختلف من ثقافة إلى أخرى، وتتخذ أشكالا متباينة، فقد يغيب أحد الوالدين عن الأسرة، ويعيش الأبن مع أحدهما وهي من أكثر الأشكال الأسرية تأثيرا في دافعية الإنجاز، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات التي قام بها "ماكليلاند" في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العديد من بلدان العالم، والتي خلصت إلى أن الأسر التي تعرضت إلى التفكك بسبب الطلاق أو وفاة أحد الوالدين أو غياب أحدهما، يكون الأبناء

دائما ذوي دافعية إنجاز منخفضة، كما قام "ماكليلاند" بدراسة على المجتمع التركي ووجد أن آباء الأسر التركية يتسمون بالتسلط والجمود في تربية أبنائهم، مما أدى لأن تكون دافعية الأبناء منخفضة، كما أن ترتيب الأبناء في الأسرة له دور جوهري وهام في تحديد دافعية الإنجاز لديهم، فتتولد لدى الأبن الأكبر دافعية عالية للإنجاز، ويعود ذلك أن الوالدين يوليانه اهتماماً ورعاية أكبر ويهيئاه ويوجهاه لمستويات أعلى، كما يكونوا أكثر عطفا وحنانا مع ابن واحد.

ويرى الغافري (٢٠٠٩) إن المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، والأسرة التي يعيش فيها، يعتبران من أهم العوامل التي تؤثر على دافعية الإنجاز لديه، حيث أن الثقافة الخاصة بالأسرة لها أهمية كبيرة في التأثير على حياة الفرد ودافعيته، وتعتبر الأسرة مسؤولة عن نقل هذه الثقافة إليهم، ويتأثر الأفراد بهذه الثقافة وتؤثر عل سلوكياتهم وأفكارهم ودوافعهم.

ويرى العزة (٢٠٠٦) أن نظرة وتوقعات الوالدين الكمالية لأبنائهم تكون لدى الأبناء الخوف من الفشل وضعف في دافعية الإنجاز، وهذا ما أثبتته كثيرٌ من الدراسات والتي أظهرت نتائجها بأن الأطفال يظهر لديهم نقص في دافعية تعلم مهارات القراءة وذلك بسبب ضغط الأمهات المبالغ فيه من أجل تفوق أطفالهم، وخاصة إذا استخدموا أسلوب التسلط والجمود لحثهم على التحصيل الدراسي.

كما أن الآباء الذين لديهم توقعات متدنية لقدرات أبنائهم ويعتقدون أن أبناءهم لا يصلحون للدراسة والتحصيل، وأنهم غير جديرين بالتفوق، فإن ذلك يؤدي إلى أن تنخفض دافعية الإنجاز نحو الدراسة لدى هؤلاء الأبناء (المعايطة والجمغيمان، ٢٠٠٩).

ويرى الخيري (٢٠٠٨) أن الأسرة تستطيع أن تؤثر على إنجاز أبنائها وذلك من خلال الأساليب المتبعة في التنشئة، حيث يشير "ماكليلاند" إلى أن الأب غير المسيطر، والدفء الأبوي، بالإضافة إلى المعايير التي يتبناها الوالدان، تؤثر تأثيرا مباشرا في إنجاز الفرد، فالأفراد الذين يتميزون بدافعية إنجاز عالية كان أباءهم يشجعونهم على الإنجاز العالي بطريقة مستمرة، مع توفر الدفء الأبوي وبيئة نفسية مستقرة داخل البيت، أما الأفراد الذين تكون لديهم الدافعية منخفضة غالبا ما تكون البيئة النفسية سيئة وتتسم بالتسلط والسيطرة من قبل الوالدين أو أحدهما، كما أن الفرد قد يتعرض للقلق والتوتر في المناخ الأسري الذي تسود فيه أجواء التوتر، مما قد يعطل العمليات العقلية التي يعتمد عليها الإنجاز لدى الأبناء.

٢. المدرسة:

تلعب المدرسة دورا مهما في التأثير في دافعية الإنجاز لدى الطلاب وذلك من خلال ما تقدمه من منظومة متكاملة تقوم على تنمية دافعية الإنجاز لديهم وما تتبناه من قوانين وأنظمة تخدم العملية التعليمية وتعمل على رفع دافعية إنجازهم، ولا يتسنى ذلك إلا بإدارة واعية ومنضبطة وغير متسيبة، وما توفره من برامج تشجيعية للطلاب تحفزهم على التفوق والتميز وفق أسس علمية مدروسة تستثير طاقاتهم وفضولهم نحو التعلم، بحيث تساعد الطالب بأن يكون مدفوعا داخليا نحو الإنجاز، فالبيئة المدرسية تتكامل مع دور الأسرة في توفير المناخ الذي يدفع الطلاب نحو تحقيق أهدافهم وتوجيهها والمحافظة على استمرارها، ويبرز دورها في تثقيف وتوعية الطلاب من خلال الإذاعة المدرسية لتنمية دافعية الإنجاز من خلال البرامج الموجهة في طابور الصباح، وتكريم المجيدين، والثناء عليهم، وتكريم أولياء أمورهم في المدرسة له بالغ الأثر في نفوس الطلاب من حيث المنافسة الشريفة وبذل مزيدٍ من الجهد من أجل هذا اليوم. كما أن لمجلس

الآباء دوراً كبيراً في رفع دافعية الإنجاز لدى الطلبة من خلال البرامج التي يضعها المجلس بداية كل عام من محاضرات تثقيفية وجوائز عينية لرفع همم الطلاب من أجل المنافسة الشريفة فيما بينهم وتعزيز قيمة الإنجاز، كما أن للمعلم دوراً محورياً في رفع دافعية الإنجاز من خلال تعامله مع طلابه وطريقة عرضه للمعلومات واستخدامه لأساليب الثواب والعقاب والتعزيز واستثارة فضولهم باستخدام الوسائل التعليمية الحديثة وضرب الأمثلة التي تحفزهم على النجاح والتفوق لتكوين صورة نموذجية عن الناجحين والناجحات في الحياة ليكونوا لهم قدوة يسيرون على نهجهم وفي أثرهم.

ويذكر أبو حويج ومغلي (٢٠١٢) أن من الضرورة بمكان توفير ظروف تعليمية مشبعة بالحرية والأمن في البيئة المدرسية وفي الصف الدراسي وذلك من أجل تحقيق الدافعية التعليمية لدى الطلبة، ويتم ذلك عن طريق تقبل أفكار التلاميذ وعدم اللجوء للعقاب البدني أو الإساءة اللفظية، كما يجب على المعلمين إتاحة الفرصة للنجاح لجميع الطلبة في جميع المواد وذلك عن طريق مراعات الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث الخصائص الجسمية والسمات العقلية والاجتماعية واستعدادهم وميولهم وتقدير إنجازاتهم.

وتذكر العمران (١٩٩٤) أن هناك محاولات تشير إلى الربط بين البيئة المدرسية ودافعية الإنجاز، فالمعلمون عندما يلجؤون إلى انتقاد أداء طفل ما وتقييم هذا الأداء بالدرجات والتعليقات، فيقوم الطفل بالربط بين سلوكه وقيمة ذاته ، مما قد يسبب له إحباطا شديداً في كثير من الأحيان، خاصة إذا كان هذا النقد موجها نحو ذاته مما يؤدي إلى شعوره بالقلق في حالة فشله في أداء هذه المهمة.

ويذكر (Barbara. L .James e, pope, 2000) أن على المعلم إذا أراد رفع دافعية الإنجاز واستثارتها لدى الطلاب عليه أن يتبع مهارات عدة ومن بينها ما يلي:

أ- على المعلم مساعدة الطلاب لاختيار طرق تفكير تمكنهم من رفع دافعيتهم، وذلك بتدريبهم وفق برامج محددة، من أجل ربطهم بالبيئة المدرسية والتي تضمن لهم جواً من التعاطف المعنوي مع زملائهم من جهة ومع معلميهم من جهة أخرى، وهذا ما يعطيهم الحرية في تنفيذ الأنشطة بالطريقة التي يرونها مناسبة، مما يزيد دافعيتهم نحو الأنشطة التي يختاروها ومن ثم يزيد من تحصيلهم الدراسي.

ب- أن على المعلم أن يقوم بالدعم الاجتماعي للطالب، وذلك بإشراك الأسرة بالعملية التعليمية من خلال توعيتهم بحث الطلاب على الدراسة ومساعدة الأسرة لأبنائها على تجاوز العقبات الدراسية التي تظهر لهم، كما يقوم المعلم بإعلام الأسرة بنتائج أبنائهم من خلال التقارير والكشوفات المدرسية.

ج- أن على المعلم تقييم كفاءات الطلاب وقدراتهم ومؤهلاتهم الطلاب في الأنشطة التعليمية وإعلامهم بها، وتوظيفها أحسن توظيف في التعامل مع الأنشطة، مما يدعم ثقتهم بأنفسهم ويكونون مدفوعين لإنجاز هذه الأنشطة، وتكون مؤهلاتهم عبارة عن طاقة داخلية للسلوك المدفوع نحو الإنجاز على اعتبار أن اعتقاد الطلاب لقدراتهم على التعامل مع الأنشطة في مختلف المواد يعمل على تحفيزه لبذل مجهود أعلى لبلوغ مستوى معرفي معين.

٣. العوامل الذاتية والشخصية:

ويرى أحمد (٢٠١٠) أن الطالب هو الذي يتحمل مسؤولية إنجازاته أو إخفاقاته وذلك بما يمتلكه من إمكانيات وصفات وسمات شخصية وانفعالية وخصائص جسمية وخلقية وقدرات عقلية.

ويرى الباحث أن على عاتق الطالب تقع مسؤولية تطوير ذاته وقدراته وإمكانياته وميوله واتجاهاته بما تتناسب مع التحديات والعقبات التي تواجهه، وأن يكون على أتم الاستعداد لقبول المهمات الموكلة إليه بكل نشاط وحماسة وحيوية وأن يعرف نقاط القوة والضعف لديه ويحاول تنميتها وعلاجها ليتمكن من التفوق والإنجاز وتحقيق ذاته.

٢،٣،٣ سمات وصفات الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

يتميز الأفراد الذين يتصفون بدافعية إنجاز عالية بصفات عدة وسمات تميزهم عن الآخرين ومن هذه الصفات، قدرتهم على التركيز والعمل لفترات طويلة بدون ملل أو كلل كما أنهم يبادرون بالقيام بالأعمال التي يرى الآخرون أنها صعبة، ويسعون إلى أن يحصلوا على المراكز المتقدمة مقارنة بزملائهم ودائما ما يعزون نجاحاتهم إلى عوامل داخلية، كقدراتهم وجهودهم ،وكما أنهم يتحملون مسؤولية تصرفاتهم وأفعالهم ولا يعزونها للحظ أو الآخرين، كما يتسمون بسرعة أداء المهمات ولا يؤجلون أعمالهم للغد وغالبا ما تكون مواعيدهم دقيقة وأهدافهم محددة وواضحة ويتغلبون على الصعاب والعوائق التي تواجههم.

ويرى غباري (٢٠٠٨) أن الأفراد الذين لديهم دافعية إنجاز مرتفعة يتصفون بالآتي:

١. يشعرون بالسعادة والحماسة في المواقف التعليمية.

٢. لديهم انتباه عالي للمعلم وللمهمات التعليمية.

٣. يعملون باستقلالية وبدون الحاجة للتذكير من قبل الآخرين.

٤. ينخرطون بالنشاطات الصيفية برغبة وبشكل تطوعي.

٥. يختارون المهمات التي تتصف بالتحدي والمنافسة.

٦. يسعون للكفاح وذلك من أجل تحسين أدائهم.

٧. يسعون للعمل بجد وبدون مكافآت.

كما يرى العمري (٢٠١٢) أن صفات الشخص المنجز تتمثل في:

١. لديه ثقة عالية بنفسه وكثيرا ما يعتز بذاته.

٢. المبادرة بالقيام بالأنشطة سواء في المدرسة أو البيت.

٣. يخطط لمستقبله بعناية واهتمام بالغ ويقوم بوضع البدائل ودراستها.

٤. يستطيع التغلب على العقبات والمصاعب التي تواجهه.

٥. يهتم بالتفوق لأجل التفوق وليس من أجل العائد منه، أو ما يترتب عليه من فوائد.

٦. يستطيع أن يتحكم بأفكاره وينظمها بشكل جيد ومرتب.

٧. يسعى لمنافسة الآخرين ويحاول التفوق عليهم.

٨. يضع الأهداف بكل سهولة ويسر ويخطط للوصول إليها وتحقيقها.

٩. يستطيع أن يقاوم الضغوط الاجتماعية التي يتعرض لها.

١٠. يشعرون بأهمية الوقت وسرعة مروره قبل أن ينجزوا أعمالهم.

١١. يحاولون معرفة نتائج أعمالهم بشكل منظم ومباشر.

١٢. يفضلون المكافآت المجزية بعيدة المدى على المكافآت الصغيرة قريبة المدى.

١٣. يستطيعون توليد حلول مبتكرة لحل المشكلات التي تواجههم.

١٤. يواصلون بذل الجهد عندما تكون المهمات صعبة.

١٥. يعملون بجد وحماسة وذلك لاعتقادهم أن تحقيق النتائج تتم في ضوء ما يبذلونه من جهد وعمل.

٢،٣،٤ سمات وصفات الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة:

ويرى الخيري (٢٠٠٨) أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يؤدون الأعمال التي يشعرون أن إمكانياتهم وقدراتهم فيها أقل من الآخرين، أو التي تتطلب مجهودا كبيرا أو مثابرة، كما أن همهم تثبط بسرعة بمجرد تعرضهم للعوائق والصعاب، ولو كانت بسيطة، ويستسلمون للفشل بسرعة، كما أنهم يقبلون على الأعمال البسيطة والسهلة والتي يكون النجاح فيها مضمونا.

وترى سهل (٢٠٠٩) بأن الأفراد الذين تنخفض لديهم دافعية الإنجاز يتصفون بسمات هي:

١. ينسحبون من المواقف والمهام الموكلة إليهم مع أول عائق يتعرضون له.

٢. يختارون المهمات مضمونة النجاح والتي لا تحتاج إلى عناء وجهد.

٣. يفتقدون للدافع القوي نحو الأعمال التي يقومون بها، وذلك بسبب اعتقاده السيء عن قدراته.

٤. اعتقاده بأن النجاح مرتبط بالحظ وليس الجهد والعمل والمثابرة.

٥. كثير الاتكال على الآخرين وبمجرد تعرضه لأبسط مشكلة.

ويرى الباحث أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة يتسمون بعدة سمات وصفات، فغالبا ما يكون انتباههم وتركيزهم مشتتاً، كما أن ثقتهم بأنفسهم ضعيفة، فتجدهم يترددون كثيرا بالقيام بالأعمال

التي توكل لهم ويشعرون أن قدراتهم أقل من قدرات الآخرين، لذلك تجدهم لا يكملون هذه الأعمال وتظل فترات طويلة بدون أن تنجز، وليس لديهم رغبة أو فضول تجاه التعلم، كما يرجعون فشلهم وعدم نجاحهم إلى أسباب خارجية ليس لهم علاقة بها، كالظروف الصحية أو المشكلات الأسرية أو القوانين المدرسية الصارمة، كما أن النجاح بالنسبة لهم مجرد حظ، وهم يعتبرون أنفسهم غير محظوظين. كما أن ليس لهم أهداف واضحة يسعون لتحقيقها، فهم يفتقدون للحماسة والأثارة والتوجه إلى تحقيق هذه الأهداف.

٢،٣،٥ قياس الدوافع:

فدافعية الإنجاز هي تكوين فرضي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بشكل مباشر إلا من خلال الأثار والسلوك الظاهر والمباشر التي يقوم بها الشخص، وهناك مقاييس عدة يمكننا من خلالها قياس الدوافع الإنسانية :

١. المقاييس الإسقاطية:

تقوم هذه الطريقة على إعطاء الفرد منبهات وصور ورسوم وأشكال مبهمة والتي لا تحمل معنى معيناً ويطلب من الفرد أن يعبر عن هذه الرسومات والصور والأشكال . ومن أشهر هذه الاختبارات (TAT) اختبار تفهم الموضوع ومقياس الاستبصار "لفرنش" ومقياس التعبير عن طريق الرسم "لأرسون" (راشد، ٢٠٠٦).

وقد تعرضت هذه الطرق الإسقاطيه لقياس دافعية الإنجاز إلى نقد شديد من قبل المختصين والباحثين واعتبروها مقاييس تصف انفعالات المفحوص بصدق مشكوك فيه، كما أن تصحيح

مثل هذه المقاييس يحتاج لوقت طويل ويدخل فيها ذاتية المصحح، كما ينخفض في هذه المقاييس الصدق والثبات (بن سعدية و مديايني، ٢٠١٥).

٢. التقرير الشخصي :

تقوم هذه الطريقة على ما يبوح به الفرد عن نفسه وما يشعر به وماهي الدوافع التي دفعته لفعل سلوك ما وذلك عن طريق السؤال المباشر للفرد، وفي أحيانا كثيرة يستطيع الفرد التعبير عما بداخله وتحديد أهدافه ورغباته ومشاعر النجاح والفشل التي يشعر بها، مما يزود الباحثين والمهتمين بالمعلومات التي يمكن أن يستفاد منها في تحديد درجة وقوة الدافعية لدى المفحوصين، إلا أنه في بعض الأحيان لا تعكس هذه الدرجة الدوافع الحقيقية عند المفحوصين، وذلك بسبب محاولة البعض تزييف تقاريرهم ورغبتهم بالظهور بمستوى حسن أمام الباحثين (راشد، ٢٠٠٦).

٣. المقاييس الموضوعية:

حيث قام المختصون والباحثون بإعداد مقاييس لقياس مستوى دافعية الإنجاز لدى الأفراد وفق أسس علمية دقيقة تتناسب مع البيئات التي يعيشون فيها، وقد تكون للكبار مثل مقياس "مهربيان" ومقياس "هرمان وسميث" "وهارمانز" ومقياس "خليفة وقشقوش" ومقاييس أخرى كثيرة وقد تكون للأطفال مثل مقياس وينر وقياس هيرمانز والذي قام بترجمته إلى العربية الدكتور فاروق عبدالفتاح وذلك بعد تقنينه ليتناسب مع البيئة العربية (خليفة، ٢٠٠٠).

فهذه المقاييس الموضوعية تم استخدامها من قبل كثير من الباحثين والعلماء سواء في الدراسات العربية أم الأجنبية، إلا أنها لم تسلم من الأخطاء والعيوب، وتعرضت للنقد من قبل الباحثين والمختصين حالها كحال المقاييس الإسقاطيه، ومن ضمن النقد التي وجه للمقاييس الموضوعية

هو أن عينة الدراسة تعلم مسبقا الغرض من وضع هذه المقاييس مما أثر على استجاباتهم بسبب هذه المعرفة المسبقة، وهذه السلبية غير موجودة في المقاييس الإسقاطيه، والتي تعتمد على تعبير الفرد عند مشاهدته لمجموعة من الصور والأشكال والتي ليس لها معنى ولا يعلم الفرد عنها ولا يدرك المقصود منها، فلكل من هذه المقاييس إيجابيات وسلبيات، لذا يجب أن يأخذها الباحث بعين الاعتبار، كما ينبغي على الباحث أن يتريث ويكون أكثر دقة عند استخدام هذه المقاييس، ويكون اختياره حسب ما يتناسب مع دراسته بحيث تعطي أفضل النتائج وتحقق الغرض التي أنشأت من أجله ويراعي هدف وطبيعة الدراسة والعينة التي سوف يطبق عليها المقياس.

٢،٣،٦ النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

تعددت النظريات التي تناولت دافعية الإنجاز، حيث أن كل باحث انطلق من الأطر النظرية التي يراها مناسبة ومن هذه النظريات:

٢،٣،٦،١ نظرية ماكليلاند:

يرى "ماكليلاند" أن الخبرات السابقة لها ارتباط وثيق بما يحققه الفرد من إنجازات ونجاحات، حيث أن الفرد يميل إلى الأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة عندما تكون الخبرات الأولية التي تشكلت لدى الفرد إيجابية، أما إذا فشل الفرد وتكونت الخبرات السلبية فإن ذلك يؤدي إلى أن ينشأ دافع تجنب الفشل (محروس، ٢٠١٠).

كما يعرف "ماكليلاند" في ضوء نظرية الاستثارة الوجدانية الدافع بأنه حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة لهدف متوقع، قائمة على أساس الارتباط بين بعض الهاديات السابقة والسرور أو الضيق، لذلك فإن ما حدث في الماضي يقوم عليه توقع الضيق أو السرور، فهو المسؤول عن حدوث هذا السلوك المدفوع، بمعنى أن الدافع ما هو إلا ارتباط انفعالي قوي يقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة وذلك في ضوء خبراتنا السابقة (غباري، ٢٠٠٨).

وتقوم نظرية "ماكليلاند" ببساطة على أنه في حال توفر ظروف ملائمة للأفراد فإنهم سوف يقومون بعمل المهام والسلوكيات التي تم تدعيمها من قبل، فعندما يكون موقف المنافسة هاديا لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سوف يبذل أقصى طاقته في هذا الموقف ويتفانى فيه (بن سعدية ومديان، ٢٠١٥).

كما أعطى كورمان سببين لأهمية تصور ماكليلاند لدافعية الإنجاز:

أولا: أن "ماكليلاند" أعطى أساسا نظريا لتفسير ارتفاع دافعية الإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الأخر، كما أن نتائج ومخرجات الإنجاز لها أهمية كبيرة من حيث تأثيرها السلبي أو الإيجابي على الأفراد، فعندما يكون الناتج إيجابيا سترتفع الدافعية، أما إذا كانت النتيجة سلبية فإن ذلك سيؤدي إلى انخفاض في الدافعية، كما أمكننا من خلال هذا التصور قياس دافعية الإنجاز، والتنبؤ بالأفراد الذين سيؤدون بشكل إيجابي في مواقف الإنجاز مقارنة بغيرهم من الأفراد.

ثانيا: قدم "ماكليلاند" فروضاً تجريبية فسرت ازدهار المجتمعات وتطورها الاقتصادي بناء على علاقتها بالحاجة للإنجاز (خليفة، ٢٠٠٠).

وقام "ماكليلاند" بتصنيف الدوافع الأساسية التي تحفز الأفراد نحو الإنجاز على النحو التالي:

١. حاجة الإنجاز Achievement need: وتشمل حاجات التفوق والكفاءة و هي من أكثر مجالات البحث و الاختبار، وقد توصل ماكليلاند لبعض الصفات و السمات السلوكية التي تميز الأفراد الذين لديهم دوافع إنجاز عالية ومنها :

- أنهم يفضلون الأعمال التي يستطيعون أن يعرفوا نتائج إنجازهم من خلالها، ولا يفضلون تلك التي تتحقق فيها النتائج صدفة.
- يرغبون بالأعمال المتوسطة الصعوبة والتي تعطي لهم قدراً أكبر من الاستقلالية .
- يقومون بجهود كبيرة جدا وذلك من أجل إنجاز أعمالهم .
- يتنابهم الشعور بالرضا والسعادة عندما يحققون نتائج إنجاز ناجحة بغض النظر عن العوائد أو المكافآت التي يمكن أن تمنح لهم بناءً على ما حققوه.
- يشعرون بسعادة أكبر عند تحقيقهم نتائج جيدة في عملهم من أولئك الذين لديهم دافع الإنجاز ضعيف.

٢. حاجة الانتماء Affiliation need : فالأفراد الذين يكون لديهم حاجة عالية من الانتماء تصبح لديهم رغبة كبيرة لتكوين الصداقات والمحافظة عليها وتكوين العلاقات الشخصية التي تتسم بالتوافق و الانسجام: أي أنهم يميلون إلى حب الآخرين كما يرغبون في أن يحبهم الآخرون، ويكون لديهم قدرة على التعلم و نزعة إلى الاتصال مع الآخرين .

٣. حاجة القوة Power need: فالأفراد الذين تتوفر لديهم درجة عالية من هذه الحاجات تتوفر لديهم الرغبة في إحداث التأثير القوي في سلوك الآخرين، ويسعون إلى الوصول إلى أوضاع اجتماعية معينة تمكنهم من إحداث هذا التأثير، و يتسم هذا النوع من الحاجات بالتعقيد لأن

القوة تستخدم في مجالات عدة: بعضها يخدم الباحث عن القوة نفسه والبعض الآخر يخدم الآخرين أو المنظمة، وربما هذه الحاجة تطابق حاجة تحقيق الذات في هرم ماسلو (صبري، ٢٠٠٥).

واقترح "ماكليلاند" بعض الأساليب لتحفيز الأفراد للأداء الجيد حسب الحاجات التي قدمها في نظريته ومن هذه الأساليب :

- تحفيز الأفراد الذين لديهم حاجات عالية للإنجاز، وذلك بإسناد أعمال أو مهام محددة لهم وتحقق الإشباع لهذه الحاجات حيث تتوفر فيها، المخاطر المقبولة، المسؤولية، الفرصة لوضع الأهداف.
- تحفيز الأفراد الذين لديهم حاجات معينة للانتماء، وذلك بإسناد بعض الوظائف التي تنطوي على علاقات مع الآخرين أو عمل اجتماعي.
- تحفيز الأفراد الذين لديهم حاجات القوة بدرجة عالية وذلك بإسناد بعض الوظائف التي يمكن أن تشبع لهم هذه الحاجات بشرط أن تخدم حاجات القوة للآخرين و المنظمة في الوقت ذاته (خليفة، ٢٠٠٠).

٢،٣،٦،٢ نظرية أتكنسون:

هدفت نظرية "أتكنسون" إلى أن تتوقع سلوك الأفراد الذين حصلوا على تقديرات عالية أو منخفضة وفق تصنيف الحاجة للإنجاز، كما يذكر أتكنسون في نظريته أن الأفراد الذين تكون حاجتهم للإنجاز مرتفعة يتولد لديهم كفاح أو استعداد للنجاح، ويكونون مدفوعين نحو تحقيق الأهداف التي

تكون فيها فرص النجاح عالية، كما أنهم يتجنبون القيام بالأعمال السهلة ويرغبون بالتدريب، وذلك من أجل أن يكونوا أكثر نجاحا وإنجازا (الكلالدة، ٢٠٠٨).

كما يذكر "أتكنسون" بأن الأفراد الذين تكون حاجتهم للإنجاز مرتفعة، يفضلون أن يتم نقدهم في نفس الوقت وأن يحصلوا على التغذية الراجعة فيما يقومون به من أعمال ومهام، كما تظهر الدراسات أنهم يعملون بأداء أفضل في الأعمال التي بها التزام كالقيام بعمل جديد (إسماعيل، ٢٠٠٩).

وذكر خليفة(٢٠٠٠) أن نظرية أتكنسون في الدافعية للإنجاز تميزت عن نظرية "ماكليلاند" فيما يلي:

١. أن "أتكنسون" كان أكثر توجها معمليا وتركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها "ماكليلاند".
٢. أنشأ "أتكنسون" نظريته في ضوء كل من علم النفس التجريبي والنظرية الشخصية.
٣. أنشأ "أتكنسون" نظرية دافعية الإنجاز في اطار منحنى التوقع والقيمة.
٤. افترض "أتكنسون" دور الصراع بين الخوف من الفشل والحاجة للإنجاز.
٥. ركز "أتكنسون" على العوامل المحددة للإنجاز، والتي تقوم على المخاطرة وذكر أن مخاطرة الإنجاز في أي عمل تحددها أربعة عوامل: عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصال العمل أو المهمة المراد إنجازها وذلك في النقاط التالية:

أولا: ما يتعلق بخصال الفرد:

١. أشخاص يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.
٢. أشخاص يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

كما أستخدم "أتكنسون" في قياس الحاجة للإنجاز اختبار تفهم الموضوع (TAT)، حيث يقوم بعرض مجموعة من الصور الغامضة على المفحوص ومن ثم يطلب منه أن يذكر قصة عما يحدث في الصورة، وافترض أتكنسون أن الخيالات أو القصص الخيالية يمكن أن تعطينا معلومات عن حاجة الفرد، وتعبر الدرجات التي تم الحصول عليها من هذا الاختبار عن سعي الفرد وحاجاته وإنجازاته ومخاوفه.

ثانيا: ما يتعلق بخصائص المهمة:

١. احتمالية النجاح، وتشير إلى صعوبة المدركة للمهمة، وهي أحد محددات المخاطرة.

٢. الباعث للنجاح في المهمة، ويشير إلى الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص. ويرى "اتكنسون" أن المهمة تتزايد في الصعوبة عندما يكون الباعث مرتفعا، والعكس صحيح في المهمات السهلة، فالأعمال التي تعتبر صعبة جدا، تحتاج باعثاً مرتفعاً وذلك لأن الفرد يعتبر إنجاز هذه الأعمال بنجاح أمرا مهما، أما المهام السهلة فهي تحتاج إلى باعثٍ منخفضٍ وذلك لأن الرضا أو الإشباع يكون منخفضا عند تحقيقها أو إنجازها.

٢،٣،٦،٣ نظرية التحليل النفسي:

كان "فرويد" من العلماء الأوائل الذين حاولوا فهم دافعية الإنسان، وأشار أن سلوك الإنسان مدفوع بغريزيتين، غريزة الجنس وغريزة العدوان، وتعرف الدافعية في ظل هذه النظرية بأنها حالة تستثير الفرد داخليا، لإستغلال اقصى طاقاته ، وذلك من أجل إشباع دوافع الفرد الكامنة. وترى هذه النظرية أن الفرد قد يقوم بسلوك ما دون معرفته سبب ودافع قيامه بهذا السلوك ، والذي يسميه "فرويد" الكبت. كما ترى هذه النظرية حدوث تفاعل بين الرغبات اللاشعورية والتي تكونت بسب دوافع الجنس والعدوان ورغبات الطفولة المبكرة، حيث يقوم الكبار بمنع الأطفال من التعبير والإفصاح عن رغباتهم مما يؤدي إلى

كبت هذا السلوك ، وظهور سلوك مقنع يؤدي إلى ظهور سلوك غير سوي تجاه ذاته أو مجتمعه، لذلك يمكن تفسير الكثير من السلوكيات غير السوية في ظاهرها وغير المعقولة بدوافع لاشعورية لا يستطيع الفرد إدراكها (كوافحة، ٢٠٠٤).

ويرى الوقفي (المشار إليه في أبو غزال، ٢٠١٣) أنه يؤخذ على أصحاب نظرية التحليل النفسي أنهم أطلقوا أسماء على السلوكيات ولم يقوموا بتفسيرها، فعندما نصف أن فلانا لديه غريزة العدوان فإننا نقوم بإطلاق اسم على هذا السلوك، ولم نقم بتفسيره أو معرفة أسبابه لدى هذا الشخص، كما يؤخذ على نظرية التحليل النفسي ضرورة وجود عدد لا متناهي من الغرائز لنتمكن من تفسير السلوكيات التي لا حصر لها، وعلى الرغم من قيام "مكدوجل" بإضافة غرائز أخرى إلى قائمة الغرائز كغريزة التواضع والكتمان والنظافة وغيرها، إلا أننا نحتاج إلى إضافة مزيد من الغرائز، كما أنه لم تدعم دراسات الأنثروبولوجيا الفكرة السائدة أن الغريزة ذي طبيعة عالمية عامة، فغريزة العدوانية مثلا لم توجد في بعض المجتمعات البدائية والتي يعيش أفرادها محبين للمسالمة، كما أنه إذا تم تفسير السلوك الحيواني بالغرائز فإنه لا يمكننا تعميم ذلك على الإنسان وذلك لاختلاف الجهاز العصبي لديه وللحياة الاجتماعية التي يعيشها الإنسان وما يترتب على ذلك من القدرة على التصرف بمرونة.

٢،٣،٤،٦ النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أن الدافعية تنشأ نتيجة المؤثرات الداخلية والخارجية والتي تقوم بتحريك سلوك المتعلم وتحافظ على استمراريته وتوجيهه نحو تحقيق أهدافه، ويؤكد "سكنر" وهو أحد رواد النظرية السلوكية على دور البيئة الخارجية في تفسير سلوك الفرد، ويرى أن تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات القادمة يرجع إلى خبرات الفرد في ناتج السلوك، وأن الذي يدفع الأفراد للقيام بسلوك معين في موقف ما

يرجع إلى الحافز أو الباعث الناتج عن السلوكيات التعزيزية. وأن دافعية الفرد تزيد نحو سلوك ما نتيجة المعززات والمكافآت التي يحصل عليها من قيامه بهذا السلوك، فعندما يتم مكافأة تلميذ على سلوك ما فإنه يثير دافعيته لتكرار هذا السلوك في المرات القادمة. ويرى "سكنر" أن التعزيز ربما يكون ذاتيا، مما يجعل الفرد يقوم بسلوك ما ليشبع رغباته الداخلية من دون أن يكون هناك تأثير خارجي عليه. كأن يقوم طالب بقراءة مجموعة من الكتب خارج المنهاج الدراسي وذلك من اجل الثقافة والمتعة (الزغلول، ٢٠١٢).

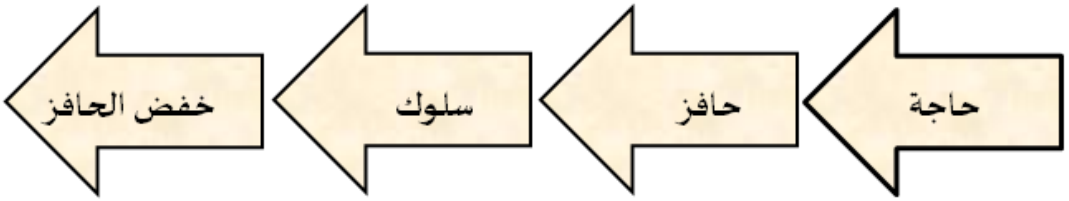
ويرى علام (٢٠٠٠) أن النظرية السلوكية ركزت على التطبيقات التربوية التي تشمل على التعزيزات المختلفة من أجل رفع دافعية التعلم لدى الطلبة، حيث أننا نبدأ بفهم دافعية الطالب وذلك من خلال تحليل دقيق للمكافآت والبواعث التي يتم تقديمها في الصف المدرسي، فالباعث هو حدث أو شيء ما يقوم بتشجيع أو عدم تشجيع السلوك، والمكافآت هي حدث أو شيء محبب للطلاب يقدم بعد الانتهاء من القيام بسلوك معين.

فقد حاول بعض المختصين والباحثين التقليل من الدور الذي تلعبه الحوافز في تكوين وتشكيل دافعية الفرد أو في الآثار التي تتركها الحالات الداخلية في دافعيته، فالهدف الخارجي هو الذي يجذب الفرد وليست الحالة الداخلية له أو الحاجة، لذا فقد أطلق بعض الباحثين على هذه الفئة من النظرية بنظريات الجذب في تناولها لمفهوم الدافعية، مما يعني أن هذه الفئة من النظريات استخدمت مفهوم العادة بدلا من مفهوم الحافز، فعندما نسمع جرس الباب الخارجي فإننا نقوم بفتحه، ولا نحتاج إلى حافز داخلي لفتح الباب، أو فضول لمعرفة من القادم عند الباب، وسبب ذلك أننا قد تعودنا على فتح الباب بمجرد سماعنا للجرس، فعادتنا هي التي حركتنا عندما تكون الظروف مناسبة، كما تشمل هذه العادات

المنبهات الداخلية كتقلصات المعدة، فضلا عن المنبهات الخارجية كالدعوة لتناول العشاء، أي أنه إذا استطعنا أن نحدد المنبهات التي تحرك استجاباتنا، فإنه يمكننا أن نتقدم دون الحاجة إلى ما يسمى بالحافز، بمعنى أن كل السلوك يكون محكوماً بالمنبهات (غباري، ٢٠٠٨).

٢،٣،٥،٦ نظرية خفض الحافز:

ويعتبر العالم هل(Hull) عالم النفس التجريبي رائد هذه النظرية حيث أنها سيطرت على الفكر السيكولوجي في الأربعينيات من القرن العشرين ، حيث أن هذه النظرية ظهرت وذلك لعدم قناعة علماء النفس بنظرية الغرائز ، يعرف هيل الحافز بأنه حالة من الإثارة تنتج عن حالة فسيولوجية وكما يعتبر الحاجة بأنها حرمان أو نقص ينشط أو يستحث الحافز للتخلص أو تخفيض الحرمان أو النقص، فعندما يحتاج جسم الإنسان إلى الطعام يستثار لديه حافز الجوع، والذي بدوره يدفع الفرد الجائع للقيام بسلوك لخفض الحافز وإشباع الحاجة وهو الأكل، انظر شكل (٢-١) (أبو غزال، ٢٠١٣).



الشكل رقم (٢-٢) نظرية خفض الحافز

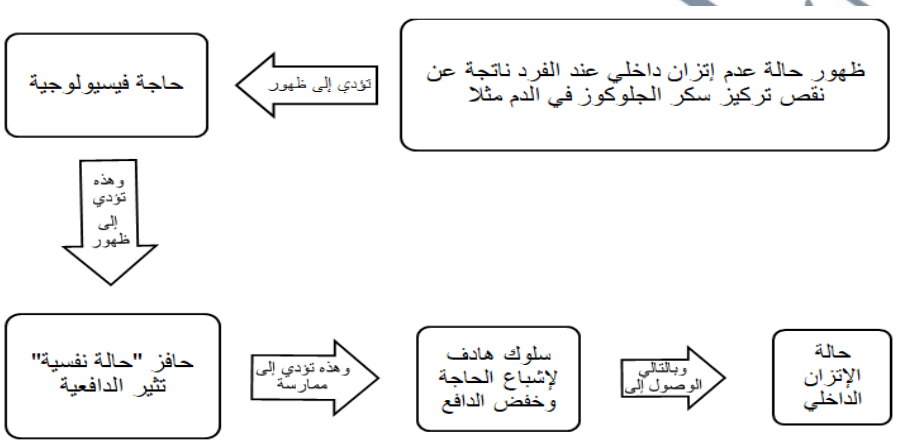
كما يرى هل أن الحيوان والإنسان على حد سواء تحركه حاجات بيولوجية كالطعام والشراب والجنس تجعلهم في حالة من عدم الاتزان، وتتولد لديه في الوقت نفسه حالة نفسية داخلية تستثير فيه الرغبة في القيام بسلوك ما، عرفها (هيل) بالحافز تعمل إلى إعادة العضو إلى حالة الاتزان، ومما سبق يبدو

لنا أن الفرق واضح بين الحافز والحاجة رغم استخدام كثير من المختصين لهما كمصطلحين مترادفين، فالحاجة تشير إلى حالة فسيولوجية سببها حرمان الأنسجة من العناصر الضرورية لها، بينما الحافز يشير إلى ما يترتب على الحاجة من نتائج نفسية، علاوة على ذلك يكون الحافز والحاجة عادة وليس دائماً مرتبطين زمنياً بدرجة كبيرة، فعندما يحتاج الجسم للطعام يثار لديه حافز الجوع، وبعد ساعة من تناولك للطعام قد تبقى تشعر بالجوع والحاجة إلى الطعام إلا أن حافز الجوع لديك قد سكن (Santrock, 2003).

ويذكر أبو غزال (٢٠١٣) أن مبدأ الاتزان الحيوي يعتبر من المفاهيم الرئيسية في نظرية خفض الحافز، حيث أن الهدف النهائي من خفض الحافز هو وصول الكائن إلى حالة الاتزان، فالجسم لديه نزعة داخلية للحفاظ على حالة ثابتة تسمى الاتزان، ويعتبر مستوى السكر في الدم ومستويات الكالسيوم والبوتاسيوم ودرجة الحرارة هي حالات بيولوجية في أجسامنا يجب أن تكون ضمن مدى محدد وثابت، وأي انحراف عن هذه الحالات يثير في الجسم آليا عمليات تهدف إلى استعادة الحالة الطبيعية، فشعورنا بالبرودة يؤدي إلى أن ترتجف أجسامنا مما يؤدي إلى ارتفاع في درجة حرارة الجسم، وعندما ترتفع درجة الحرارة تفرز غدد التعرق، مما يساعد على خفض درجة حرارة الجسم. وفي الوقت الحاضر يستخدم مبدأ الاتزان لتفسير اختلال التوازن البيولوجي والنفسي على حد سواء. ورغم أن نظرية خفض الحافز نجحت في تفسير عدد لا متناهٍ من السلوكيات، إلا أنها تركت سلوكيات أخرى دون تفسير، ومثال ذلك لماذا تبقى شابة لساعات متأخرة من الليل وهى تقرأ قصة جذابة رغم شعورها بالإنهاك؟ ولماذا لا يرفض بعض الأشخاص الحلويات بعد تناولهم وجبة دسمة مشبعة؟ إن مثل هذه السلوكيات يبدو أنها مدفوعة بوجود مثيرات خارجية أو مكافآت تسمى المشوق أكثر من كونها مدفوعة بحاجة داخلية. إن هذه المشوقات على ما يبدو تتحكم بكثير من سلوكياتنا كما هو الحال لدى الفرد غير الجائع الذي تغريه

رائحة الطعام الشهية، وفي مثل هذه الحالة فإن المثير الخارجي ينتج حالاتٍ تحفيزيةً وليس التخلص منها أو تخفيضها علاوة على ذلك يعتقد معظم علماء النفس أن نظرية خفض الحافز لم تقدم إطارا نظرياً شاملاً لفهم الدافعية، لأن كثيراً من الناس يسلكون عادة بطريقة يرفعون بها من الحافز أكثر من إنقاصه أو تخفيضه، وهذا ما يتم الحديث عنه في نظرية الاستثارة .

وذكر بني يونس (٢٠١٢) أنه يمكننا تمثيل نظرية خفض الحافز بالاتي، أنظر الشكل (٢-٢):



الشكل رقم (٢-٣)

٢،٣،٦،٦ النظرية المعرفية:

ظل تفسير الدافعية على أساس الغريزة والألم واللذة وتفسيرها في ضوء النظريات الكلاسيكية إلى منتصف القرن العشرين ومن ثم ظهرت مدارس عدة تمحورت حول النظريات المعرفية في دراسة الدافعية، والتي ترى أن الأنسان لا تحركه مثيرات داخلية وخارجية بشكل آلي وإنما هو كائن فعال ونشط يقوم بسلوكيات مختلفة بناء على تفكيره ومعارفه ومعلوماته (بن سعدية و مدياني، ٢٠١٥).

فالاتجاهات المعرفية تركز على دور الأفكار والتوقعات وفهم العالم، فقد رأى "بياجيه" أن دافعية الفرد تتأثر عندما يدرك التناقضات بين معارفه ومعتقداته الموجودة لديه سابقا والمعلومات الجديدة التي حصل عليها، وهذا ما اسماه "بياجيه" في نظريته حول التطور المعرفي بمفهوم عدم الاتزان (أبو غزال، ٢٠١٣).

كما ترى هذه النظريات أن فهمنا للسلوك يتم من خلال إدراكنا وتفكيرنا واعتقادنا وأهدافنا وقيمنا، كما تفترض هذه النظريات أن الفرد لديه حاجات أساسية للشعور بالكفاية ولفهم البيئة وللتنظيم الذاتي وللتعامل مع العالم من حوله، كما أن هذه النظريات ترى أن الطالب يعمل برغبة وجد ونشاط وذلك من أجل الوصول إلى الفهم والاستمتاع بما يقوم به، أي أن النظريات المعرفية تركز في تفسير دافعية المتعلم الدافعية الداخلية، فحاجة المتعلم للتنبؤ والتنظيم وفهم الحوادث من حوله تظهر من خلال السلوك الفردي الذي يظهر على الأطفال في شكل محاولة اكتشاف البيئة ومكوناتها من حولهم، ومحاولتهم التركيز والانخراط في الأعمال التي يقومون بها للتوصل إلى حل، ومن النظريات المعرفية في الدافعية نظرية "توقع القيمة"، والتي يرى فيها "فيذر" أن دافعية المتعلم لأداء أي مهمة أو عمل يتوقف على أمرين اثنين: توقعه بالنجاح في المهمة وقيمة تحصيل المهمة فعند توفر هذين الأمرين يقوم الفرد بتطوير الإحساس بالفعالية الذاتية والتي تتمثل باعتقاد الفرد حول مقدرته على النجاح في أعمال ومهمات محددة، كما يرى أن شعور الطلبة بالفعالية الذاتية لا يتم إلا باعتقادهم أنهم يحملون تطورا فعليا للوصول إلى هدف له قيمة (نوفل، ٢٠١١).

ويذكر بني يونس (٢٠١٢) أن النظريات المعرفية تنظر إلى الكائن الحي بأنه كائن عاقل لديه إرادة حرة كاملة يستطيع من خلالها اتخاذ القرارات الواعية والتي يرغب فيها، وتركز هذه النظريات على

المصادر الداخلية والاهتمامات والتوقعات والخطط التي يسعى الأفراد لتحقيقها، والتي تتم من خلال السلوكيات التي يقومون بها، كما ترى أن الأفراد لا يستجيبون للمثيرات الداخلية والخارجية بشكل تلقائي وإنما تكون نتيجة العمليات المعرفية والتي تتم من خلالها معالجة المعلومات لهذه المثيرات، وبناء على العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية يتم تفسير الدافعية واستثارتها، كما أن بعض الدوافع يتم تعلمها واكتسابها من خلال تفاعل الفرد مع محيطه الفيزيائي (المادي والاجتماعي)، فكيف يمكن للدوافع أن تستمر في وظائفها إذا لم يتم تخزينها في الذاكرة طويلة الأمد، كما أن الأفراد يختلفون في مستوى دافعيتهم للمواقف وذلك حسب مستوى إدراكهم لهذه المواقف، وعلى سبيل المثال فإن دافع الانتماء يختلف في درجته من شخص إلى آخر وذلك حسب معنى ودلالة هذا الدافع لكل فرد، كما توجد فروق بين الأفراد في سلوكياتهم باختلاف دوافعهم، وذلك تبعا للفروق في عمليات التفكير والذكاء والانتباه والتخيل وللفروق في أنماطهم وسماتهم الشخصية.

٢،٣،٧،٦ النظرية المعرفية الاجتماعية:

يعتبر "باندورا" رائد النظرية المعرفية الاجتماعية ومؤسسها وذلك كتطوير لنظرية الاشتراط الإجرائي، ويرى "باندورا" أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد، وتتمثل هذه التأثيرات المعرفية على السلوك البشري في أحكام الناس على استطاعتهم وقدراتهم إنجاز أهداف معينة تتبلور في أداء مهام محددة في مجال معين يطلق عليه "باندورا" بفاعلية الذات، وترتبط هذه الأحكام بمفهوم الكفاية التي هي توقعات النجاح، بمعنى هل أستطيع النجاح في المهمة. وتوجد بعض الأدلة على أن فاعلية الذات ربما تكون منبهاً قوياً جداً للأداء الأكاديمي عن قدرة المدركات العامة على التنبؤ بالكفاية الأكاديمية، ولقد أوضح "باندورا" وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فاعلية الذات في

المواقف الأكاديمية هي: الخبرة الفعلية(الواقعية)، والخبرة البديلة، والإقناع اللفظي، والتنبيه الفسيولوجي، وتعتبر الخبرة الفعلية مصدرا هاماً للمعلومات، حيث أنها تعمل على زيادة النجاحات الماضية من تقييم الفاعلية، وتقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم، وتشتمل أحكام فاعلية الذات على استنتاجات خاضعة لتأثيرات المعتقدات السابقة والتوقعات وصعوبة المهمة وكمية الجهد المبذول وكمية المساعدة الخارجية وعوامل أخرى. وبالنسبة لتأثير الخبرات البديلة على مدركات فاعلية الذات فقد يقتنع الأطفال أحيانا بانهم قادرون على أداء المهمة بعد مشاهدة طفل في نفس عمرهم يقوم بهذه المهمة، ولهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة، كما يعتبر الإقناع اللفظي أقل تأثيراً من الخبرات الفعلية والبديلة في أحكام فاعلية الذات، وقد لا يكون مؤثراً إلا اذا كان حقيقياً ومدعماً بخبرة حقيقية، لكن التشجيع من الممكن أن يدعم ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة، وخاصة عنما يكون من شخص موثوق فيه. أما عن التنبيه والاستثارة الفسيولوجية، فأحيانا تصبب الطفل عرقا أو يزداد عدد ضربات قلبه عندما يكون بصدد اختبار في الحساب مثلاً، فاذا أثرت حالة القلق سلبا على أدائه في الماضي ، فمن المحتمل أن يفقد ثقته في قدراته على أدائه لاحقاً ، وعليه فإن انخفاض تقدير فاعلية الذات يمكن أن يزيد من قلقه، وبناءً على ذلك يتدخل في قدراته على الفهم (زايد، ٢٠٠٣).

ويرى "باندورا" أن الدافعية تعتبر تكويناً معرفياً لها مصدران هما:

١. نظرة الفرد للنتائج المستقبلية تستطيع أن تولد الدوافع الحالية للسلوك، بمعنى أن توقع السلوك المستقبلي يدفع الفرد لأن يسلك سلوكه المفترض ، ويتم ذلك من خلال ملاحظة نتائج أنماط سلوكنا الحالي.

٢. قيام الفرد بتحديد الأهداف أو مستويات الأداء المرغوب فيه، بمعنى أن إدراكنا لسلوكنا على والتفكير فيه والحكم عليه يمنحنا بواعث ذاتيه على المثابرة في تحقيق مستويات تحديدها (في صورة أهداف) (كامل، ٢٠٠٣).

٢،٣،٨،٦ نظرية العزو:

ويعد "هايدر" هو المؤسس لنظرية العزو وهو من الأوائل الذين قاموا بدراسة الدوافع الكامنة للفرد وربطها بالمعزيات السببية وتحليل الفعل ودور المتغيرات البيئة في عملية العزو، ويرى "هايدر" أن هناك دافعين رئيسيين يقفان وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد وهما:

١. حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط عن العالم المحيط.

٢. حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئية، وذلك بالتنبؤ بسلوكيات الآخرين والسيطرة عليها.

كما أن نظرية العزو تعطي أهمية كبيرة للفرد في دافعية الإنجاز، "فأركيس وجرسكي" يعتبران أن الأفراد الذين لديهم دافع النجاح أكبر من دافع تجنب الفشل فإنهم يعزون النجاح إلى أسباب داخلية، وأن الأفراد الذين لديهم دافع تجنب الفشل أكبر من دافع النجاح يعزون النجاح إلى أسباب خارجية (الزغلول، ٢٠٠٢).

كما تعتبر نظرية العزو من أكثر النظريات إثارة للأبحاث والدراسات الحديثة في مجال الدافعية والتفسيرات التي قدمتها في نجاح الفرد وتجنبه الفشل وكذلك معالجتها لأسباب إرجاع الفرد نجاحه وفشله في المدرسة وغيرها من المجالات، إذ نحاول من خلالها معرفة وفهم الأسباب التي يستخدمها المتعلم لتوضيح أسباب نجاحه، وفشله ومن ثم تفسير سلوكه الإنجازي، حيث ترى هذه النظرية أن الفرد مفكر في أسباب حدوث الأشياء وعللها، فيقوم بإرجاع الأمور إلى مسبباتها إذا نجح في أداء عمل ما، فإنه

يرجع نجاحه إلى قدرته وجهده الذي بذله في هذا النجاح، أما إذا فشل في مهمة ما فإنه يرجع هذا الفشل لأسباب خارجة عن إرادته أو إلى نقص في خبرته وقدرته في ذلك الموقف، ولذلك فهو مدرك لسبب الأحداث التي قد حدثت بالفعل (يوسف، ٢٠٠٨).

وتتمثل نظرية العزو في وصف منظم للطريقة التي يعزو فيها الفرد نجاحه أو فشله في المواقف الحياتية، ويرى أنصار هذه النظرية ومن ضمنهم "واينر" أن الأفراد يعزون نجاحاتهم وفشلهم لعوامل عدة ومنها قابلة للسيطرة أو غير قابلة للسيطرة ومنها داخلية أو خارجية ومنها متغيرة أو ثابتة (نوفل، ٢٠١١).

ويرى "واينر" أن الأفراد عندما ينجحون أو يخفقون في مهمة ما فإنهم يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى أحد أربعة أسباب وهي: القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ، كما يقترح "واينر" أن هذه الأسباب لها ثلاث خصائص: فقد تكون هذه الأسباب داخلية كالقدرة والجهد، أو خارجية كصعوبة المهمة والحظ، وقد تكون ثابتة كصعوبة المهمة أو غير ثابتة كالحظ، وقد تدرك على أنه يمكن السيطرة عليها أو لا يمكن السيطرة عليها، إن الافتراض الرئيسي الذي تقوم عليه نظرية العزو هو أن الناس سوف يحاولون المحافظة على صورة إيجابية لذاتهم، لذلك فإنهم عندما يعملون شيئا بشكل جيد، فهم يعزون نجاحهم لقدراتهم الذاتية وجهودهم الشخصية. أما عندما يفشلون أو يعملون بشكل رديء فهم يعتقدون أن فشلهم يعود لعوامل خارجة عن إرادتهم وسيطرتهم، لذلك فإن الطلبة الذين يفشلون، سوف يحاولون إيجاد مبررات تمكنهم من حفظ ماء وجههم أمام زملائهم ومدرسيهم (Covington, 2000).

ويذكر (شوقي، ٢٠٠٣) أن الأفراد يعللون الأحداث بالأسباب التي تقع في نطاق الأبعاد الثلاثة التالية:

البعد الأول: اتجاه السببية وتشير إلى الدرجة التي يدركه بها الفرد أن النتائج معتمده على ظروف داخلية (الاستعداد – مستوى الجهد) أو خارجية (طبيعة المهمة – سلوك الآخرين).

البعد الثاني: الاستقرار ويشير إلى الدرجة التي يدرك بها الفرد الأسباب هل هي متذبذبة أو مستقرة، فعلى سبيل المثال، قد يدرك الفرد أن الجهد في الموقف غير مستقر لأنه يتفاوت من سياق لأخر في حين يدرك أن سمات الشخصية ثابتة ومستقرة.

البعد الثالث: قابلية التحكم وتشير إلى الدرجة التي يدرك بها الفرد الأسباب، هل يمكن التحكم به إراديا، فهناك بعض الأسباب التي ندركها على أنها تخضع لتحكم الفرد وبعضها الآخر لا يخضع لحكمه.

ويرى غباري (٢٠٠٨) أن نظرية العزو ترتكز على ثلاثة افتراضات وهي:

١. أن الناس يريدون أن يعرفوا سبب سلوكهم وسلوك الآخرين، وخصوصا السلوك المهم لديهم.
٢. أن الناس لا يضعون أسباباً عشوائية لسلوكهم، وإنما توجد تفسيرات منطقية للأسباب التي نعزو إليها سلوكنا.
٣. أن الأسباب التي نعزو إليها سلوكنا تؤثر لاحقا في سلوكنا الجديد، فمثلا عندما نعزو سبب فشلنا إلى شخص ما فإننا لا نحب هذا الشخص، فلو أن أحد الطلبة عزا فشله إلى معلم ما بأنه لم يعطه الدرجات الجيدة فإن ذلك يولد لدى الطالب كرهاً تجاه هذا المعلم، كما يرتبط العزو بالحاجة للإنجاز، ويرى "واينر" أنه إذا ما تم تحفيزنا للتحصيل الدراسي فإننا نقوم بالميل إلى عزو أدائنا إلى عناصر عدة تشكل العناصر الرئيسية للعزو وطبيعته من حيث مركز ذلك العزو وقابليته للتحكم ودرجة ثباته.

ويفترض علماء العزو أن الأشخاص يبحثون بصورة طبيعية عن فهم "لماذا تحدث الأحداث؟" وبصفة خاصة عندما تكون النتائج غير متوقعة وهامة، فالطالب الذي يتوقع أن يؤدي بشكل جيد في الاختبار لكنه أدى بشكل سيء في الاختبار، سوف يحاول الإجابة عن السؤال لماذا كان أدائي سيئا في الاختبار؟ بمعنى أن نظرية العزو تقلب مصدر الضبط رأسا على عقب، فعندما يقوم علماء الضبط بدراسة توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية، يقوم علماء العزو بدراسة مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل، حيث أن هذه المدركات تصف أسباب المخرجات بالعزوات السببية وتشتمل المخرجات في سياق الإنجاز على الأداء في الاختبار أو المهام، ومن أكثر العزوات السببية شيوعا وهي:

١. القدرة: بمعنى لقد كان أدائي جيدا بسبب براعتي أو لقد كان أدائي سيئا بسبب غبائي.
٢. المجهود: بمعنى ذاكرت أو لم أذاكر، كما توجد عزوات أخرى أقل شيوعا مثل كنت محظوظا، كانت المهمة سهلة، ساعدني والداي أو صديق في الأعداد، كان شرح الدرس سيئا، لم أكن في حالة جيدة، كنت متعبا وجائعا (زايد، ٢٠٠٣).

٢،٣،٦،٩ نظرية فينر:

تبنى "فينر" وزملاؤه نظرية الخواص وذلك لإعادة تحليل النتائج التي توقعت بها نظرية "ماكليلاند" "وأتكنسون"، حيث هدفت هذه النظرية إلى الاهتمام بالمنهج الذي يحلل الأفراد به أسباب السلوك، كما يرى فينر أن ما يبديه الفرد من تقدير وتفهم عندما يوكل إليه القيام بعمل ما، هو الذي يحدد مدى استعداد الفرد للقيام بهذا العمل، كما قام فينر بتقسيم خواص الإنجاز إلى بعدي قدرة الفرد في التحكم بالعمل داخليا وخارجيا، وهذا التحكم يعتبر نوعا من أنواع الخواص التي ترتبط بأي عمل، فعند اعتقادنا أن المجهود أو المقدرة ضروريان أو مطلوبان، فالخاصية هنا تكون داخلية، أما عند اعتقادنا أن ما يتضمنه

العمل هو صعوبته أو الحظ، فالخاصية هنا تكون خارجية، كما يرى فينر أنا العوامل التي تكون سبباً لأي عمل، تختلف في بعد الثبات، فتتميز القدرة بالثبات إلى حد ما، بينما يتذبذب المجهود في الثبات، وعلى الرغم من كونهما من العوامل الداخلية، أما بالنسبة للأسباب الخارجية للأداء فإن صعوبة العمل تعتبر من العوامل الثابتة بينما تعتبر الصدفة من العوامل المتغيرة بشكل كبير، وقام "فينر" وزملاؤه بتلخيص هذه النتائج، حيث أن الأجزاء التي يقوم بها أفراد مختلفون في مستوى دافعية الإنجاز، تكون هذه الأجزاء غير متشابهة لديهم، ومن هنا فإن الاختلافات في العمل تجعل الأفراد ذوي الحاجات المرتفعة والمنخفضة للإنجاز يكون سلوكهم مختلفاً في مواقف الإنجاز، كما ركز "فينر" على أهمية المثابرة والطموح في بذل الجهد كمتغيرات أساسية للدافع للإنجاز ومن ثم قام بتلخيص المصطلحات المعرفية والنمائية مقسمة على ثلاث أبعاد تقويمية للإنجاز وهي القدرة والعائد والجهد (علي، ٢٠٠٤).

٢،٣،١٠،٦ النظرية الإنسانية:

وترجع الخلفية الأساسية للنظرية الإنسانية لعالم النفس "أبراهام ماسلو" والذي يعتبر رائد هذا الاتجاه الإنساني والذي يرى أن الإنسان يتأثر بشكل واضح بسلسلة من الدوافع التي تتجاوز الحاجات الغريزية التي عند التحليليين أو التعلم بالنموذج والسلوك المكتسب عند السلوكيين، ويعيب "ماسلو" على التحليليين تجاهلهم النوع الأساسي للإنسان، وقد رتب "ماسلو" الحاجات الإنسانية على شكل هرم حيث تمثل الحاجات الفسيولوجية الأساسية قاعدة الهرم ثم تتدرج بقية الحاجات إلى أعلى حتى تصل إلى قمة الهرم وتتمثل في حاجات تحقيق الذات، كما أنه لا يمكننا أن ننتقل إلى حاجة أعلى إلا بعد إشباع الحاجة الأقل، وذلك حسب التقسيم التالي: الحاجات الفسيولوجية والحاجات الأمنية والحاجات

الاجتماعية وحاجات الانتماء وحاجات تقدير الذات والحاجات المعرفية والحاجات الجمالية والحاجات لتحقيق الذات (نوفل، ٢٠١١).

كما أطلق "ماسلو" على الحاجات الأربعة في اسفل الهرم بحاجات العجز أو النقص عند الفرد، ففي حالة عدم إشباعها تزداد دافعية الفرد لإيجاد وسيلة لتحقيق ذلك. ومن جانب آخر أطلق "ماسلو" على الحاجات الثلاث الأخرى التي تقع في قمة الهرم بحاجات النمو، وهذه الحاجات عند إشباعها لا تتوقف دافعية الفرد نحو تحقيق المزيد منها (العتوم وآخرون، ٢٠٠٥).

وعلى الرغم من أن الدافع للإنجاز لا يوجد مباشرة في مدرج "ماسلو"، إلا أنه يقع ضمن حاجات تقدير وتحقيق الذات. حيث تعد دافعية الإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، ويشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أساليب تضمن له حياة فضلى (أبوجادو، ٢٠٠٧).

ومن المفاهيم المهمة والتي ركز عليها "ماسلو" في نظريته مفهوم تحقيق الذات والذي يعني أن نستخدم أقصى درجة من إمكانياتنا، فعندما نقوم بإقناع الطلاب بأنه يمكنهم أن يحققوا قدراتهم مما يعني بأن يسيرو باتجاه تحقيق ذاتهم، ويعتبر هذا المفهوم نمائياً وذلك لأن الطلبة يتحركون نحو المستوى الأعلى إذا ما تم إشباع حاجاتهم الأساسية، ويمكن أن نلخص نظرية "ماسلو" في ما يلي:

١. أن الأنسان كائن حي له احتياجات معينة وهذه الاحتياجات تولد ضيقا لدى الفرد، ويسعى الفرد إلى إنهاء حالة الضيق والتوتر من خلال إشباع هذه الحاجة، مما يعني أن الحاجات غير المشبعة هي التي تدفع السلوك وتحركه وليست الحاجات المشبعة.

٢. حاجات الفرد ترتقي بشكل نظامي وبتدرج، حيث أنه يتم إشباع الحاجات الأولى في هرم "ماسلو" ثم الحاجات الأعلى وذلك حسب أهميتها وسيادتها، وتبدأ من الحاجات الأساسية اللازمة للبقاء إلى حاجات تحقيق الذات وهذا التدرج في سلم "ماسلو" يوضح إلى أي مدى تكون هذه الحاجة ملحة ومدى أهميتها بالنسبة للفرد.

٣. إن الحاجات التي يصعب على الفرد إشباعها تؤدي إلى حالة من التوتر والإحباط الحاد مما قد يسبب آلاما نفسية كبيرة لدى الفرد مما يجعل الفرد يستخدم وسائل دفاعية متعددة وردود أفعال يحاول الفرد من خلالها حماية نفسه من هذا التوتر والإحباط (غباري، ٢٠٠٨).

ويذكر أبو غزال (٢٠١٣) أن ماسلو رتب هذه الحاجات حسب أهميتها وتسلسل ظهورها وهي: انظر الشكل (٢-٣)

أ- الحاجات الفسيولوجية:

وتحتوي هذه الحاجات على كل ما يحافظ على بقاء الإنسان، وقد سماها "ماسلو" بحاجات البقاء، وتشمل الحاجة للطعام والماء والتخلص من الفضلات والنوم والجنس. ومتى ما تم إشباع هذه الحاجات تظهر المجموعة الثانية من الحاجات وتبدأ بالسيطرة والإلحاح على سلوك الفرد وتوجيهه.

ب- حاجات الأمن:

وهي الحاجات التي تهدف للتخلص من الخوف والقلق والتهديد بأنواعه وأشكاله كافة، وتتضمن هذه الحاجات ادخار النقود والتأمين على الحياة، والحصول على وظيفة مناسبة أو درجة وظيفية أفضل.

ج- حاجات الحب و الانتماء:

حيث أن هذه الحاجات تظهر كقوى تحرك سلوك الإنسان، وذلك بعد الانتهاء من إشباع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن، ويمكن تمثيلها برغبة الإنسان إلى الانتماء إلى جماعات معينة وتشكيل علاقات اجتماعية حميمة مع الآخر ، كما يتم إشباع هذه الحاجات خلال الزواج والانتماء إلى المؤسسات الاجتماعية والأحزاب المختلفة.

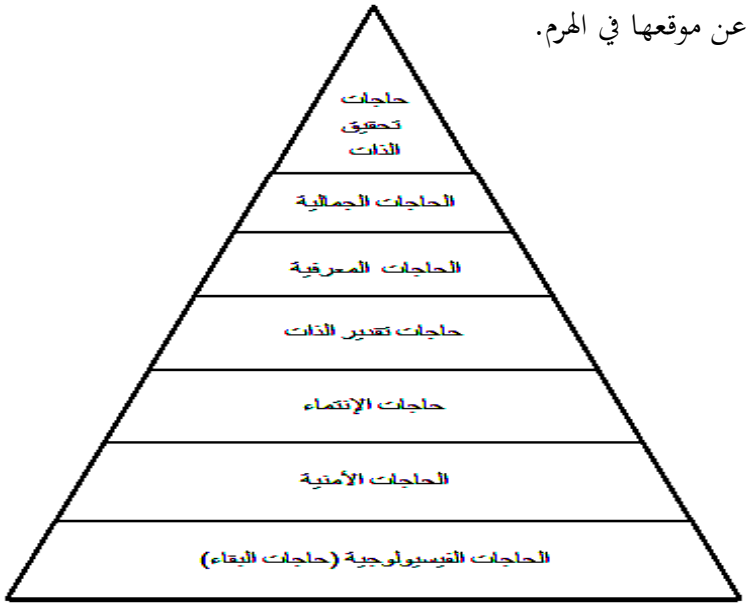
د- حاجات التقدير :

وتشمل هذه الحاجات: تقدير الذات(احترام الذات) أو تقدير الآخرين (احترام الآخرين للفرد) وتبدا بأن تسيطر على سلوك الفرد وتوجيهه وذلك بعد أن يتم إشباع حاجات الحب والانتماء، والتي تتراجع بعد إشباعها إلى الوراء ممهدة الطريق أمام حاجات التقدير لكي تمارس سيطرتها على سلوك الفرد، كما تتضمن هذه الحاجات رغبة الإنسان في إتقان التفوق والإنجاز، ويتوقف احترام الذات واحترام الآخرين عادة على كفاءة الفرد وإنجازه، كما تتضمن هذه الحاجات رغبة الفرد في الحصول على المكانة الاجتماعية والشهرة.

هـ- حاجات تحقيق الذات:

وتتضمن هذه الحاجات استغلال الفرد لجميع طاقاته وإمكاناتها إلى أقصى درجة ممكنة، بمعنى أن يكون الفرد ما يطمح إليه وما يريد أن يكون عليه، أو أن يكون فرداً متكاملا بمعنى الكلمة. كما يعتقد "ماسلو" أن الإنسان يناضل ويكافح بغية تحقيق ذاته والذي يعتبره "ماسلو" الهدف الأسمى للإنسان، حيث أن هذا الهدف يتحقق من خلال مجموعة مختلفة من الحاجات تسمى الحاجات التكوينية، أو قيم الكينونة، أو حاجات ما وراء الدافعية، والتي تشمل حب الجمال والصدق والحق والفضيلة والخير والعدل والاستقامة، كما يرى "ماسلو" أن

الدوافع في هرمية الحاجات تحكمها علاقات ديناميكية أساسية، وتبرز هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأربع (الحاجات الحرمانية) أكثر من ظهورها في الحاجات المتبقية من الهرم (الحاجات النمائية). بمعنى بأن العلاقة الديناميكية وعلى الرغم من وقوع الحاجات الفسيولوجية في قاعدة الهرم والتي تعتبر الأقوى والأكثر إلحاحا على الفرد لكي يشبعها قبل غيرها، إلا أن الحاجات التي تقع في أعلى الهرم قد تطغى على سلوك الفرد طغيان الحاجات الفسيولوجية رغم عدم إشباعها. ويعلل "ماسلو" بذلك إلى أن شعور الفرد بالحرمان الشديد من عدم إشباع بعض الحاجات يؤدي إلى أن تطغى هذه الحاجات على سلوك الفرد بغض النظر عن موقعها في الهرم.



هرم ماسلو للحاجات الشكل (٢-٤)

٢،٣،١١،٦ نظرية الحاجات ليمان بورتر:

استطاع "بورتر" تكييف نظرية الحاجات "لماسلو" في خلق بيئة تعزز النمو في مؤسسة العمل، وقد استبعد في المستوى الأول الحاجات الفسيولوجية من هرم "ماسلو" ، فقد شعر أن هذه الحاجات لا

تشكل حافزا للفرد، وذلك لان إشباعها مضمون. كما يرى أن الأفراد يسعون دائما إلى إشباع حاجاتهم الغير مشبعة، وأن الأداء في العمل يرتبط بإشباع هذه الحاجات.

وقد صنف هذه الحاجات إلى:

- الحاجة إلى تحقيق الذات، والعمل بأعلى طاقة، وتحقيق الأهداف التي تم تحديدها.
- الحاجة للانتماء للجماعة ومجموعة الرفاق.
- الحاجة إلى الاستقلالية والإحساس باحترام الذات واحترام الآخرين.
- الحاجة إلى الشعور بالأمن (بني يونس، ٢٠١٢).

٢،٣،١٢،٦ نظرية الأهداف:

تركز هذه النظرية على الأهداف والغايات في تحديد سلوك الشخص واستمراره في هذا السلوك حتى تتحقق هذه الأهداف والغايات، كما أن الدافعية تكون مرتفعة عندما تكون موجهه نحو هدف معين يسعى الشخص لتحقيقه (كريمة، ٢٠٠٨).

فالمتعلم يكون مدفوعا للتعلم إذا كان لديه هدف واضح من عملية التعلم مثل التحصيل الدراسي والارتقاء المعرفي والفكري، وتؤكد نظرية الأهداف على العمليات العقلية ودورها في حصول التعلم والتذكر والفهم والاستيعاب، وتؤكد هذه النظرية على وجود ارتباط سببي عقلاني بين دافعية الفرد نحو السلوك والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. وتعتبر هذه النظرية نموذجاً لدراسة وتفسير دافعية الإنجاز في المجال المدرسي ومعرفة ما يمكن أن يظهره الأفراد من مؤهلات وقدرات من أجل الوصول إلى أهدافهم (زايد، ٢٠٠٣).

كما تعتبر نظرية الأهداف من النظريات التي أعطت الدوافع تفسيرا كيفيا، وذكرت وجود ثلاثة أنواع من التوجهات نحو أهداف الإنجاز:

التوجه الأول: ويتمثل في توجه المهمة أو التعلم، بحيث تتضح دافعية الإنجاز لدى المتعلم من خلال التمكن من المهمة التي يسعى إلى إنجازها واهتمامه بتنمية كفاءة أدائه.

التوجه الثاني: ويتمثل في توجه الاندماج في الأداء، بحيث تتضح من خلال محاولة المتعلم الحصول على التأييد والاهتمام لكفاءته في الأداء من الآخرين.

التوجه الثالث: ويتضح من خلال تجنب المتعلم للأحكام غير المؤيدة للكفاءة من الآخرين ويعتبر من التوجه الإحجامي.

٢،٣،١٣،٦ نظرية رايس:

وتعتبر هذه النظرية من النظريات الحديثة في تفسير دافعية الإنجاز، وترجع الخلفية الأساسية لهذه النظرية إلى "ستيفن رايس" الباحث في جامعة أوهايو والذي يرى أن هناك ستة عشر قيمة وحاجة تحدد حياتنا ولكل فرد خصوصيته وبصمته الخاصة فيه، كما يوجد لكل فرد بروفايل خاص من الدافعية، واشترط رايس حتى يكون الإنسان سعيداً مع ذاته ومع الآخرين أن يدرك هذا البروفايل.

كما تساءل رايس لماذا يتصرف الناس بهذه الطريقة ؟ وما الذي يدفعهم للعمل؟ وما الذي يجعلهم سعداء وراضون؟ ولم يجد الجواب الشافي، إلى أن أصابته أزمة حياتية خاصة مر بها في أواسط تسعينيات القرن العشرين استنتج بصورة مثيرة للدهشة مدى قلة علمه بمسألة من أنا؟ بالفعل فما كان رايس إلا أن أولى اهتمامه بهذه المسألة. كم أجرى رايس دراسات وأبحاثاً على (٦٠٠٠) رجل وامرأة في

الولايات المتحدة الأمريكية واليابان ليتأكد من نظريته في الشخصية والدافعية، وقد أظهرت نتائج دراسته أن جميع الأنماط السلوكية الإنسانية تقوم على (١٦) دافعا وهي: السلطة والاستقلالية والفضول والاعتراف والنظام والتوفير والكرامة والمثالية والعلاقات والأسرة والمكانة والثأر والرومانسية والتغذية والنشاطات الجسدية والهدوء، وأعتبر أن هذه الدوافع والرغبات والقيم تحدد حياتنا، كما أعتبرها المادة التي تمنح وجودنا المعنى والأهمية. كما يرى "رايس" وجود أربعة عشر من أصل ستة عشر حاجة محددة وراثيا، كما توجد محركات شبيهة موجودة لدى الحيوان وتحتل أهمية تطورية (Evaluation). وأعتبر رايس أن جميع الدوافع وراثية باستثناء دافعي المثالية والاعتراف ليس لهما جذور وراثية. ومع أن للوراثة دوراً كبيراً في الدافعية وذلك حسب راي رايس، إلا أنه علينا ألا نضخم من أهمية الوراثة إذ أنه على الرغم من أن ذلك الذي نريده موجود معنا منذ الولادة إلا أن كيفية إشباعنا لهذه الاهتمامات والقيم تمثل تاريخا معقداً من الثقافات المتنوعة والخبرات الفردية والتأثيرات الاجتماعية. كما أعطى رايس أهمية كبيرة للأسس الفردية، إذ لا يوجد نفس الدافع يتبناه شخصان، كما لا يهتم رايس فيما إذا كان الناس يتشاركون في الأسس الحياتية الستة عشر التي حددها، فقد ركز على مدى اختلافهم عن بعضهم في هذه الدوافع فنحن أكثر تفرداً مما يعتقد علماء النفس حتى اليوم، كما يؤكد رايس على أن ما يجعل الناس تختلف عن بعضها البعض هو التوليفة التي تتراكب فيها هذه الحاجات وما تعنيه بالنسبة للفرد. أي أن الفروق بين الأفراد في سلوكياتهم ناتج عن الفروق في الاقترانين بين هذه الحاجات، إن تصور الشخصية والدوافع بالنظرة الحديثة لم يختزل التصرفات الإنسانية إلى عدد من الدوافع والغرائز المطلقة على نحو دافع البحث عن المتعة أو دوافع البقاء البيولوجية، التي تمثل اللبيدو عند فرويد أو دافع السلطة عند "آدلر" أو دوافع تحقيق الذات عند "ماسلو". كما أن السعادة ليست دافعا كما يعتقد كثير من علماء النفس فالسعادة والرضى يمكننا أن نعتبرهما نتاج جانبي يتجليان عندما نحقق ما نسعى لتحقيقه بالفعل، إلا أنهما يحد

ذاتهما ليس هدفاً. وتمتلك أبحاث رايس نتائج عملية كبيرة بالنسبة للتربية والأسرة والنجاح المهني وسعادة الحياة ككل، وينتقد رايس نظام التعليم لأنه ينطلق من مقدمات تفترض أن لجميع الأطفال الفضول نفسه وأنهم يمتلكون بطبيعتهم إمكانيات تعلم متشابهة. إلا أن نتائجه تظهر بوضوح بأن الأطفال والراشدين يختلفون عن بعضهم البعض بكمية المتعة التي يشعرون بها وبالأشياء الجديدة، إن من الطبيعي جداً أن يكون الإنسان فضوليا فقد يكون الطفل ذكيا جداً دون أن يكون بالضرورة مهتما بالدراسة، ولكن بما أن التصور المتمثل في أن الإنسان الذي لا يبدي اهتماماً بالتعليم فإنه لن ينمو أبداً ،تصور شائع، فإن الوالدين والمعلمين يرتكبون خطأ فادحاً من خلال "برامج إعادة التأهيل" فطالما حقق الطفل معياراً محدداً ولم يفشل بالفعل، فعلى الوالدين أن يصححا توقعاتهما وإلا لن يحصدوا إلا أمراً واحداً فقط ألا وهو تحطيم علاقتهما بطفلهما على المدي البعيد (بني يونس، ٢٠١٢).

٢،٣،٧ التعقيب على النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

من خلال استعراض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز، لابد من التأكيد على أنه لا توجد نظرية واحدة يمكنها أن تحيط وتفسر جميع أبعاد دافعية الإنجاز لدى الأفراد، فكل نظرية من النظريات تناولت جانباً من الجوانب الخاصة بدافعية الإنجاز، وسلطت الضوء عليه وحاولت تفسيره وإبراز المفاهيم والفروض المتعلقة به، ويعود ذلك لاختلاف ثقافة العلماء والأطر المرجعية التي يعودوا إليها والمراحل الزمنية التي تناولت دافعية الإنجاز قديما وحديثا، وتفسير العلماء لأسباب قيام الفرد لسلوك معين ومصدر هذا السلوك، فنجد أن "ماكيلاند" ركز في نظريته على دور الخبرات السابقة في دافعية الإنجاز، وافترض أن الأفراد يبذلون أقصى طاقاتهم وينهمكون في السلوكيات التي تستند إلى خبرات إيجابية، أما في حالة

الفشل في الأعمال أو المهام فيتولد لديهم خبرات سلبية تؤثر في المهام والأعمال المستقبلية، كما بين "ماكليلاند" صفات وخصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة واقترح مجموعة من الأساليب التي يتم من خلالها تحفيز الأفراد للأداء الجيد، كما اهتمت نظرية "أتكنسون" بتوقع سلوك الأفراد وفق حاجاتهم للإنجاز ودرجة هذه الحاجة، وافترضت أن الأفراد الذين تكون لديهم حاجة مرتفعة للإنجاز يتولد لديهم كفاح واستعداد للنجاح ويتكون لديهم دوافع نحو تحقيق الأهداف التي تكون فرص النجاح فيها عالية ويتجنبون الأعمال السهلة، وفسرت نظرية التحليل النفسي دافعية الإنجاز لدى الأفراد في ضوء الافتراض التالي وهو أن معظم سلوك الأفراد مدفوع بغريزتين: غريزة العدوان وغريزة الجنس، كما افترضت قيام الأفراد بسلوكيات دون أن يعرفوا الدوافع التي تقف خلف هذه السلوكيات وأطلقوا عليها الدوافع اللاشعورية، وأعطت هذه النظرية قيمة للطفولة المبكرة واعتبروها من الدوافع التي تدفع سلوك الأفراد في المستقبل، كما اعتبرت النظرية السلوكية أن دافعية الإنجاز تتكون نتيجة المؤثرات الداخلية والخارجية والتي لها دور في تحريك السلوك وتوجيهه والمحافظة عليه، وأكدت على دور البيئة كعامل أساسي في تفسير سلوكيات الأفراد، كما ركزت على دور الحوافز والتعزيز والثواب والعقاب في رفع وخفض دافعية الإنجاز لدى الأفراد، وجاءت نظرية خفض الحافز بعدة مصطلحات كالحافز والحاجة والاتزان الحيوي، ويعتبر هيل رائد هذه النظرية، ويعتبر هيل أن الهدف الرئيسي هو وصول الكائن الحي لحالة اتزان، فعندما يحتاج الفرد للطعام يستثار لديه حافز الجوع مما يدفعه للقيام بسلوك ما ولا يهدأ له بال حتى يتم إشباع الحاجة فيعود الجسم للاتزان، أما النظرية المعرفية فقد ركزت على العمليات المعرفية كالأدراك والتفكير ودورها في دافعية الإنجاز لدى الأفراد، واعتبرت أن الأفراد لا يستجيبون للأحداث أو تحركهم مثيرات داخلية أو خارجية بشكل تلقائي أو آلي. وترى أن الأفراد يعملون بجد ونشاط وتفاني وذلك رغبة في فهم ما يقومون به والاستمتاع به، كما اعتبرت أن الإنسان كائن عاقل له المقدرة على التفكير ويملك إرادة حرة

ويمكنه أن يتخذ القرارات الواعية والتي يرغب بها، أما النظرية المعرفية الاجتماعية ورائدها "باندورا" والذي افترض أن قدرة الفرد على أنجاز أهداف وسلوكيات معينة تتحدد في توقعه في إنجاز هذه المهمة" بمعنى هل أستطيع القيام بهذه المهمة وأطلق عليها فاعلية الذات؟ وأعتبر "باندورا" وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات تساعد الفرد لإنجاز العمل والمهمات وهي: الخبرة الفعلية وهي ما أكتسبه الفرد من الأسرة والمدرسة والأصدقاء ومن الحياة بشكل وتكونت لديه خبرة ما، والخبرة البديلة وهي مشاهدة أشخاص أخرين قاموا بالخبرة الفعلية، والأقناع اللفظي وهي أقل تأثيرا من الخبرة البديلة والفعلية، فلا يصاحبها مشاهدة أو القيام بالخبرة الواقعية، والتنبيه الفسيولوجي وهو ظهور علامات لا إرادية في الجسم نتيجة تعرض لموقف ما كالتصبب عرقا عند إلقاء كلمة أمام حشد من الناس، مما قد يؤثر في أدائه للمهمة المطلوبة، أما النظرية الإنسانية وفي مقدمتها نظرية "ماسلو" والتي جاءت لتنتقد النظرية التحليلية والتي ترى أن وراء سلوك الفرد غريزتين تتمثل في غريزة الجنس والعدوان والنظرية السلوكية والتي ترى أن السلوك مدفوع بالمكافآت والتعزيز والعقاب، فقد قدمت النظرية الإنسانية تفسيرا لاختلاف مستوى دافعية الإنجاز بين الأفراد تبعا لمفهوم الحاجات وافترض "ماسلو" أن وراء أي سلوك حاجات معينة، ورتبها ترتيبا هرميا من الأدنى إلى الأعلى بحسب أهميتها ولا يمكن أن تنتقل إلى حاجة أعلى إلا بعد أن تشبع الحاجة الأدنى، كما ترى هذه النظرية أن الفرد حر في إرادته وتقرير مصيره، وقام "ليمان بورتر" وكيف نظرية "ماسلو" واستبعد في المستوى الأول الحاجات الفسيولوجية من هرم ماسلو، كما ركزت نظرية الهدف على غايات الأفراد وأهدافهم واعتبرت أن من يحدد أهدافه وغاياته بوضوح تكون دافعية الإنجاز لديهم مرتفعة أما نظرية فينر وتسمى نظرية الخواص وقد افترض فينر فيها أن التفهم والتقدير الذي يبديه الفرد نحو أي عمل يوكل إليه هو الذي يحدد استعداده للقيام بهذا العمل، كما أعتبر فينر أن الدافع للإنجاز لا يتغير لدى الفرد بتغير مواقف الإنجاز، فهو استعداد ثابت نسبيا لديهم، كما ركز فينر على دور الطموح

والمثابرة في بذل الجهد وأعتبرها متغيرات أساسية للدافع للإنجاز، وتعتبر نظرية "رايس" من النظريات الحديثة والتي تناولت دافعية الإنجاز، وافترضت وجود بروفايل خاص لكل فرد من الدافعية، وحتى يكون الفرد سعيدا عليه أن يدرك هذا البروفايل، ويرى وجود ستة عشر دافعا هي التي تحدد حياتنا وتعطي للحياة معنى، وأعطى رايس للوراثة قيمة وأهمية واعتبر رايس أن أربعة عشر دافعا منها وراثيا، كما ركز رايس على مدى اختلاف الناس في الدوافع، ولم يهتم بما يتشاركون من الدوافع الستة عشر، كما ارجع رايس اختلاف الناس في ما بينهم إلى ما تعني الحاجة لكل فرد، كما لا يعتبر السعادة دافعا وإنما تنتج السعادة عند تحقيقنا ما نسعى إليه.

ورغم عدم وجود نظرية متكاملة استطاعت تقديم تفسير جامع لكل جوانب دافعية الإنجاز إلا أن الباحث يتبنى في دراسته نظرية العزو وذلك لأن هذه النظرية ركزت على تقديم التفسيرات السببية للنجاح والفشل، فعندما يقوم المتعلم بتفسير أسباب نجاحه وفشله فإنه يقوم باستخدام قدراته العقلية من تفكير وتحليل وتذكر وكذلك مشاعره وميوله وأحاسيسه من أجل إعطاء مبررات لهذا النجاح أو الفشل، بحيث لا تكون استجابته استجابة آلية أو كردة فعل عفوية، وإنما عن وعي وإدراك، مما سيؤثر على سلوكه اللاحق، كما أنها تشخص حالة المتعلم بناء على ما يعزو إليه من أسباب مما يعطينا فهما ومعرفة دقيقة للأسباب التي يقدمها المتعلم لنجاحه وفشله، وتعطينا مؤشرات عن حالة التلميذ ونمط تفكيره وقدراته كما أنها تعطينا تحليلاً وتفسيراً عن سبب ارتفاع أو انخفاض دافعية الإنجاز لديهم، وعلى ضوء هذه الأسباب يمكننا تقديم الحلول المناسبة ووضع البرامج التي تتوافق مع هذه الأسباب ومن ثم رفع مستوى دافعية الإنجاز للمتعلمين، كما ترى هذه النظرية أن الأفراد يعزون نجاحهم إلى قدرتهم وجهدهم الذي يبذلونه من أجل الوصول للنجاح، ويعزون أسباب فشلهم إلى أسباب خارجه عن سيطرتهم وإرادتهم، أو في قلة خبرتهم، أو نقص في قدرتهم لأداء الأعمال أو المهام المطلوبة منهم أو للحظ أو للصدفة، ويعتبر

هذا الافتراض منطقياً إلى حد كبير، فالطالب الذي تميز وتفوق في دراسته ونتائجه فيعزو ذلك لمقدار الجهد الذي بذله خلال العام الدراسي، وقدرته على استذكار دروسه وحفظها ومراجعتها، بينما الطالب الذي يحصل على درجات متدنية يرجع ذلك لأسباب خارجة عن إرادته وسيطرته كالمدرسة والمعلمين أو الأسرة أو الحظ أو نقص في قدرته، وهذا ما لاحظه الباحث خلال فترة تدريسه الطويلة في المدرسة ونقاشه مع الطلاب والأخصائيين الاجتماعين وأخصائي التوجيه المهني، وهذه النتيجة أكدت عليها دراسة الصافي (٢٠٠٠) والتي أظهرت نتائجها أن الطلاب المتفوقين دراسيا يعزون نجاحهم إلى النقاط التالية وبالترتيب: الجهد والقدرة والمواد الدراسية والاختبار والمزاج والمعلم والحظ، بينما الطلاب المتأخرون يعزون تأخرهم وفشلهم الدراسي إلى النقاط التالية وبالترتيب، المعلم والحظ والمواد الدراسية والاختبار والمزاج والقدرة والجهد.

٢،٤ التحصيل الدراسي:

تتعدد الآراء ووجهات النظر حول مفهوم التحصيل الدراسي ورغم هذا الاختلاف إلا أننا نجد شبه إجماع حول أهميته ودوره الفاعل في العملية التعليمية، كما يتم عن طريقه معرفة فعالية المؤسسات التعليمية بجانبها الكمي والكيفي، ويعتبر مؤشراً لتقدير مدى تحقيق الأهداف عند المتعلم، كما يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية على استخدام نتائج التحصيل الدراسي في عملية التخطيط التربوي.

ويتمثل التحصيل الدراسي في المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال منهاج دراسي أو برنامج تم إعداده مسبقا يتعرض الفرد من خلاله لموقف تعليمي أو ممارسة عمل تعليمي معين، ويمكن تعريف

التحصيل الدراسي على أنه: "مقدار المعرفة والمعلومات التي حصل عليها الطالب في مادة دراسية أو مواد دراسية عدة، والتي يتم قياسها عن طريق الاختبارات التحصيلية" (بن سعدية ومدياني، ٢٠١٥، ص٥٥)، وتعرف سرحان (٢٠١٥، ص٧) التحصيل الدراسي بأنه:" مدى قدرة الطالب على اكتساب المفاهيم والحقائق النظرية التعليمية في مرحلة دراسية أو صف دراسي معين"، ويعرفه نصر الله (٢٠٠٤) بأنه: النتيجة النهائية التي يحصل عليها الطالب في نهاية العام الدراسي والتي تشمل على جميع الدرجات التي حصل عليها في الموضوعات التي تقيس التحصيل الدراسي والتي تم إعدادها مسبقا وفي جميع الأيام الدراسية، ويتم الحصول على هذه النتيجة سواء عن طريق تقييم المعلم الشفهي أم الكتابي اليومي أم الشهري والذي يعتمد على إجراء الاختبارات التحصيلية، ويرى علام (٢٠٠٠) أن التحصيل الدراسي يمثل درجة الاكتساب التي يحققها الفرد في مادة معينة أو في مجال تعليمي معين، أو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة أو الذي وصل إليه ويحدد بواسطة درجة الاختبار أو الدرجات المحددة من قبل المعلمين أو كلاهما معا، ويرى أن التحصيل الدراسي هو ناتج ما اكتسبه التلميذ من حقائق وتعليمات ومفاهيم المنظمة في وحدة بناء الكائن الحي عند مستويات الاستذكار والفهم والتطبيق، والذي يقدر بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

٢،٤،١ أهداف التحصيل الدراسي.

فقد أكدت الدراسات والبحوث على وجود علاقة وظيفية بين التحصيل الجيد والاتجاهات الموجبة نحو المدرسة ويتجلى ذلك في سلوك الطلاب نحو المدرسة وحب التعلم.

وقد أثبتت الدراسات أن الطلبة المنبسطين والمرتاحين نفسياً يكون تحصيلهم الدراسي أعلى من غيرهم وهذا قد يعود إلى الأسرة والتنشئة على الرغم من وجود بعض الحالات الفردية التي تكون نتائجها

عكسية، ويعود ذلك إلى الدلال الزائد وعدم المبالاة راشد (٢٠١١)،ولذلك فإن العملية التربوية والتعليمية من خلال التحصيل الدراسي تحقق الأهداف التالية:

١. تقرير نتيجة الطالب لانتقاله إلى مرحلة أخرى .

٢. تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطالب لاحقا.

٣. معرفة القدرات الفردية للطلبة.

٤. الاستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسة وأخرى .

٥. الحكم علي مستوى الطالب ومدى استفادته من المقررات الدراسية التي تلقها طول العام.

كما يرى بوسنة محمود(٢٠٠٧) أن التحصيل الدراسي يهدف إلى :

- إكساب التلاميذ والمتعلمين أنماطا سلوكية متفقاً عليها في المنظومة التربوية والتعليمية.
- إكسابهم للمعلومات والمعارف التي تفيدهم في حياتهم العملية.
- تحديد الاستجابات الواجب تعزيزها، فمن خلال نتائج التحصيل يتمكن المعلم من التعرف إلى التحسينات التي طرأت على المتعلم، والتقدم الذي نحصل عليه، وكذا الصعوبات التي تعترضه وتعيق سير وصول المعلومات، وتدفعه إلى اختيار الحلول المناسبة لذلك، مما تزيد رغبة المتعلمين على التعلم.
- من خلاله يمكننا مراعات خصائص نمو التلاميذ المسؤولة عن اختلاف أدائهم، والتعرف إلى مدى حصول عملية التعلم المعرفي، كما له الدور الأكبر في تصنيف التلاميذ والتعرف إلى تقديراتهم من خلال نتائجهم.

– كما يمكننّا التحصيل الدراسي من متابعة سير التعلم، وتحديد ما يصعب على المتعلم وما يسهل عليه، وتساعد المعلم والإدارة التربوية وحتى التلاميذ على إعادة بناء خطة سير للوقوف عند الأمور التي عجز التلاميذ عن فهمها وإدراكها، لكي يتسنى لهم إعادة صياغة الأهداف التعليمية والتي لها صلة بخصائص نمو التلاميذ أخذين بعين الاعتبار معارف التلاميذ وقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم التي يتم الحصول عليها من خلال تقويم نتائج المتعلمين.

– ترفع من دافعية المتعلمين وتحفزهم من خلال نتائج التحصيل الدراسي بعد القيام بعملية التعزيز من إعطاء النقاط والعلامات والتعليق الإيجابي .

٢،٤،٢ أهمية التحصيل الدراسي:

تكمن أهمية التحصيل الدراسي في ما يحدثه من تغير جذري لدى الطلبة في مشوارهم الدراسي، وهذا ما نسميه بعملية التعلم، والتي تشمل التغيرات العاطفية و الشخصية و السلوكية والمعرفية والإدراكية وتكوين القيم والاتجاهات والميول والدوافع خلال مسيرته العلمية، ونستطيع أن نحكم عليه من خلال التحصيل الدراسي، كما أنه نقطة التقاء بين المعلم و المتعلم وولي الأمر والمدرسة وذلك لأهميته بالنسبة لهم جميعا، فمن خلاله يحقق الطالب ذاته وذلك بتفوقه على أقرانه، وحصوله على درجات عالية، واكتسابه المعارف والعلوم والمهارات الجديدة، ووصوله إلى أعلى الوظائف والرتب ،كما تتحقق من خلاله أهداف العملية التربوية الشاملة والتي تتكامل مع بعضها البعض ليكون التحصيل الدراسي المعيار في النجاح والرسوب من خلال ما تم من تعلم داخل البيئة المدرسية من علوم ومهارات ومعارف وأنشطة وبرامج يتعلمها الطالب في فترة زمنية محددة، كذلك تعطي نتائج التحصيل الدراسي المختصين في الميدان التربوي المعلومات والبيانات والمؤشرات التي يمكن أن تستخدمها في التخطيط المستقبلي لوضع المناهج

والأنشطة التربوية المختلفة، كما أن أولياء الأمور يطمحون أن ينجح أبناؤهم ويتفوقون في تحصيلهم الدراسي، فيبذلون قصارى جهدهم في تعليمهم وتوفير كل ما يحتاجون حتى يتمكنوا من النجاح والتفوق. كما أن للمدارس أهدافاً تسعى إلى تحقيقها ومن ضمن هذه الأهداف هو رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبتها من خلال توفير بيئة محفزة وداعمة وموجهة وملائمة من جميع النواحي، مما يؤثر في الطالب وتحصيله، ليتكامل دور المختصين في الميدان التربوي و المدرسة والمعلم والطالب وولي الأمر في تنمية التحصيل الدراسي والذي يعتبر من اهم الأهداف التربوية.

وترى أميمة (٢٠٠٥) أن أهمية التحصيل الدراسي في ما يلي:

- أن المجتمعات المتطورة تستمد بناء تطلعاتها المختلفة مما توفره لها مخرجات التعليم بأنواعها فإن هذه المخرجات تقاس في إنجازها وكفاءتها بمقياس يسمى التحصيل الدراسي.
- هو احد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي.
- يعطينا مؤشراً على مدى الاستفادة التي يحصل عليها الطالب من المعرفة التي يتلقاها.
- يساعد الطالب على معرفة نقاط القوة والضعف فيه.

ويرى الباحث أن كل مجتمع يتطلع إلى مخرجات التعليم وما أفرزته العملية التعليمية من نتائج، ليتم تقييمها و تقويمها وتعميمها وإعداد الخطط المناسبة لها، ليتم الاستفادة منها في التخطيط المستقبلي، وذلك لا يتسنى إلا عن طريق نتائج التحصيل الدراسي، والتي تعطينا مؤشراً إلى أي مدى تحقق الأساليب والأنشطة المنفذة داخل البيئة الصفية أهداف العملية التعليمية، كما تكشف لنا الفروق الفردية بين الطلبة من ناتج التعلم المتلقي، ليتسنى للمختصين التعامل معها بما يتناسب مع هذه الفروق.

٢،٤،٣ العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي:

اهتم كثير من العلماء والباحثين والمختصين في الميدان التربوي بالعوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي، وقاموا بدراستها ومعرفة هذه العوامل وتأثيرها على التحصيل الدراسي.

وترى العمران(١٩٩٤) أن هناك عوامل عدة تؤثر على التحصيل الدراسي منها:

١. العوامل الأسرية مثل المشاكل الأسرية والمشاجرات.
٢. العوامل الشخصية والنفسية مثل عدم الثقة بالنفس والقلق.
٣. العوامل المدرسية مثل التهوية في المبنى المدرسي، وتوفر الإضاءة، وازدحام الفصل بالطلاب.
٤. المستوى الاجتماعي والاقتصادي.
٥. المشكلات الصحية والمادية والاجتماعية والدراسية.
٦. مستوى الذكاء.
٧. صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.
٨. مستوى دافعية التعلم.
٩. دعم الوالدين ومستوى تعليمهما.
١٠. عادات الاستذكار المتبعة.

ويذكر رمضان (٢٠٠١) مجموعة من العوامل التي لها تأثير في التحصيل الدراسي ومنها:

– المدرسة وعلاقتها بالبيت، لما لها من أهمية بالغة في تحقيق التعاون المعزز للتعلم والمتعلم.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

– وسائل الأعلام بشتى أنواعها وذلك بما تعرضه وتنشره من برامج موجه سواءً المقروءة أم المسموعة.

– الأسرة والتي لها دور كبير في توجيه الفرد للتعلم بشتى طرق التعليم.

– المناهج الدراسية ومدى ملاءمتها لمستويات الطلبة من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة.

– توافر مصادر التعلم والتكنلوجيا اللازمة لمواكبة التطور العلمي الحديث.

– المجتمع باعتباره الموجه والمشجع على التعلم وتيسير مرافق التعلم.

– المعلم الذي يقود دفة التعلم داخل البيئة الصفية واستخدامه لأساليب واستراتيجيات التعلم.

ويرى الباحث وجود عوامل كثيرة تؤثر في التحصيل الدراسي، فمنها ما هو خاص بالمدرسة، ومنها ما هو خاص بالمتعلم ومنها ما هو خاص بالمعلم، ومنها ما هو خاص بالأسرة، وهي حلقة متكاملة ومترابطة مع بعضها البعض، فإذا اختل أحد الأطراف أثر في البقية:

١. المدرسة:

تعد المدرسة من العوامل البيئية المؤثرة في التحصيل الدراسي بوصفها بيئة اجتماعية ينمي فيها الطلاب معرفتهم وكفاءتهم وشعورهم بالكفاءة للمساهمة بفاعلية في المجتمع الكبير، فالمدرسة مجتمع مصغر من المجتمع الكبير يتفاعل فيه الأعضاء من خلال العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ومعلميهم من جهة أخرى وهذا له تأثير إيجابي في الجو الاجتماعي السائد في المدرسة بصفة عامة وفي الفصل بشكل خاص، مما يؤثر في مخرجات التعليم سواء كانت مخرجات معرفية أم مهارية أم وجدانية (الدردير، ٢٠٠٥، ص١٠٠-١٠١).

ويرى الباحث أن المدرسة لها دور مهم ومحوري في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وانخفاضه لدى الطلبة من خلال ما تتبناه من قوانين وأنظمة صارمة أو متسيبة أو مرنة، فعندما تكون الإدارة متسيبة ولا تضع قيوداً أو حساباً على غياب الطلبة وتسربهم، مما يشجعهم على الغياب والتسرب من الحصص فيؤثر ذلك على تحصيلهم الدراسي، كما أن الاهتمام بتوفير المرافق المدرسية من إضاءة وتكييف وتهوية وأجهزة ومصادر تعلم وفصول دراسية تحتوي على كراسي وطاولات صالحة للاستخدام ووجود أعداد مناسبة من الطلبة في هذه الفصول له دور كبير في ارتفاع وانخفاض المستويات التحصيلية للطلبة، كما أن قيام المدرسة باستثارة دافعية الطلبة نحو التحصيل الدراسي من خلال الحوافز المادية والمعنوية وتكريمهم سواء في الفصل أم في ساحة الطابور أم بتقديم شهادات الشكر لهم، له بالغ الأثر في تفوقهم وتحصيلهم الدراسي، كما أن تواصل المدرسة مع أولياء الأمور وربطهم بالمدرسة وبرامجها وتعريفهم بمستويات أبنائهم أولاً بأول، ومناقشة ما تعتريهم من مشكلات ومحاولة إعطاء الحلول المناسبة لهذه المشكلات، وتشكيل مجالس الآباء في المدارس له تأثير نفسي واجتماعي وتربوي على الطلبة وتحصيلهم الدراسي.

٢. المعلم:

وترى سرحان (٢٠١٥) أن المعلم يعتبر ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية، فالخصائص المعرفية والانفعالية للمعلم مهمة في عملية التعليم ونتاجها الفعال عند المتعلم، حيث أن لهذه الخصائص آثارها على الناتج التحصيلي للطلبة من حيث إشباع حاجاتهم النفسية والحركية والانفعالية والمعرفية والاجتماعية، ويؤدي التفاعل بين المعلم والطالب والمنهج إلى حدوث التعلم والتحصيل الجيد.

كما ترى سميرة (٢٠١١) أن للمعلم دورا أساسيا ومباشراً في مستوى التلاميذ وتحصيله الدراسي، وذلك من خلال قدرة المعلم على التنويع في أساليب التدريس وعرض المادة بأسلوب شيق وممتع ومراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، وحالته المزاجية العامة، ونمط شخصيته، ومدى قدرته على تعميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية، وعدم التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما لا يستحقه التلاميذ.

ويرى الباحث أن للمعلم دوراً جوهرياً وأساسياً في العملية التعليمية وعلى التحصيل الدراسي بشكل خاص، وذلك لان المعلم هو القائد والموجه في البيئة الصفية، وعلى عاتقه نقل المعارف والمهارات والأفكار والأهداف التربوية إلى طلابه بطريقة علمية سهلة وبسيطة ومشوقة وبأسلوب يتناسب مع المستوى العقلي لطلابه، مراعيا الفروق الفردية بينهم، وذلك من خلال توظيف الأجهزة والوسائل العلمية والاستراتيجيات الحديثة والأساليب الممتعة لمساعدة طلابه على رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، في جو يسوده الحب الاحترام والتقدير المتبادل فيما بينهم.

٣. الأسرة:

ومما لا شك فيه أن للأسرة دوراً محورياً وجوهرياً في انخفاض وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطالب، وذلك لان الأسرة تساهم في تشكيل شخصية الفرد منذ نعومة أظافره، ويتربى الفرد على العادات والقيم والسلوكيات والأفعال التي تتبناها الأسرة، وتصبح جزء من شخصيته تستمر معه طوال حياته، كما أن الطرق التي يتبعها الوالديان في تحفيز وتشجيع أبنائهم على التحصيل الجيد ومتابعة دروسهم ومساعدتهم في حل واجباتهم وتطوير وتعزيز قدراتهم العقلية بمختلف الطرق لها دور كبير في رفع مستواهم التحصيلي، كما تبين العديد من الدراسات أن

الأسرة لها تأثير على تحصيل الأبناء، كدراسة العجمي (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى التعرف إلى علاقة البيئة المدرسية والمناخ الأسري بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع بسلطنة عمان، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين المناخ الأسري والبيئة المدرسية والتحصيل الدراسي للطلاب، كما أجرى شراز (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الظروف الأسرية المختلفة التي تؤثر في التحصيل الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن تعليم وعمل الوالدين له تأثير إيجابي على المستوى التحصيلي للأبناء وأن كبر حجم الأسرة يؤثر تأثيرا سلبيا على التحصيل الدراسي، كما أوضحت الدراسة أن طريقة معاملة الآباء للأبناء لها تأثير كبير على سيرهم الدراسي.

كما أن هناك عوامل كثيرة لها علاقة مباشرة بالأسرة، وتؤثر على التحصيل الدراسي للطالب، كالعلاقة بين أفراد الأسرة والمستوى الاقتصادي والمستوى الثقافي وحجم الأسرة:

أ- العلاقة الأسرية:

ويرى عيسى (٢٠٠٨) أن التفاعلات السائدة داخل الأسرة ونوع العلاقات الأسرية تشكل عنصرا هاما في حياة المتعلمين، وذلك لأن عملية التفاعل الإيجابي داخل الأسرة تؤدي إلى التخفيف من مستويات التوتر وتضفي الشعور بالدعم والتفهم، كما أنها تساعد الطلاب على مواجهة الضغوطات الدراسية المختلفة، فالبيئة الأسرية التي تتميز بالتماسك والتكيف الأسري تكون أقدر على توفير بيئة تعليمية مناسبة لأبنائها، فتمنح المرونة وتعطي الحرية الكافية مما يشجع الطالب على الأبداع والاستقلالية واستغلال قدراته المختلفة والتي تسهم في نهاية الأمر في ارتفاع المستوى التحصيلي لديهم.

ويرى خلية (١٩٧٩) أن العلاقة بين أفراد الأسرة من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلميذ، فالمشكلات الأسرية التي تنتج عن عدم التفاهم و فقدان الانسجام بين الوالدين قد تؤثر على دراسة التلميذ، فالجو العائلي الذي تسوده الاضطرابات العاطفية بسبب الخلافات أو المشاكل العائلية كالطلاق، يؤدي إلى عدم الاستقرار والاطمئنان وهذا من شأنه يؤدي إلى خلق اضطرابات نفسية عند التلميذ بالشكل الذي قد يؤثر على فهمه و استيعابه للمواد الدراسية، مما يؤثر في تحصيله الدراسي، وعلى النقيض من ذلك فإن التلميذ الذي يعيش في جو عائلي يسوده الاستقرار والتفاهم والحب والاطمئنان، يشجع التلميذ على الدراسة وعلى استيعابه وفهمه لدروسه وبالتالي يكون تحصيله الدراسي جيداً وكبيراً.

ويرى الباحث أن المشكلات الأسرية والصراعات التي تحدث داخل الأسرة وأمام الأبناء لها تأثير كبير على تحصيلهم الدراسي، وذلك لما لهذه المشكلات من تأثير عاطفي ونفسي وعقلي على الأبناء جراء معايشتهم لهذه المشكلات، ولاسيما اذا صاحبها استخدام أحد الوالدين للضرب أو التلفظ بكلمات جارحة أو رفع الصوت أو وقوع الطلاق بينهم، فيصبح الأبن مشتتاً بين الأم والأب ولا يملك أن يفعل شيئاً تجاه هذه المشكلات وقد يلجأ إلى الانطواء أو البكاء أو الهروب من المنزل، وكل ذلك يجعله يهمل دروسه وينفر منها مما يؤدي إلى انخفاض في مستواه التحصيلي، وعلى المقابل تماما اذا كانت العلاقة الأسرية تتميز بالاستقرار والتعاون والمحبة والألفة، مما يجعل التلميذ يشعر بالراحة والاطمئنان ويقبل على دروسه في ظل جو أسري داعم ومشجع للتعلم مما يؤثر على تحصيله الدراسي.

ب- المستوى الاقتصادي للأسرة:

ويذكر نصر الله (٢٠٠٤) أن الأبحاث والدراسات التربوية تؤكد على وجود علاقة كبيرة بين المستوى الاقتصادي لأسر الطلاب والمستوى التحصيلي لديهم، و يتمثل المستوى الاقتصادي للأسرة بالمتغيرات التالية: مهنة الأب، مهنة الأم، الدخل الشهري للأسرة ومصادره، طبيعة السكن ونوعيته، وكل هذه المتغيرات تلعب دورا هاما في تكامل شخصية الطالب وتؤثر تأثيرا مباشرا في تحصيله الأكاديمي.

ويرى الباحث أن المقصود من المستوى الاقتصادي للأسرة هو مقدار الدخل الشهري للأسرة، وما يتم إنفاقه على أفراد الأسرة من هذا الدخل، فالأسرة ذات الدخل المرتفع والمتوسط تستطيع توفير الأدوات والمستلزمات والمشاريع التي يحتاجها التلميذ في المدرسة، كما أنهم يستطيعون إدخال أبناءهم في المدارس الخاصة ذات المستوى العلمي المتقدم وتحمل نفقات إكمال دراستهم في الجامعات والكليات الخاصة، كما انهم يستطيعون علاج أبناءهم في المستشفيات الخاصة وتوفير افضل الإمكانيات المادية لهم مثل الكتب والمراجع والمجلات والصحف اليومية والأنترنت مما يفتح لهم آفاق جديدة تزيد من معارفهم وتوفر عليهم الوقت والجهد، فلا يشغل التلميذ باله بهذه المستلزمات المادية مما ينعكس إيجابا على تحصيله الدراسي، وهذا ما أكدته كثير من الدراسات، كدراسة شراز (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التعرف إلى الظروف الأسرية المختلفة التي تؤثر في التحصيل الدراسي، وخلصت إلى نتائج عدة من ضمنها وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي والمستوى الاقتصادي للأسر، ودراسة "توك و سوني" (Tok & Sony, 2015)، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي والوضع الاقتصادي والاجتماعي لطلاب المدارس الثانوية في منطقة الشرق سيانغ أورناشال براديش بالهند، وأظهرت النتائج أن التحصيل الدراسي تأثر بالوضع الاقتصادي

الاجتماعي، فالطلاب الذين ينتمون إلى الوضع الاقتصادي الاجتماعي المرتفع أظهرت نتائجهم أداء أفضل.

أما الأسر ذات الدخل المنخفض والمحدود فإنهم يفكرون في الأمور الأساسية من غذاء ودواء وكسا والمستلزمات الدراسية، كما أن عدم تلبية الأسرة لرغبات أبنائها وتوفير ما يحتاجونه ولا سيما متطلبات الدراسة له بالغ الأثر على نفسياتهم وشعورهم بالحرمان، وقد يلجأ الأبناء إلى العمل من أجل مساعدة الأسرة على ظروف الحياة الصعبة، فيقضون أوقاتهم في العمل، والتي يفترض أن تكون لمراجعة الدروس والاستذكار وحل الواجبات والاستعداد للامتحانات، فكل ذلك له تأثير سلبي على تحصيل الأبناء.

ج- المستوى الثقافي للأسرة:

أن ثقافة الوالدين تؤثر في التحصيل الدراسي لدى الأبناء، وذلك لاحتكاك الوالدين المباشر بهم، وقد يبدو هذا منطقيا، لأن المناخ الثقافي المرتفع للأسرة يوثر في تكوين الشخصية العلمية للأبناء، كما تلعب ثقافة الأسرة دورا مهما في توفير الجو العلمي والثقافي المناسب لأبنائهم داخل البيت، وذلك بتوفير الكتب الثقافية والمجلات العلمية والجرائد، مما يؤثر إيجابا في تحصيلهم الدراسي (السلخي، ٢٠١٣).

كما يتأثر مستوى الطالب التحصيلي بمستوى تعليم الأب والأم، حيث أنه كلما ازداد تعليم الأب والأم ازداد تحصيل الابن الدراسي، وهذا ما أوضحته دراسة ألين ١٩٧٠م والتي أثبتت أن النشاط العقلي للطالب يرتبط بمستوى تعليم الآباء والأمهات (أحمد، ٢٠١٠، ص١١٦).

إن طلاب الصفوف الابتدائية الأولى الذين يأتون من بيئة ثقافية غنية لغويا ويختلفون اختلافا كبيرا في تحصيلهم القرائي عن الطلاب الذين يأتون من بيئة ذات مستوى ثقافي أقل، كما تشير معظم الدراسات بأن التحصيل الدراسي للأبناء يزداد بازدياد المستوى الثقافي للآباء ويتأثر سلبا بالمستوى الثقافي المتدني الذي يهمل الأطفال ولا يعمل على تشجيعهم ومراقبتهم أثناء التعلم، فثقافة الوالدين تعتبر عاملا مهما يلعب دورا كبيرا في التحصيل الدراسي للأبناء بصورة عامة وفي التحصيل القرائي بصورة خاصة (نصر الله، ٢٠٠٤).

ويرى الباحث أن ثقافة الوالدين لها تأثير على المستوى التحصيلي للأبناء، وذلك لأن الوالدين هما النموذج الذي يقتدي بهم الأبناء والمرجع في اكتساب الخبرات والمعارف الجديدة، فعندما يشاهدون آباءهم وهم يقرأون الكتب أو يشاهدون البرامج العلمية الهادفة أو يستمعون لنقاشاتهم الهادفة داخل الأسرة أو خارجها، فإنهم يبدأون بتقليدهم في قراءة الكتب وتشكيل مفردات لغوية جديدة تضاف إلى خبراتهم ومخزونهم اللغوي، كما أن الأسرة المثقفة تهتم بأبنائها من خلال متابعتهم دراسيا، وتخصيص أوقات محددة للمراجعة والاستذكار ومحاولتهم لتطوير أبنائهم بمختلف البرامج الهادفة، وكذلك حثهم وتشجيعهم على التعلم والتفوق والحصول على أعلى الدرجات مما يساهم في رفع مستواهم التحصيلي، وهذا ما أكده الزير (٢٠٠٥) في دراسته والتي هدفت إلى التعرف إلى العوامل الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين مستوى تعليم الوالدين والتحصيل الدراسي، كما أجرت بانشانج (Bangchang, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير بعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية والديمغرافية المؤثرة على التحصيل الدراسي

كخلفية الأسرة وعمل الأب والمستوى التعليمي للوالدين، وأظهرت نتائج الدراسة تأثير الخلفية العائلية كعمل الأب والمستوى التعليمي للوالدين على الأداء الأكاديمي للطلاب.

أما إذا كانت الأسرة ذات مستوى تعليمي منخفض، قد لا تعطي قيمة للثقافة ولا تأبه كثيرا لنجاح أبنائها ولا تشجعهم على التعلم ولا تستخدم الطرق العلمية في تطوير أبنائهم بحكم تعليمهم البسيط وعدم اطلاعهم على احدث طرق الاستذكار والمراجعة، مما يؤثر ذلك في انخفاض في مستوى التحصيلي للأبناء.

٤ . المتعلم:

أن للمتعلم دورا رئيسيا في التحصيل الدراسي، فهو محور العملية التعليمية والتربوية وهو من تقوم عليه عملية التعلم، فهو ثمرتها وغايتها، ومن يسلط الضوء عليه في وضع المناهج وتطويرها وتحسينها بما تتناسب مع مراحل النمو التي يمر بها والتغيرات التي تطرأ عليه خلال مسيرته التعليمية، فكان لزاما علينا دراسة العوامل المتعلقة بالفرد والتي تؤثر على تحصيله الدراسي وتتمثل في:

أ- القدرات العقلية للمتعلم:

وهي كل العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي كالفهم، والاستيعاب، والقدرة على التركيز والذكاء وطرق التفكير والحالة المزاجية.

كما تتمثل القدرات العقلية في القدرة العقلية العامة أو ما يعرف بالذكاء والذي يعتبر أهم العوامل العقلية التي تؤثر في التحصيل الدراسي، فالذكاء هو القدرة على التعلم واكتساب الخبرات، كما أن التحصيل الدراسي له علاقة كبيرة بالذكاء العام، فقد أجرى كثير من العلماء دراسات وبحوثاً لدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء مستعملين في ذلك

اختبارات الذكاء، وذلك لأهميتها في تشخيص أسباب ضعف التحصيل الدراسي للطلاب ومحاولة علاج هذا الضعف وكانت نتيجة هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية كبيرة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، ففي أبحاث بيرت بلغ معامل الارتباط بين التحصيل والذكاء (٠,٧٣)، وفي أبحاث كلفن بلغ معامل الارتباط (٠,٥٨)، وفي أبحاث ميلر بلغ معامل الارتباط (٠,٥٢)، وبالنظر في هذه المعاملات فإنها تؤكد على العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء، وبناء على ذلك يمكن القول بوجود تناسب طرديا بين الذكاء والتحصيل الدراسي، مع مراعاة أن علاقة الذكاء بالنجاح في المواد تختلف من مادة وأخرى حسب ما تحتاجه المادة من قدرات (احمد ويس، ٢٠١٢).

كما تشير نتائج كثير من الدراسات والأبحاث إلى أهمية القدرات العقلية في التحصيل الدراسي وأظهرت ارتباطا متفاوتا بالمواد الدراسية يختلف باختلاف القدرات العقلية، فقد بينت الدراسات وجود علاقة بين بعض المتغيرات العقلية وبعض التخصصات الدراسية وبصورة عامة وجود علاقة بين القدرة على التحصيل والقدرة العقلية العامة، كما أظهرت بعض الدراسات أهمية الذكاء كأحد العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل الدراسي وإن انخفاضه إلى ما دون المتوسط يشكل عدم قدرة التلميذ على مسايرة أحد أوجه النشاط التي تعتمد على القدرات الهامة، ومن هذه الدراسات دراسة "الطواب" والتي كانت بعنوان (أثر تفاعل مستوى الإنجاز والذكاء على التحصيل الدراسي) وكانت نتائج هذه الدراسة وجود ارتباط وثيق بين الذكاء والتحصيل الدراسي من خلال مقارنته بين مجموعة مرتفعة من الذكاء ومجموعة منخفضة الذكاء ووجد أن متوسط تحصيل المجموعة الأولى المرتفعة الذكاء أعلى بكثير من متوسط

تحصيل المجموعة المنخفضة الذكاء، وهذا يدل على أن الذكاء له علاقة موجبة بالتحصيل الدراسي (أحمد، ٢٠١٠).

ووجد فيرنون أن درجة التحصيل الدراسي ترتبط بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبارات الذكاء، فقد وجد أن نسبة الارتباط بين مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات ودرجة الذكاء تقدر بـ(٠,٨٠) في حين رأى تايلر أن هناك ارتباطاً ما بين درجة الذكاء ودرجة التحصيل وقد قدرت بـ (٠,٧٥) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أما عند تلاميذ الثانوية فقد تراوح بين (٠,٦٠ و ٠,٦٥) (بودخيلي، ٢٠٠٤).

من خلال ما سبق يتضح أن القدرات العقلية والذكاء خاصة ترتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي، كما أنه يمكن أن نستدل على ذكاء التلاميذ من مستواهم التحصيلي، وهذا ما يفسر لنا اختلاف درجات الطلاب مع أنهم يدرسون نفس الكتب المدرسية ويتلقون التعليم على أيدي نفس المعلمين ويتلقون نفس الخبرات في البيئة الصفية، ويمكن إرجاع هذا الاختلاف إلى تفاوت مستوى الذكاء بين الطلاب.

ب- الخصائص الجسمية والصحية:

ويرى العجال (٢٠١٣) وجود ارتباط وثيق بين الجسم والعقل، وأن لهما تأثيراً مباشراً على التحصيل الدراسي، ويذكر أن الطالب الذي يمتلك بنية جسمية سليمة قد تنعكس على قدراته العقلية والتي يمكننا ملاحظتها في تحصيله الدراسي من خلال مقدرة المتعلم على الأدراك السليم والفهم والاستيعاب والتركيز والمتابعة، وعلى النقض من ذلك فإن ضعف البنية الجسمية أو اضطرابات بعض الحواس كالبصر والسمع والنطق وغيرها من الإعاقات الجسدية والنفسية من اشد أنواع التأخر الدراسي.

وتذكر الصبحية (٢٠١٦) أن سلامة حواس الطالب كالسمع والبصر وخلوه من العاهات المختلفة، أمور تساعد الطالب على إدراك الدروس المتنوعة وفهمها واستيعابها، وتعزز قدرته على متابعة معلميه والتواصل بشكل إيجابي مع زملائه في المدرسة أو الفصل الدراسي، مما يؤثر ذلك في نفسية الطالب بطريقة إيجابية والتي من شأنها تؤثر في تحصيله الدراسي، وعلى العكس من ذلك فالطالب الذي يعاني من عاهات أو مشكلات في حواسه قد يشعر بالإحباط والنقص مما قد يؤثر سلبا على مستواه الدراسي.

ويرى الباحث أن الخصائص الجسمية والصحية تتمثل في خلو المتعلم من الأمراض المزمنة وسلامته من العاهات والتشوهات الخلقية ومشكلات الحواس مثل ضعف السمع وضعف البصر، ووجود أحد هذه المشكلات الصحية أو الجسمية في المتعلم قد تؤثر في مستواه التحصيلي الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بتلقي العلوم والمعارف والمهارات الحسية والحركية في البيئة الصفية سواء عن طريق المعلم أو عن طريق الأجهزة والأدوات أو المواد والبرامج السمعية والبصرية، مما يؤدي إلى عدم وصول المعلومات والمعارف والمهارات بالشكل الصحيح، والتي يمكن أن نرجعها مثلا إلى ضعف البصر، فلا يتمكن من رؤية ما كتبه المعلم على السبورة بصورة واضحة، كما يجد صعوبة في قراءة الدروس والاستذكار، فتصبح بالنسبة لهم عملية شاقة، وكذلك ضعف السمع فلا يسمع بصورة واضحة لشرح المعلم، وكذلك قد يكون المتعلم يعاني من إعاقة جسدية قد لا يستطيع تأدية المهارات الحركية كتحريك اليدين أو الرجلين أو تحريك الجسم ككل أو في كثرة غيابه عن المدرسة لمراجعة الطبيب، مثل من يعانون من مرض السكري أو مرض الضغط أو أي مرض يتطلب زيارة الطبيب بشكل دوري، كما أن وجود هذه المشكلات والعاهات لدى المتعلم قد تتسبب في سخرية بعض الطلاب من هذه

العاهات بالتعليق أو اللمز أو الغمز وخاصة عيوب النطق، مما قد يسبب الأحراج أو الخجل أو الانطواء لدى المتعلم فيتولد لديه الكراهية تجاه المدرسة والطلاب فيلجأ إلى الهروب وعدم مواجهة هذا الواقع بالتغيب عن المدرسة أو التسرب منها، مما يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي لهؤلاء الطلبة نتيجة هذه المشكلات والعاهات.

ج- عادات الاستذكار والمراجعة:

أن عادات الاستذكار والمراجعة تتمثل في الأسلوب الذي يستخدمه التلميذ في المذاكرة ومراجعته للدروس، حيث أن التلميذ الذي يشرع في الدراسة قبل يوم الامتحان بوقت كاف يستطيع الاطلاع على الدروس كافة في ليلة الامتحان وبدون مجهود كبير، وأن التلميذ الذي يراجع دروسه كل يوم بعد رجوعه إلى المنزل ويقوم بالمراجعة الدائمة يساعده هذا ويزيد من نسبة احتفاظه للمعلومات ويزيد من نسبة تثبيته للمعلومات ولا يجد نفسه متعبا وغير قادر على مواصلة الاستذكار، في حين أن التلميذ الذي لا يبالي بالمراجعة والاستذكار إلى يوم الامتحان أو في الأيام القليلة قبل الامتحان لا يكون لديه الوقت الكافي للاطلاع على المعلومات التي يحويها الكتاب المدرسي، فهو يقرأه بسطحية ويتفحصه بصورة سريعة دون تمعن وتوقف، ولهذا تكون نسبة الاحتفاظ بالمعلومات قليلة جدا ويجد صعوبة حفظ المعلومات ويشعر بالتعب والإرهاق أثناء المراجعة والاستذكار (يوسف، ٢٠٠٨).

كما ترى سعدية أن العادات الدراسية غير المناسبة تنعكس على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ولا سيما الانكباب المستمر على الدراسة، والدراسة بالصوت مرتفع، وتكرار لبعض الجمل، والاستعداد للامتحان في ليلة الامتحان طول الليل، وأخذ بعض المنبهات للسهر، والدراسة

على انغام الموسيقى وغيرها من العادات التي قد تؤدي إلى الفشل، وتزيد من نقمة التلميذ لكثرة دراسته دون نجاح (الشرجية ٢٠١٦).

ويعرف الباحث عادات الاستذكار والمراجعة بأنها: النمط الذي يستخدمه المتعلم في مراجعة الدروس والمعارف والمهارات والمعلومات التي تلقاها في المدرسة واسترجاعها ومعالجتها وحفظها مستخدما في ذلك طرقا عدة يراها مناسبة له، وتختلف هذه الطرق من شخص إلى آخر، فقد يستخدم طالب رفع الصوت لحفظ قصيدة ما، بينما يكتفي طالب آخر بالنظر في أبيات القصيدة والتأمل فيها، وقد يقوم طالب آخر بقراءة القصيدة وإغماض عينه ثم التسميع بصوت خفيف، كما أشارت كثير من الدراسات إلى أهمية الاستذكار وارتباطها بالتحصيل الدراسي، فقد قام الشناوي (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي على عينة مكونة من (١٥٩) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، كما اجرى الغافري (٢٠٠٩) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز وبين التحصيل الدراسي وعادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة.

ويرى الباحث أن عادات الاستذكار والمراجعة تتطلب تسليط الضوء عليها من قبل الباحثين والمختصين في الميدان التربوي، وذلك لما لها من تأثير رئيسي على التحصيل الدراسي، فقد لاحظ الباحث بحكم عمله في الميدان التربوي عدم وضوح الطرق التي ينبغي على الطلبة

استخدامها في الاستذكار والمراجعة، كما أن كثيراً من الطلبة تظهر عليهم علامات الأرق والجهد والتعب، وعند مناقشتهم وحوارهم وسؤالهم عن سبب ذلك تبين للباحث أنه بسبب جلوسهم لساعات متأخرة من الليل للاستذكار ومراجعة الدروس، مما يؤثر على صحتهم واستيعابهم وتركيزهم وعلى مستوى تحصيلهم الدراسي، ويرجع الباحث السبب في ذلك للعادات الخطأ التي يستخدمها هؤلاء الطلاب في الاستذكار والمراجعة، ويقترح الباحث على المختصين في الميدان التربوي إضافة برامج وأنشطة لتعليم الطلبة في السنوات المبكرة من الدراسة على الطرق السليمة للاستذكار والمراجعة وفق أحدث الطرق التي توصل إلها العلم، وذلك لتخفيف العبء النفسي والبدني والعقلي عن كاهل الطلبة واختصار الوقت والجهد عليهم، مما سيؤثر إيجابيا على ارتفاع مستوياتهم التحصيلية.

٥. دافعية الإنجاز:

وتعد الدافعية من أهم العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة، وتعتبر الدافعية قلب عملية التعلم فهي توجه الفرد إلى الأهداف التي يرغب في تحقيقها وتجعله في نشاط مستمر تنقله من السكون إلى الحركة.

كما تؤثر دوافع المتعلم نحو موضوعات التعلم في التحصيل الدراسي، الأمر الذي يؤكد أهمية الدافعية في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي بين المتعلمين عندما ندخل معدلات الذكاء بالنسبة للتحصيل بمعنى أن الفروق الفردية ترجع إلى عوامل أخرى غير الذكاء، وقد نجد بعض المتعلمين يتميزون بتحصيل عال رغم أن قدراتهم العقلية تكون منخفضة وخلاف ذلك نجد بعض المتعلمين من ذوي الذكاء المرتفع رغم أن تحصيلهم قد يكون منخفضاً لذلك نجد

أن التحصيل الدراسي يرجع إلى عوامل ارتفاع وانخفاض الدافعية نحو التحصيل ، حيث يوجد ارتباط وعلاقة قوية بين الدافع للتحصيل أو الأداء المدرسي يوسف(٢٠٠٨).

كما يذكر الحيلة (٢٠٠٠) أن من العوامل المهمة لقدرة المتعلم على الإنجاز والتحصيل هي الدافعية وذلك لكونها لها علاقة بالمتعلم فتقوم بتوجيه انتباه المتعلم إلى بعض الممارسات التي لها تأثير على سلوكه، وتحثه على العمل والمثابرة وبشكل فعال، وأن استثارة دافعية الطلبة تجعلهم يمارسون نشاطات معرفية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية.

وترى بن ستي (٢٠١٣) أن عمل المدرس يجب أن لا ينصب في إشباع دوافع التلاميذ وميولهم فقط، وإنما يجب أن يعمل على إكساب الطلاب دوافع وميول جديدة تساعدهم في تكوين شخصياتهم وتكسبهم المهارات والمعارف والقيم والاتجاهات التي تناسبهم، وترى أن المعلم الكفء هو الذي يستطيع توجيه دوافع التلاميذ واستغلالها في عملية التعليم، لذا على المعلم أن يوجه سلوك الطالب ونشاطه نحو الهدف المراد تحقيقه، وعندما يتم استثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لهم فإنهم يقبلون على ممارسة النشاطات المعرفية والعاطفية والحركية خارج نطاق المدرسة لتشمل الأسرة والمجتمع .

ويرى الباحث أن المتعمق في دراسة الدافعية يجد اتفاقاً كبيراً بين علماء النفس على أهمية الدافعية نحو التحصيل الدراسي، وذلك لما للدافعية من قدرة على استثارة المعارف والأفكار والرؤى لدى الفرد وتجعله في يقظة ووعي نحو تحقيق ما يصبو إليه، فتجعله في حركة مستمرة دؤوبة مصحوبة بقلق يدفعه إلى أن يحقق أهدافه التي حددها في الجانب العلمي. كما أكد علماء النفس على أن تكون الدافعية هدفا تعليميا بحد ذاتها، فهي عنصر أساسي من عناصر التدريس الفعال، ومتى كانت موجودة لدى الطالب، يستطيع الطالب تحقيق الأهداف التربوية

المرسومة من قبل المعنيين في الشأن التربوي بكل يسر وسهولة، وذلك لارتباطها بالأهداف التربوية التي تسعى الحكومات إكسابها إلى أبنائها الطلبة، لذا يجب على صانع القرار في الميدان التربوي النظر إلى الدافعية وعلاقتها بالتعلم بنظرة جادة لما لها من تأثير على العملية التعليمية وخاصة التحصيل الدراسي، وأن تكون النظرة شاملة بما يتناسب مع احتياجات الطالب النفسية والتعليمية ويراعي ميوله واتجاهاته ودوافعه وخصائصه الشخصية والاجتماعية، وتوفير البيئة المناسبة والبرامج والمناهج التي تدعم دافعية الطلاب نحو التعلم، وكذلك تأهيل وتدريب المعلمين على التعامل مع الطلاب وتنمية دوافعهم، فالمعلم قد يكون سبباً في تدني دافعية الطلاب بسبب سلوكه السلبي مع التلميذ مثل استخدام الضرب أو إهانة المتعلم أو تجريحه مما يتسبب في نفور الطالب من المدرسة وكره للمعلمين.

٦. تأثير الرفاق:

أثبتت بعض الدراسات أن تأثير الرفاق يفوق تأثير الوالدين في مجال السلوكيات المدرسية اليومية، مثل الواجبات المدرسية والجهد المبذول في الصف، كما أنه ليس بالضرورة أن يكون تأثير الرفاق سلبيا باستمرار، فالتحصيل الدراسي يعتمد على التوجيه الأكاديمي لجماعة الرفاق، فالمراهق الذي يحصل أصدقاؤه على علامات عالية ويطمحون إلى مستوى أعلى في التعليم من الواضح أنهم يعززون الإنجاز لديه (لوناس، ٢٠١٣).

ويرى الباحث أن جماعة الرفاق تلعب دورا هاما في تحديد مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، فمن خلال وجوده مع الجماعة يكتسب القيم والاتجاهات والعادات التي يقوم بها أفراد الجماعة ، كما يقوم بتقليدهم سواء كانت بالإيجاب أم السلب، وعندما يرتبط الطالب بجماعة أقران تكون مستوياتها التحصيلية عالية فإنه يتأثر بهم، ويحاول أن يصل إلى ما وصلوا إليه حتى

لا يكون مختلفا عنهم، فيقوم بتقليدهم في طريقة لبسهم ومشيتهم وحضورهم وانصرافهم إلى المدرسة وكذلك انضباطهم في الصف وفي عادات الاستذكار والمراجعة والتركيز والانتباه وطريقة احترامهم للمعلمين داخل المدرسة وخارجها، أما إذا ارتبط الطالب بجماعة أقران مستوياتها التحصيلية منخفضة، فأنه يتعلم منهم السلوكيات التي تقوم بها الجماعة ويخضع لمعايير هذه الجماعة، و يصبح طموحه في مستوى طموح الجماعة ولا يشعر بالضيق أو عدم الارتياح لانخفاض مستواه التحصيلي، وذلك لأنه فرد في هذه الجماعة، فيتعلم منهم الإهمال في متابعة الدروس والتقصير في حل الواجبات وفي الحضور والانصراف، مما يؤثر سلبا على مستواه التحصيلي، وهذا ما أكدته دراسة الهميم (٢٠١٠) والتي هدفت إلى التعرف على العوامل الاجتماعية التي تؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جماعة الأقران هي المؤثر الأول على المستويات الدراسية للطلبة وتليها البيئة المدرسية ومن ثم دور الأسرة في متابعة الأبناء.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

المبحث الثاني

٢،٥ الدراسات السابقة:

استرعت دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي باهتمام العديد من الباحثين، وأجريت حولهما العديد من الدراسات، وفيما يأتي عرضٌ لأهم الدراسات التي تسنى للباحث الحصول عليها، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري من الرسائل الجامعية والأطروحات و المجلات العلمية، مرتبة تنازليا من الأحدث إلى الأقدم، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات العربية والأجنبية والتي تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

٢،٥،١ الدراسات العربية:

هدفت دراسة عبدالرحيم (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين السمة العامة لدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحلية أمبدة (وحدة الأمير وسط)، وقد بلغت عينة الدراسة (٤١٥) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث الأدوات التالية في دراسته وهي: مقياس دافعية الإنجاز وهو من إعداد البرعاوي والسحار ونسب وتقديرات الطلاب، كما أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع درجات دافعية الإنجاز لديهم، ووجود علاقة ارتباطية قوية موجبة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لديهم، وعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لديهم تبعا لمتغير النوع، وعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في درجة التحصيل لديهم تبعا لمتغير النوع، وعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لديهم تبعا لمتغير العمر، وعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لديهم تبعا لمتغير التخصص.

كما قام أبي مولود وابن موسى(٢٠١٥) بدراسة بعنوان "الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي"، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة السنة أولى ثانوي بمدينة الوادي بالجزائر، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالباً وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، كما وجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة بن سعدية ومدياني (٢٠١٥) إلى التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا والكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (٩٠) تلميذاً وتلميذة، وقد اشتملت الدراسة على الأدوات التالية: مقياس دافعية الإنجاز وهو من إعداد الباحثتان ودرجات التلاميذ في نهاية الفصل الدراسي الثاني، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، كم أظهرت نتائج الدراسة انخفاض في دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة وهو ما يخالف الفرضية الأولى للدراسة.

وهدفت دراسة سرحان (٢٠١٥) إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة ، وقد بلغت عينة الدراسة (٣١٢) طالباً وطالبة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الدافعية للتعلم ودرجات التحصيل الدراسي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة

الذكور ومتوسط درجات الطلبة الإناث في درجات الدافعية للتعلم لصالح الإناث، كما أشارت الدراسة لعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على التحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة الشهري (٢٠١٤) إلى التعرف على مستوى دافعية الإنجاز ومدى ارتباطها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة قسم الدراسات الاجتماعية بكلية الآداب بجامعة الملك سعود، والتعرف على مدى ارتباط الجنس بالدافعية للإنجاز، والتعرف على مدى ارتباط المعدل التراكمي الجامعي ومعدل الثانوية العامة بدافعية الإنجاز وارتباط ذلك بالتحصيل الدراسي، وقد بلغت عينة الدراسة (١٨٢) طالبا وطالبة من طلاب وطالبات المستوى السابع بقسم الدراسات الاجتماعية بكلية الآداب جامعة الملك سعود، واستخدم الباحث في دراسته، مقياس دافعية الإنجاز والذي أعده الدكتور محمد بن معجب الحامد، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذي دلالة إحصائية بين كلً من دافعية الإنجاز والمعدل التراكمي لدى أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث، وعدم وجود علاقة موجبة ذي دلالة إحصائية بين كلً من دافعية الإنجاز ومعدل التخرج من الثانوية العامة لدى أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث.

وأجرى السلخي (٢٠١٣) دراسة بعنوان "التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به" وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن النموذج الإحصائي الذي يوضح العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي وبين العوامل النفسية الديموغرافية لطلبة الصف الأول ثانوي العلمي، وقد بلغ حجم العينة (٢٠٠) طالبٍ وطالبة، ولأغراض الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس لقياس مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

كما قامت لوناس (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس، وقد بلغت عينة الدراسة (١٢٤) من المراهقين المتمدرسين منهم (٦٤) من ذكور و(٦٠) من الإناث، ولأغراض الدراسة تم استخدام الأدوات التالية: مقياس دافعية الإنجاز ليوسف قطامي وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى دافعية التعلم، كما وجد فروق ذي دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في مستوى دافعية التعلم لصالح التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع.

كما هدفت دراسة العرفاوي (٢٠١٣) إلى التعرف على التوجيه المدرسي ودوره في استثارة دافعية الطلاب ومستوى الطموح، ومعرفة الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين أفراد العينة الموجهين برغبة والموجهين بدون رغبة والموجهين إلى الشعب العلمية والموجهين إلى الشعب الأدبية، والتعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٢٥) طالبا وطالبه، منهم (١١٢) من الذكور و(٢١٣) من الإناث، ولأغراض الدراسة تم استخدام الأدوات التالية: مقياس دافعية الإنجاز لهيرمانز ومقياس مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبدالفتاح، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز بين الطلاب الموجهين إلى الشعب العلمية والطلاب الموجهين إلى الشعب الأدبية، وعدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز بين الموجهين برغبة من الذكور والموجهات برغبة من الإناث، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة الصبحية (٢٠١٣) إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي والذكاء الروحي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموغرافية

(الجنس، العمر، التخصص، سنة الدراسة، الوظيفة). وقد اشتملت عينة الدراسة على (١١٠) من طلبة تخصصي دبلوم وبكالوريوس الدراسات الإسلامية في معهد العلوم الشرعية، واستخدمت الباحثة الأدوات اللازمة للبحث وهي: مقياس الذكاء الروحي وهو من إعداد الغداني (٢٠١١)، ومقياس دافعية الإنجاز وهو من إعداد المشرفي (٢٠١٢). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على درجاتهم في مقياسي الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز الأكاديمي ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيري الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز الأكاديمي وعدم وجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، التخصص، سنة الدراسة، الوظيفة).

كما هدفت دراسة محمد (٢٠١٣) إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا، ومعرفة الفروق الإحصائية لدافعية الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات، وبلغت عينة الدراسة (١٠٠) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم (٤٢) من الذكور و(٥٨) من الإناث، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز والذي أعده البرعاوي والحار، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاعاً في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية ذي دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود فروق ذي دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب المستوى الثاني.

كما هدفت دراسة عبدالله (٢٠١٢) إلى التعرف على العلاقة بين دافعية التحصيل ومركز الضبط ومفهوم الذات لدى طلاب بعض الجامعات في ضوء بعض المتغيرات كالجنس والمستوى الدراسي،

وقد بلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالبا وطالبة، وتم تقسيمهم إلى (١٩٢) طالباً و(٢٠٨) طالبة، واستخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية : مقياس دافعية التحصيل ومقياس مركز الضبط ومقياس مفهوم الذات، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية بين دافعية التحصيل ومركز الضبط لدى أفراد العينة، وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مركز الضبط ومفهوم الذات لدى أفراد العينة، ووجود فروق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة في دافعية التحصيل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة سالم وقمبيل والخليفة (٢٠١٢) للكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعيين بالسودان، واشتملت عينة الدراسة على (٢٣٥) طالباً وطالبة وقد بلغ عدد الطلاب (١٠١) طالب وعدد الطالبات (١٣٤) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين دافعية الإنجاز ومستوى الضبط بمعنى أنه كلما زادت دافعية الإنجاز قل مستوى الضبط والعكس صحيح، كما دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، بمعنى أنه كلما ارتفعت دافعية الإنجاز ارتفع مستوى الطموح والعكس صحيح، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

كما اجرى العمري (٢٠١٢) دراسة بعنوان " الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث"، وهدفت الدراسة للتعرف على مستوى الضغوط النفسية المدرسية ودافعية الإنجاز والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، وكشف العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية المدرسية وكلٌ من دافعية الإنجاز ومستوى الصحة النفسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن في

دراسته، وبلغت عينة الدراسة (٤٨٢) طالبا من المدارس الثانوية بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الليث، واستخدم الباحث الأدوات التالية في دراسته: مقياس الإنجاز الأكاديمي من إعداد الباحث ومقياس الصحة النفسية من إعداد القريطي، وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة حصلوا على درجات متوسطة في مستوى (الضغوط النفسية المدرسية ودافعية الإنجاز الأكاديمي والصحة النفسية) وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية بين درجات الضغوط النفسية المدرسية وكلٌ من الإنجاز الأكاديمي والصحة النفسية لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الإنجاز الأكاديمي والصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

كما أجرى لفتة وعبدالله (٢٠١٢) دراسة بعنوان " أثر استخدام التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول متوسط"، وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول متوسط، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٤) طالبا، وكانت المجموعة التجريبية (٢٧) طالبا تم تدريسهم وفق استراتيجية التساؤل والمجموعة الضابطة (٢٧) طالبا تم تدريسهم بالطريقة العادية واستخدم الباحثان الأدوات التالية في هذه الدراسة: اختبار موضوعي من إعداد الباحثين ومقياس دافعية الإنجاز نحو مادة الفيزياء، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق استراتيجية التساؤل على المجموعة الضابطة والتي تم تدريسهم وفق النظرية العادية في اختبار التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز.

كما هدفت دراسة غنيمات وعليمات (٢٠١١) إلى بناء برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية والتأكد من فعاليته لدى طالبات السنة الأولى من طالبات كلية الأميرة رحمة الجامعية، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٨) طالبة، تم تقسيمهن إلى

المجموعة التجريبية وعددهن (١٤) طالبة والمجموعة الضابطة وعددهن (١٤) طالبة، وقد اشتملت الدراسة على الأدوات التالية: مقياس دافعية الإنجاز والذي أعده عمر الفاروق السنوسي ومقياس العادات الدراسية والذي أعده هاني عبدالهادي ودرجات الطالبات في نهاية الفصل الأول ونهاية الفصل الثاني، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات السنة الأولى بين المجموعتين، ووجود فروق ذي دلالة إحصائية في مستوى المهارات الدراسية لدى طالبات السنة الأولى بين المجموعتين، ووجود فروق ذي دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى طالبات السنة الأولى بين المجموعتين في خمسة أبعاد من أصل ثمانية، كما أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي ومستوى المهارات الدراسية ومستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة فروحة (٢٠١١) للكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين الدارسين في مدارس التعليم الثانوي، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٣٠) مراهقاً ومراهقة في مدارس التعليم الثانوي، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية في دراستها: اختبار الشخصية لعطية محمود من أجل قياس التوافق النفسي ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي وذلك لقياس دافعية التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين في التعليم الثانوي، وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدى المراهقين في التعليم الثانوي، وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الاجتماعي والدافعية للتعليم لدى المراهقين في التعليم الثانوي، وعدم وجود فروق بين الإناث والذكور فيما يخص درجات التوافق النفسي الاجتماعي ووجود فروق في التوافق النفسي لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة حسنة بن ستي (٢٠١١) إلى التعرف على العوامل التي تؤثر في دافعية التعلم لدى طلاب مرحلة الأول ثانوي، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٠٠) طالب وطالبة من السنة الأولى من مرحلة التعليم الثانوي لبعض الثانويات بمدينة تقرت، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية في دراستها: اختبار الشخصية لعطية محمود من أجل قياس التوافق النفسي ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي وذلك لقياس دافعية التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى طلاب سنة أولى ثانوي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذي دلالة إحصائية في الدافعية التعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي باختلاف التخصص، وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية لتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس.

وهدفت دراسة البريدي (٢٠١١) إلى بناء برنامج إرشادي جمعي وتقصي فاعليته في تحسين دافعية الإنجاز لدى طالبات الملاحظة الأكاديمية في جامعة نزوى، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والقلق، وبين دافعية الإنجاز والنمط (أ)، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) طالبة وتم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين بالطريقة القصدية، مجموعة تجريبية قوامها (٩) طالبات خضعت للبرنامج الإرشادي ومجموعة ضابطة قوامها (٩) طالبات لم تتعرض لأي نوع من المعالجة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذي دلاله إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية الإنجاز على القياس البعدي. كما توجد فروق ذي دلاله إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القلق على المقياس البعدي. وجود فروق ذي دلاله إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في سلوك النمط (أ) على المقياس البعدي، بينما لا يوجد فروق ذي دلاله إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في المتغيرات الثلاثة على القياس البعدي وقياس المتابعة.

كما أجرى الهلول (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية الإنجاز لدى المعلم الفلسطيني بغزة، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٨) معلما ومعلمة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ولأغراض الدراسة تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز ومن إعداد هيرمانز للراشدين تعريب عبدالفتاح وبرنامج تدريبي أعده الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج ووجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة وبين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي والتتابعي على مقياس دافعية الإنجاز ولصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة كلثوم (٢٠١٠) إلى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات ودافعية التعلم لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط، وقد بلغت عينة الدراسة (٢١٦٥) طالبا وطالبه وبلغ عدد الطلاب (٩٩٠) وعدد الطالبات (١١٧٥)، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس فعالية الذات لشيررو مادكس ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد أحمد دوقة ولورسي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية طردية بين الدافعية للتعلم وفعالية الذات لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط، بمعنى كلما زادت فعالية الذات، كلما ارتفعت دافعية التعلم لدى التلاميذ، والعكس صحيح، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الإناث، أي أن دافعية التعلم لدى الإناث أعلى من الذكور.

كما أجرى السنباطي وآخرون (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد بلغت عينة الدراسة

(٦٠٠) طالبٍ وطالبة، ولأغراض الدراسة تم استخدام اختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين ومن إعداد عبدالفتاح، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز ولصالح الإناث، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذي دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وقلق الاختبار.

وأجرت مريم عثمان (٢٠١٠) دراسة بعنوان " الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية بالوحدة الرئيسية بسكرة ". وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى دافعية الإنجاز ومستوى الضغوط المهنية لدى أعوان الحماية المدنية بالوحدة الرئيسية بسكرة والعلاقة بينهما، واشتملت عينة الدراسة على (١١٩) عونا كلهم من الذكور. واستخدمت الباحثة في دراستها مقياسين، الأول وهو خاص بالضغوط المهنية والثاني خاص بدافعية الإنجاز، كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط المهنية ودافع النجاح، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط المهنية ودافع تجنب الفشل، كما أوضحت النتائج أن الضغوط المهنية لا تتأثر بكل من العمر وسنوات الخبرة.

وأجرى القبالي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى بناء برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى طلبة المتفوقين في السعودية واختبار فعاليته، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٢) طالبا وطالبة موزعين على مجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، ولأغراض الدراسة استخدم الباحث مقياس مهارة حل المشكلات ومقياس دافعية الإنجاز ومن إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية تعزى للبرنامج الاثرائي ولصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الربيع (٢٠٠٩) إلى التعرف على مستوى دافعية التعلم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بلواء الرمثا بالأردن، وهل تختلف دافعية التعلم باختلاف جنس الطالب ومستواه التحصيلي ومستوى دخل الأسرة ومستوى تعليم الوالد والتخصص الدراسي، وقد بلغت عينة الدراسة (٢١٦) طالبا وطالبة وبلغ عدد الطلبة (٩٠) وعدد الطالبات (١٢٦)، واستخدم الباحث الأدوات التالية في دراسته: مقياس الدافعية للتعلم والذي قام الباحث بإعداده، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى دافعية التعلم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بلواء الرمثا بالأردن، كما أظهرت نتائج الدراسة تفوق الإناث على الذكور في دافعية التعلم، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية لدافعية التعلم تعزى لمتغير التحصيل الدراسي ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، كما دلت الدراسة إلى عدم وجود أثر لكل من مستوى تعليم الوالد ومستوى دخل الأسرة الاقتصادي على مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر.

وهدفت دراسة عبدالرحيم (٢٠٠٩) إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية دافعية الإنجاز وأثره على التحصيل الدراسي والتوافق لدى عينة من طلاب الصف الأول إعدادي، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٨) طالبا وطالبة تم تقسيمهم لمجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، ولأغراض الدراسة تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز (ليحي)، وقد تم تطبيق البرنامج بواقع جلستين أسبوعيا ولمدة شهر ونصف وقد بلغ عدد الجلسات (١١) جلسة وقد اشتملت على وسائل وأنشطة ما بين قصصية وفنية، هدفت إلى:

- تعريف الطلبة بخصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.
- تعليم الطلبة وضع أهداف وفق أسس علمية قابلة للتحقيق.
- تعليم الطلبة كيفية تقييم أدائهم نحو إنجاز أهدافهم.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التدريبية في القياس القبلي والبعدي على جميع أبعاد مقياس دافعية الإنجاز.

كما أجرى الغامدي(٢٠٠٩) دراسة بعنوان " التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة" وهدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين المتفوقين دراسيا والعاديين في كل من التفكير ودافعية الإنجاز ومفهوم الذات، وكشف العلاقة بين التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى كل من المتفوقين والعاديين والعينة الكلية، وقد بلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة وجدة، واستخدم الباحث في دراسته الأدوات الأتية: مقياس الأفكار العقلانية والغير عقلانية من إعداد الريحاني، وقام الباحث بإعداد مقياسين للدراسة وهما: مقياس دافعية الإنجاز لدى المراهقين ومقياس مفهوم الذات لدى المراهقين، وأظهرت نتائج الدراسة انتشار الأفكار العقلانية بين المتفوقين دراسيا وانتشار الأفكار الغير عقلانية بين العاديين دراسيا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذي دلالة إحصائية بين التفكير ودافعية الإنجاز لدى المتفوقين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين ووجود علاقة ارتباطية ذي دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى العاديين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى المتفوقين وعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة أيضا عاديي مكة المكرمة وعاديي جدة.

كما هدفت دراسة سليمان (٢٠٠٩) إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي لتنمية دافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المكفوفين، والتعرف على مدى الاختلاف بين الجنسين في مستوى دافعية

الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلتين الثانوية والإعدادية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين وهما: المجموعة التجريبية وعددها (٢٠) طالباً وطالبة والمجموعة الضابطة وعددها (٢٠) طالباً وطالبة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحثة ومقياس الوضع الاقتصادي الاجتماعي، ومقياس الذكاء لوكسلر، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم لتنمية دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، وأثبتت نتائج الدراسة أن البرنامج الإرشادي ثابت وفعال وله كفاءة طويلة المدى.

وأجرى الغافري (٢٠٠٩) دراسة حول " استجلاء العلاقة بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان" هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة حسب مستويات تحصيل طلاب الصف العاشر بسلطنة عمان، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر بمدارس منطقة الظاهرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز وبين التحصيل الدراسي وعادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة، كذلك وجود فروق ذي دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الذكور اكثر من الإناث. وعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في دافع الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر تبعا لمستويات تحصيلهم الدراسي.

كما هدفت دراسة سيد (٢٠٠٩) إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على دافعية التلاميذ وعلى تحصيلهم الدراسي والتعرف على الضغوط النفسية (الخوف من الرسوب، والضغوطات الأسرية، الرغبة في ضمان المستقبل، قلق الامتحان) وأثرها على دافعية الإنجاز، وبلغت عينة الدراسة (١٨٠) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية العامة، ولأغراض الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية في دراستها وهي:

مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين والذي أعده هيرمانز ومقياس الضغط النفسي من إعداد الباحثة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يخافون الرسوب في الامتحانات تكون دافعية الإنجاز لديهم أعلى من الطلاب الذين لا يخافون من الرسوب في الامتحانات، وأن الطلاب الذين لديهم قلق عالٍ من الامتحانات تكون دافعيتهم للإنجاز أعلى من الطلبة الذين ليس لديهم قلق من الامتحانات، وأن الطلاب الذين لديهم ضغوطات أسرية تكون دافعيتهم للإنجاز أعلى من الطلبة الذين ليس لديهم ضغوطات أسرية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز ولصالح الذكور.

وهدفت دراسة صابر(٢٠٠٨) لمعرفة ما اذا كان لبرنامج دافعية الإنجاز تأثير إيجابي على مهارات القراءة والاتجاهات الإيجابية نحو المكتبة. وقد تحددت مشكلة الدراسة في عدد من التساؤلات وهي ما اثر دافعية الإنجاز في تنمية مهارات القراءة وما اثر دافعية الإنجاز في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المكتبة وما الأسس التي يجب أن يبني عليها البرنامج المقترح. وقد حاولت الدراسة التأكد من صحة عدد من الفروض. واقتصرت عينة الدراسة على (١٠٠) طالب وطالبة واستخدمت الباحثة الأدوات اللازمة للدراسة، وهي مقياس رسم الرجل للذكاء لجودانف هاريس، ومقياس مهارات القراءة (إعداد الباحثة)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ والتلميذات بالمجموعة التجريبية، وبين متوسطات درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في مقياس مهارات القراءة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذي دلالة بين متوسطات درجات التلاميذ والتلميذات بالمجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه الإيجابي نحو المكتبة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة

إلى عدم وجود فروق ذي دلالة بين متوسطات درجات التلاميذ والتلميذات بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي.

كما هدفت دراسة يوسف (٢٠٠٨) إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية واستراتيجيات التعلم وبيان اثرهما على التحصيل الدراسي، والتعرف على أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ في السنة الأولى ثانوي تخصص أدبي، وحصرها ومعرفة مدى انتشارها بين التلاميذ، والتعرف على درجات الدافعية لدى أفراد العينة، وقد بلغت عينة الدراسة (١٥٠) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة أداتين في هذه الدراسة وهما: مقياس الدافعية للتعلم وهو من إعداد يوسف قطامي ومقياس استراتيجيات التعلم وهو من إعداد الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تنوع في استخدام استراتيجيات التعلم من قبل أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في دافعية التعلم يعزى لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود ارتباط موجب بين درجات التحصيل وبين درجات الدافعية والاستراتيجيات، ووجود علاقة تفاعلية بين دافعية التعلم واستخدام الاستراتيجيات في التحصيل الدراسي.

وفي دراسة الشريف (٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج المستخدم لتنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية وتعريف أفراد العينة على أساليب وتكتيك النمذجة السلوكية وأثرها على دافعية الإنجاز، وقد بلغت عينة الدراسة (١٥) طفلا من الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس دافعية الإنجاز للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية والذي قام الباحث بإعداده، كما أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم لتنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط

موجب قوي بين أساليب وتكتيكات النمذجة السلوكية وبين مستوى دافعية الإنجاز لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية.

وهدفت دراسة السيد (٢٠٠٧) لبناء برنامج إرشادي من منظور خدمة الفرد الجماعية لتنمية مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٧٥) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ولأغراض الدراسة تم استخدام اختبار الذكاء من إعداد صالح ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد عبدالفتاح، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية في متوسطات درجات دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الشعيلي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع من مدارس الحلقة الثانية من التعليم بمحافظة مسقط بسلطنة عمان، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي الذي يمثل المجموع الكلي للمواد الدراسية وفي مادتي اللغة العربية والرياضيات، وقد بلغت عينة الدراسة (٤٥٠) طالبا وطالبة، من الصف الخامس والسابع والتاسع من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط بسلطنة عمان، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية تعزى إلى الدافعية الخارجية، وقد ارتبطت الدافعية الداخلية إيجابا بدرجات الطلبة الكلية في جميع المواد الدراسية.

كما هدفت دراسة أبو حجلة (٢٠٠٧) إلى التعرف على أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية، وقد بلغت عينة الدراسة (١٣٧) طالبا وطالبة مكونة من مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدمت الباحثة ست أدوات في هذه الدراسة وهي: اختبار المعرفة القبلية، والمادة التعليمية، واختبار المعرفة البعدية،

ومقياس دافعية الإنجاز والذي أعده عبده ورداد(٢٠٠٠)، ومقياس قلق الاختبار والذي أعده دعباس (١٩٩٥)، ومقياس مفهوم الذات والذي أعدته صوالحة (١٩٩٠)، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذي وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم تعزى للجنس، وعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار من برنامج تسريع التعليم تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

كما هدفت دراسة شواشرة (٢٠٠٧) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من انخفاض في دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والتعرف على مظاهر تدني دافعية الإنجاز لديه، وقد بلغت عينة الدراسة طالباً واحداً تمت مراقبته وتوثيق الملاحظات حول مواقفه واتجاهاته خلال فصل دراسي كامل، واشتملت الدراسة على الأدوات التالية: اختبار تحصيلي واختبار القدرة على حل المشكلات واختبار سرعة التفكير والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحث، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد الريماوي، وأظهرت نتائج الدراسة تدني دافعية الإنجاز لدى عينة البحث، وقد تجلى ذلك من خلال صورة الذات السلبية لدى الطالب وعدم مشاركته بأي نشاط معرفي أو ثقافي كما تجلى واضحا في حصوله على درجات منخفضة في مقياس دافعية الإنجاز، كما أظهرت نتائج الدراسة تحسنا واضحا في دافعية الإنجاز لدى الطالب مما يعطي مؤشرا على فعالية البرنامج الإرشادي.

كما هدفت دراسة العلي وسحلول (٢٠٠٦) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي وفحص أثرهما على التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الثانوية العامة، وقد بلغت عينة الدراسة (١٠٢٥) طالبا وطالبة من الصف الثاني ثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، وقد

اشتملت الدراسة على الأدوات التالية: مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين ومن إعداد هيرمانز ومقياس فعالية الذات لشفارتسر، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذي دلالة إحصائية للتحصيل الدراسي يعزى إلى دافعية الإنجاز وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة.

كما اجرى عليمات والهواش (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحانات وتأثيرهما في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الأساسية والثانوية بمحافظة المفرق، وقد بلغت عينة الدراسة (١٨٠) طالبا وطالبة، ومن أجل أغراض الدراسة تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحثين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف في المستوى التحصيلي الدراسي باختلاف دافعيتهم، وعدم وجود اختلاف بين الطلبة في دافعية الإنجاز باختلاف مستوياتهم.

كما هدفت دراسة يوسف (٢٠٠٦) إلى التعرف على الاستراتيجيات المحفزة للتعلم الأكثر فعالية والتي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائية في المهام التعليمية والتعرف على مدى فعالية تطبيق البرنامج المقترح في تنمية دافعية التعلم لدى عينة البحث، وقد بلغت عينة الدراسة من (٧٢) تلميذاً وتلميذة في مجموعتين متساويتين فالمجموعة الضابطة تكونت من (١٨) تلميذاً و(١٨) تلميذة والمجموعة التجريبية تكونت من (١٨) تلميذاً و(١٨) وتلميذة، واستخدم الباحث الأدوات التالية في دراسته وهي: اختبار القدرات العقلية من إعداد فاروق عبدالفتاح موسى ومقياس الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية من إعداد عبدالعزيز السيد كما قام الباحث بإعداد استبانة دافعية التعلم وبرنامج لتنمية دافعية التعلم واختبار تحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في الدافعية للتعلم في القياس البعدي

لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين درجات البنين ودرجات البنات بالمجموعة التجريبية في دافعية التعلم بعد تطبيق البرنامج، وعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين درجات البنين ودرجات البنات بالمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج.

كما هدفت دراسة المجممي (٢٠٠٦) إلى التعرف على طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية كالتحصيل الدراسي والتخصص الدراسي والفرق الدراسية، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٤٥) طالبا من كلية المعلمين في جازان، واستخدم الباحث الأدوات التالية في دراسته وهي: مقياس دافعية الإنجاز والذي أعده الحامد ومقياس قلق الاختبار والذي أعده الطريري، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذي دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة الشيادي (٢٠٠٥) إلى معرفة أثر الأسلوب المعرفي والدافعية والجنس والتفاعلات بينها في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بمنطقة الباطنة في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٤)طالبا و(٢٣٢) طالبة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى للأسلوب المعرفي لصالح المستقلين عن المجال، أما بالنسبة لدافعية الإنجاز فكانت الفروق في التحصيل ذي دلالة إحصائية لصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة من طلبة القسم الأدبي، أما بالنسبة للجنس فكانت الفروق في التحصيل ذي دلالة إحصائية لصالح الإناث، أما

فيما يتعلق بأثار تفاعلات المتغيرات في التحصيل الدراسي فقد أوضحت نتائج تحليل التباين الثلاثي عدم دلالة التفاعلات الثنائية للمتغيرات الثلاثة على التحصيل الدراسي، وكذلك فلم يكن التفاعل الثلاثي ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي.

كما أجرى بني يونس (٢٠٠٥) دراسة بعنوان "دافعية الإنجاز وعلاقتها بكل من القلق الشخصي وأنماط السلوك لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستويات دافعية الإنجاز والقلق الشخصي وأنماط السلوك وإيجاد العلاقة بين هذه المتغيرات. وقد بلغت عينة الدراسة (١١٦) طالبا وطالبة. واستخدم الباحث خلالها الأدوات التالية: مقياس نيموف لقياس دافعية الإنجاز و قائمة سبيلبيرغر وزملائه لقياس القلق الشخصي، ومقياس الفسفوس لقياس أنماط السلوك. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباط بين دافعية الإنجاز والقلق الشخصي، ووجود علاقة ارتباط بين القلق الشخصي وأنماط السلوك.

وهدفت دراسة سالم (٢٠٠٤) إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي وموضع الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٣٥) طالبا وطالبة من مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم، ولأغراض الدراسة تم استخدام مقياس جيسم ونيجارد لدافعية الإنجاز ومقياس جيمس لموضع الضبط ونتائج أعمال السنة والامتحانات النهائية لكل عام ومقياس كاميليا عبدالفتاح لمستوى الطموح، وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي ووجود علاقة عكسية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط، وعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز يعزى لمتغير الجنس.

كما قام العنزي (٢٠٠٣) بدراسة بعنوان " الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر" وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسيا، والعاديين ومعرفة الفروق في دافع الإنجاز بين الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٠٠) طالب وتم تقسيمهم إلى (١٥٠) طالباً متفوقاً و(١٥٠) طالباً عادياً، واستخدم الباحث الأدوات التالية في دراسته وهي: مقياس دافع الإنجاز، والذي أعده منصور وقياس الثقة بالنفس والمعد من قبل القواسمة وفرح، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذي دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة المتفوقين دراسيا بينما لا توجد علاقة ارتباطية لدى العاديين.

كما هدفت دراسة عبده (٢٠٠٢) إلى استقصاء أثر الاستراتيجية التفاضلية على التحصيل ودافع الإنجاز الآني والمؤجل لدى طلبة الصف التاسع في وحدة الطاقة الميكانيكية في حياتنا من مادة الفيزياء في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، وقد بلغت عينة الدراسة (١٧٦) طالبا وطالبة من الصف التاسع في المدارس الحكومية في محافظة نابلس موزعين على أربعة مدارس، واستخدم الباحث الأدوات التالية في هذه الدراسة: مقياس دافعية الإنجاز واختبار المعرفة القبلية والاختبارات التشكيلية، وأظهرت نتائج الدراسة ووجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات الطلبة الصف التاسع على مقياس دافع الإنجاز الآني والمؤجل تعزى لكل من: طريقة التعلم وكان الفارق لصالح الاستراتيجية التفاضلية، والجنس وكان الفارق لصالح الإناث. كما أظهرت وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات الطلبة الصف التاسع على المقياس الفرعية لمكونات دافع الإنجاز الآني والمؤجل التالية: الطموح الأكاديمي والتوجه للنجاح والتوجه للعمل والحاجة للتحصيل والحافز المعرفي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات

الحسابية لعلامات مجموعات الطلبة الصف التاسع على مقياس دافع الإنجاز الآني والمؤجل تعزى للزمن وللتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بين المتغيرات الثلاثة: طريقة التعلم والجنس والزمن.

كما هدفت دراسة الصافي (٢٠٠٠) إلى التعرف على الطلاب الراسبين الذين يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية مثل: المعلم، المواد الدراسية، الحظ، باعتبار هذه العوامل لا يمكن التحكم فيها، أو يعزون فشلهم إلى عوامل داخلية مستقرة لا يمكن التحكم فيها مثل : القدرة، مما يؤدي إلى استسلامهم للفشل، وكذلك تهدف هذه الدراسة على التعرف على العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسي ودافعية الإنجاز، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٠٠) طالب منهم (١٠٠) طالب من المتفوقين دراسيا و (١٠٠) طالب من المتأخرين دراسيا، واستخدم الباحث أداتين للدراسة وهما: مقياس دافعية الإنجاز لهيرمانز ومقياس عزو النجاح والفشل الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة، عزو الطلاب المتفوقين دراسيا نجاحهم إلى النقاط التالية وبالترتيب: الجهد والقدرة والمواد الدراسية والاختبار والمزاج والمعلم والحظ، بينما يعزو الطلاب المتأخرون دراسيا فشلهم وتأخرهم الدراسي إلى النقاط التالية وبالترتيب: المعلم والحظ والمواد الدراسية والاختبار والمزاج والقدرة والجهد، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي المتفوقين دراسيا في النقاط التالية: القدرة والجهد والمواد الدراسية والاختبار لعزو النجاح لصالح طلاب القسم العلمي والمتفوقين دراسيا.

كما هدفت دراسة الصياح (١٩٩٧) إلى إعداد برنامج للتدريب على زيادة دافعية الإنجاز للتحقق من فاعليته لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي في مدارس مدينة دمشق، وتم اختيار عينة بشكل انتقائي مقصود في مدارس دمشق الرسمية بلغ عددها (١٢٠) طالبا وطالبة تم تقسيمهم على مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكونت من (٦٠) طالبا وطالبة، والمجموعة الضابطة وتكونت من (٦٠) طالبا

وطالبة، وطبقت الدراسة مقياس دافعية الإنجاز على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتلقت المجموعة التجريبية برنامجا تم تصميمه في ضوء الأسس النفسية للمداخل التالية (المدخل الإنساني ،والمدخل السلوكي، والمدخل المعرفي) تم تطبيقه خلال مدة شهر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين طلبة المجموعة.

وأجرى الرندي وآخرون (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة التي طبقت على طلبة الصف الثالث الثانوي للتعليم العام بدولة الكويت تكونت من (٥٠٢) من الطلبة (٣١٥) بنظام الفصلين و (١٨٧) بنظام المقررات وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين درجة دافع الإنجاز ودرجة التحصيل الدراسي على الرغم من أن الدراسة أظهرت تميز أفراد العينة بمستوى مرتفع من الإنجاز، وربما كان هو السبب الذي أدى إلى عدم وجود تباين كاف أو ضعف الارتباط بين متغيرين.

وفي دراسة السيد (١٩٩٦) والتي تناولت الكشف عن مدى اتساق التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدى المتفوقين والعاديين من ذوي التخصصات المختلفة من كلية التربية، واحتوت عينة الدراسة على (٦٣٢) طالبا وطالبة من طلاب السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة المنصورة للعام (٩٤/٩٣) ومن اهم الأدوات التي استخدمها، هي درجات الطلاب ومقياس التفسير السببي لدافعيه الإنجاز، وكانت اهم النتائج التي توصل إليها هي وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المتفوقين والعاديين في التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين.

٢،٥،٢ الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة ديبيكا و سوشما (Deepika & Sushma, 2018) إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي، لدى طلاب مدارس الطفولة المتأخرة في الهند، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات كبيرة بين الدافعية ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي بين طلاب مدارس مرحلة الطفولة المتأخرة. وقد وُجد أيضًا أن الطالبات أكثر دافعية إلى حد كبير من زملائهن الطلاب. كما أظهرت النتائج هذه الدراسة أسباب أهمية الدافعية، ومفهوم الذات بالنسبة للتحصيل الدراسي، وأوصت الدراسة بتعزيز الدافعية ومفهوم الذات بين طلاب مدارس مرحلة الطفولة المتأخرة.

وهدفت دراسة شارما وسان شارما (٢٠١٨) للكشف عن العلاقة بين الدافعية ومفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي، وتحليل الفروق بين طلاب مدرسة الطفولة المتأخرة ، كما هدفت الدراسة إلى اكتشاف ما إذا كان هناك تأثير لمتغير النوع الاجتماعي أو متغير اللغة أو متغير الفروق المدرسية على دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لطلاب مدرسة الطفولة المتأخرة ومعرفة ما إذا كان هناك فرق كبير في التحصيل الأكاديمي يعزى إلى المستوى العالي والمتوسط والمنخفض لدافعية الإنجاز في طلاب مرحلة الطفولة المتأخرة. ولأغراض الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي في دراستهما، حيث أظهرت نتائج الدراسة ترابطًا كبيرًا بين مفهوم الذات والدافعية والتحصيل الدراسي لطلاب المدارس في مرحلة الطفولة المتأخرة. كما توصلت إلى استنتاج مفاده أن الطالبات أكثر دافعية من الذكور. انتهت الدراسة إلى أن النتائج تبرر أهمية مفهوم الذات والتحفيز على التحصيل الأكاديمي. وأخيرا أوصت الدراسة بعض التوصيات فيما يتعلق بتعزيز الدافعية والمفهوم الذاتي لطلاب المدارس في مرحلة الطفولة المتأخرة.

وهدفت دراسة ماريا وآخرين (Maria, et al, 2018) لتحديد العلاقة بين توجه إنجاز الأهداف الدراسية والتحصيل الدراسة في قرية كيامبو. وقد استُرشد في هذه الدراسة بنظرية توجه الهدف، واستُخدم في هذه الدراسة تصميم وصفي متتابع ومختلط الأساليب. واستهدفت هذه الدراسة جميع طلاب المجموعة الثالثة في قرية كيامبو، ولأغراض الدراسة تم أخذ العينات بالطريقة العشوائية من (١٢) مدرسة مختارة لتكوين عينة البحث، وقد بلغت عينة الدراسة من (٦٦٥) طالبا وطالبة، كما تم استخدام مقياس توجه إنجاز الأهداف لقياس توجه إنجاز الأهداف، وتم استخراج درجات التحصيل الدراسي للطلاب من سجلات المدارس، وأوضحت النتائج أن جميع مجالات توجه إنجاز الأهداف ترتبط ارتباطًا كبيرًا بالتحصيل الدراسي، واستنادًا إلى النتائج فإنه يجب على المعلمين وأولياء الأمور وجميع المعنيين أن يعملوا معًا لخلق بيئة داعمة لتعزيز تطوير مجالات توجه إنجاز الأهداف، وأن لذلك قيمة تنبؤيه موجبة على التحصيل الدراسي.

وقام استفل (Stofile, 2017) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز بين طلاب الفيزياء للعام الثاني بجامعة فري ستيت وشملت عينة البحث على (٥٥) طالبا من طلاب السنة الثانية تم تسجيلهم في برامج درجة البكالوريوس المختلفة، وتم أخذ العينات بطريقة عشوائية لتحديد المشاركين، وأظهرت نتائج الدراسة أن دافعية الإنجاز ليس لها أي تأثير على التحصيل الدراسي لطلاب لمادة الفيزياء للعام الثاني. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية قد تكون أفضل عامل لدافعية الإنجاز للتنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب.

وهدفت دراسة ميترا وآخرون (Mitra, et al, 2017) إلى تناول التعرف على مستوى الدافعية الدراسية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مدينة جرهم الإيرانية، والكشف عن العلاقة بين الدافعية

الدراسية والصحة العامة لديهم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (٤٦٤) من طالبات المدارس الإعدادية في مدينة جهرم في الفصل الدراسي الثاني، ولأغراض الدراسة تم استُخدام مقياس هارتر للدافعية الدراسية واستبيانة جولدبيرج للصحة العامة، وقد أظهرت النتائج ارتفاعاً في مستوى الدافعية الدراسية لدى الطالبات، ووجود علاقة طردية بين الدافعية المدرسية والصحة العامة لدى أفراد العينة، بمعنى كلما زاد مستوى الصحة لدى الطالبات زادت الدافعية الدراسية؛ ولذا يجب إبداء المزيد من الاهتمام للصحة العامة للطالبات والدافعية الدراسية، مما يُمكن أن يؤدي بدوره إلى تعزيز التحصيل الدراسي.

وأجرى نيشات وآخرون (Neesha, et al, 2017) هدفت إلى التعرف إلى أثر عناصر الشخصية الخمسة على دافعية الإنجاز والأداء الدراسي بين طلاب الإقامة المؤقتة، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٧) من طلاب الإقامة المؤقتة تراوحت أعمارهم بين (١٧-٢٢) عامًا. واستُخدم مقياس نيو للعناصر الخمسة واختبار ستانفورد للتحصيل لجمع النتائج من المشاركين. وتم جمع المعدلات التراكمية من المشاركين. وأشارت النتائج إلى عدم وجود أي ارتباط دلالي بين عناصر سمات الشخصية الخمسة ودافعية الإنجاز والأداء الدراسي، وأوصت الدراسة باحثي المستقبل لاكتشاف سبب عدم الارتباط بين الشخصية ودافعية الإنجاز والأداء الدراسي بين طلاب الإقامة المؤقتة، وما هي العوامل الثقافية المؤثرة في هذا المضمار.

كما أجرى ربيكا وآخرون (Rebecca, et al, 2017) دراسة هدفت للتعرف على دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلاب المرحلة المتوسطة والتعرف على معتقداتهم وسلوكياتهم المتعلقة بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٥) طالباً

وطالبة في إحدى مدارس وسط غرب الولايات المتحدة، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي كبير بين دافعية الإنجاز ودرجات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، وبين درجات دافعية الإنجاز والاستمتاع، وبين درجات دافعية الإنجاز والثقة، وبين درجات دافعية الإنجاز ومشاركة الوالدين. وتم إجراء اختبارات مستقلة بين الطلاب ذوي التحصيل المنخفض والمرتفع، وأوضحت النتائج وجود تباين كبير بين المعتقدات والتحفيز الداخلي والتحفيز الخارجي وقيمة الرياضيات والاستمتاع بالرياضيات والثقة بالرياضيات ومشاركة الوالدين والحافز الداخلي للوالدين.

كما هدفت دراسة بازير (Bather, 2016) لمعرفة تأثير دافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٤٤) من طلاب المدارس الثانوية حيثُ تناول الباحث فرضية أنه لا يوجد فرق كبير بين مختلف عناصر دافعية الإنجاز فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقًا كبيرًا بين عناصر مختلفة من دوافع الإنجاز (الدافع العالي، الدافع فوق المتوسط، الدافع المتوسط، الدافع الأقل من المتوسط، الدافع المنخفض والحافز الأدنى). كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية بين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز بمعنى كلما زاد التحصيل الدراسي زادت دافعية الإنجاز.

وقام كلٌ من شموندسواري وكوماري (Kumari, Chamundeswari, 2015) بدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والعادات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. حيث استخدم الباحثان طريقة المسح لاختيار عينة مكونة من(٤٥٧) طالبًا في المرحلة الثانوية. كما اعتمدا على مقياس دافعية الإنجاز (بينا) لقياس تحصيل الطلاب عن طريق التحفيز والعادات الدراسية ومقياس جوبال راو لاختبار عادات الدراسة واختبار التحصيل الدراسي لتقييم دافعية الإنجاز لدى الطلاب. وأظهرت نتائج التحليلات الإحصائية وجود علاقة موجبة بين دافعية الإنجاز وعادات الدراسة والتحصيل

الدراسي لدى الطلاب، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ومتغير النوع الاجتماعي ومتغير المراحل الدراسية.

وقام أونت وآخرون (Onete, et al., 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي وأدائهم الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى. واعتمد المنهج المستخدم للدراسة طريقة المسح والبحث اعتماداً على السجلات السابقة. كما استخدمت الدراسة عينة من سبعمائة وخمسين (٧٥٠) طالبًا من الدفعة الأكاديمية (٢٠١٠/٢٠١١) تم اختيارهم بشكل عشوائي، علاوة على ذلك ناقش الباحث فرضيتين تم صياغتهما حول دافعية الإنجاز للطلاب والأداء الأكاديمي، ولأغراض الدراسة تم استخدام مقياس تحفيز التحصيل للطلاب (ESAMS).

وأشارت نتائج الدراسة بعد تحليل الفرضيات إلى أنه لم يكن لدافعية الإنجاز ولا للتحصيل الدراسي تأثير كبير على الأداء الأكاديمي لطلاب المدارس. كما تطرقت الدراسة في النهاية إلى تقديم بعض التوصيات على ضوء نتائج الدراسة.

كما هدفت دراسة روجاس (Rojas, 2011) إلى التعرف على الأساليب التأملية المتنوعة التي تؤثر على الأداء النفسي والتحصيل الأكاديمي للطلاب الأسبان، وقد بلغت عينة الدراسة التي ستطبق عليها الدراسة (١١٦) طالباً في الصفوف التاسع والعاشر في المدارس الثانوية، واستخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية: مقياس الأساليب لتصنيف الأبناء ومقياس أدراك الآباء ومقياس الضغط النفسي ومقياس دافعية الإنجاز وقياس الدعم الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين كلً من تقدير الذات والدعم الأكاديمي وتعزيز الدافعية الأكاديمية وزيادة التحصيل الأكاديمي والأداء النفسي،

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الضغوط وكلً من التحصيل الأكاديمي والأداء النفسي.

كما قام واشنطون (Washington, 2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز والتعرض للعنف واليأس والتحصيل الدراسي، وقد بلغت عينة الدراسة (١٠٠) طالبا وطالبة بحيث بلغ عدد الذكور (٨٤) طالبا و (١٦) من الإناث وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين التعرض للعنف والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز ووجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز.

كما أجرى روس (Ross, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي في نماذج عدة من المدارس الآسيوية والغربية، وأظهرت النتائج أن معنويات الطلاب مرتفعة في نماج كل البلدان، وأن بعد الكفاءة الذاتية يحدث زيادة في درجات الطلاب في جميع البلدان كما أظهرت النتائج إلى أن الدوافع الذاتية تحدث زيادة في درجات سبعة من نماذج من البلدان الغربية، كما بينت النتائج أن هناك بعض الاختلافات الثقافية بين البلدان التي تؤثر في علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة تيلا (Tella, 2007) إلى معرفة أثر دافعية جنس الطلبة على نتيجة تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة المدارس الثانوية في نيجيريا، وقد بلغت عينة الدراسة (٤٥٠) طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين دافعية الطلبة والتحصيل الدراسي، بمعنى كلما زادت دافعية الطلبة زاد التحصيل الدراسي لديهم، ووجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الدافعية

وجنس الطلبة، كما أوصت الدراسة ضرورة إنشاء برامج لتنمية الدافعية عند الطلبة لتحسين تحصيلهم في المواد الدراسية.

وهدفت دراسة أديديج (Adedeji, 2007) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية والإنجاز الاكاديمي في الرياضيات في المدارس الثانوية، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الإنجاز الاكاديمي في مادة الرياضيات، واشتملت عينة الدراسة على (٤٥٠) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ضمن (١٠) مدارس حكومية في ايبدان في نيجيريا، تراوحت أعمارهم بين (١٢-١٥) سنة، تم تطبيق مقياس دافعيه الإنجاز على هذه العينة، وتم الاعتماد على الدرجة التي حصلوا عليها في مادة الرياضيات كمقياس للإنجاز الاكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الجنسين في الإنجاز الاكاديمي في الرياضيات، كما أشارت إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين مرتفعي الإنجاز الاكاديمي ومنخفضي الإنجاز الاكاديمي في الدافعية للإنجاز لصالح الطلاب مرتفعي الإنجاز الاكاديمي.

وهدفت دراسة بيركل وهولينغ وفوك (Preckel & Holling & Vock, 2006) إلى دراسة العلاقة بين بين دافعية المعرفية ودافعية التحصيل والوعي، وقد بلغت عينة الدراسة (٩٣) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع إلى الصف العاشر، ولأغراض الدراسة تم استخدام الاستبانات وتحليلها عن طريق اختبار الانحدار، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في توزيع التحصيل، ووجود علاقة سلبية بين دوافع القلق والخوف من الفشل على تحصيل الطلبة، كما أظهرت النتائج أن دافعية المعرفة تساهم في زيادة وعي الطلبة في المواد الدراسية، وتساعدهم في تحسين تحصيلهم الدراسي.

كما هدفت دراسة حلاوة (Halawah, 2005) إلى معرفة اثر الدافعية والبيئة الأسرية والسمات الشخصية للطلاب على إنجازهم الاكاديمي، واشتملت عينة الدراسة على (٣٨٨) من طلاب المدارس الثانوية كان منهم (٩٣) من الذكور و (١٩٥) من الإناث بمنطقة أبوظبي في دولة الأمارات العربية المتحدة، واستخدمت الباحثة مقياس دافعية الإنجاز في حين قيس إنجاز الطلاب الاكاديمي بالدرجات التي حصلوا عليها، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الدافعية، والبيئة الأسرية والسمات الشخصية للطلاب.

كما هدفت دراسة جون (John, 2004) إلى الكشف عن العلاقة بين النجاح الأكاديمي وفعالية الذات وهوية المدرسة، وإدراك وتدعيم معلم الفصل للطلاب الأفرو أمريكان في المدارس المتوسطة، وقد بلغت عين الدراسة (١٤٤) من الطلاب ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني في مدارس شعبية متوسطة، وقد استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية: مقياس البيئة المدرسية ومقياس فعالية الذات ومقياس اتجاهات الطلاب حول المدرسين والإداريين، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في إدراك البيئة المدرسية وفعاليات الذات واتجاهات الطلاب، كما أظهرت الدراسة انخفاض فعالية الذات لدى العينة وذلك لوجود ضغوطات وصعوبات مدرسية متعددة لها تأثير مباشر على الطلبة.

كما هدفت دراسة سيث وأخرون (Seth, et al.,2004) إلى التعرف على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الجامعي مينويسترن، وإعداد وسائل تربوية فعالة لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي، والتعرف على المعتقدات الخاصة بعمليات التعلم لدى الطلبة الناجحين والطلبة الغير ناجحين، وقد بلغت عينة الدراسة (٧٥) طالبا وطالبة في الصف الأول الجامعي في منسوتا،

وقد اشتملت أدوات الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم من إعداد بينترش وآخرون، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي والمعتقدات الخاصة بالتعلم لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي وتنظيم الذات لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي و التحكم بالوقت لدى أفراد عينة الدراسة، و وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي وبيئة الاستذكار لدى أفراد عينة الدراسة.

وهدفت دراسة هنكلي وآخرين (Hinkley, et aI., 2003) إلى دراسة اثر معتقدات الطلاب سواء كانت إيجابية أو سلبية حول قدرتهم الذاتية على الإنجاز الاكاديمي ودافعية الإنجاز وكانت عينة الدراسة (٨٢٩) طالبا من طلاب المدارس الثانوية تراوحت أعمارهم بين (٩-١٢) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود معتقدات إيجابية وأخرى سلبية حول قدراتهم في المدرسة. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه إيجابيه ذي دلالة إحصائية بين المعتقدات الإيجابية عن الكفاءة الذاتية من جهة وبينها وبين الدافعية من جهة أخرى، وكلما كانت معتقدات الطالب إيجابية حول قدرته زادت دافعية الإنجاز لديه.

كما هدفت دراسة بونج (Ponj,2002) إلى معرفة تأثيرات البيئة الأكاديمية على فعالية الذات والإنجاز والتحصيل الدراسي، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٨٩٨) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية بسول بكوريا الجنوبية، وقد استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية: مقياس إدراك البيئة الأكاديمية ومقياس فعالية الذات ومقياس الدافعية ونتائج التحصيل الدراسي بالاستعانة بكشوفات الدرجات

المدرسية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن البيئة المدرسية لها تأثيرات على فعاليات الذات الأكاديمية ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي .(الأهواني، ٢٠٠٥)

كما أجرى براندوين (Brandwein, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز ووجهة الضبط ودورهما في تشكيل السلوك خلال الأنشطة التنافسية للذكور، سواء كانت رياضية أم غير رياضية، ولدراسة هذه العلاقة تم اختيار عينة الدراسة من (٨٧) طالبا من المدارس العليا، وطبقت أدوات الدراسة على هذه العينة وهي مقياس الدافعية ومقياس وجهة الضبط ومقياس الأنشطة الرياضية المتعددة. ولدراسة اثر هذه المتغيرات قسمت العينة إلى مجموعة تشارك في الألعاب الرياضية ومجموعة لا تشارك في الألعاب الرياضية، والمجموعة الثالثة تشارك في الألعاب الرياضية وغير الرياضية وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه ذي دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ووجهة الضبط الداخلي، كما أسفرت الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطيه بين دافعية الإنجاز ونوع الأنشطة التنافسية، ووجود علاقة دالة بين وجهة الضبط واختيار الأنشطة التنافسية.

وقام زنزن (Zenzen, 2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز وفق نموذج اتكنسون للإنجاز وبين الأداء الأكاديمي للطلاب في المدارس المتوسطة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالبا من طلاب المدارس المتوسطة تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال العام (١٩٩٩/٢٠٠٠)، واستخدمت الدراسة نموذج اتكنسون للدافعية، كما تم الاعتماد على أداء العينة في المشروع التكميلي لطلاب الصف السابع، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة ساين وآخرون (Singh, et al., 2002) إلى الكشف عن أثر الدافعية والاتجاهات نحو الرياضيات والعلوم والأداء الأكاديمي على تحصيل أفراد العينة في مادتي الرياضيات والعلوم والكشف عن مستوى الدافعية لدى أفراد العينة، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٢٢٧) طالباً وطالبة من الصف الثامن، وقد اشتملت الدراسة على الأدوات التالية: مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الاتجاهات نحو التحصيل، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية نحو الرياضيات والعلوم على التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة في المادتين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاهات نحو الرياضيات والعلوم على التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة في المادتين.

كما هدفت دراسة روبنسون (Robinson, 2001) إلى التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الأمريكيين الذين يرجع أصولهم إلى أفريقيا، ومعرفة الفروق الإحصائية في التحصيل الدراسي بين التلاميذ مرتفعي الدافعية والتلاميذ منخفضي الدافعية والكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدافعية والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٧٧) تلميذاً وتلميذه مقسمين إلى (١٣٩) تلميذاً مرتفعي الدافعية و(١٣٨) تلميذاً منخفضي الدافعية، وقد اشتملت الدراسة على الأدوات التالية: مقياس دافعية الإنجاز والذي أعده شولتز، وتقديرات درجات الطلاب في نهاية الفصل الدراسي وذلك كمؤشر للتحصيل الدراسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز ولصالح الطالبات (بن سعدية ومديايي، ٢٠١٥).

كما هدفت دراسة فيركوتين وآخرين (Verkuyten, et al., 2001) إلى التعرف على القيم الثقافية للطلبة الأتراك والطلبة الهولنديين حول دافعية التحصيل الأكاديمي ومعرفة مستوى دافعية

التحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة ومعرفة الفروق الإحصائية لدافعية التحصيل الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات، وقد بلغت عينة الدراسة (١٠٠٠) طالبٍ وطالبة، منهم (٥٠٠) طالب وطالبة أتراك ومنهم (٥٠٠) طالب وطالبة هولنديين، و اشتملت الدراسة على مقياس دافعية التحصيل الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية التحصيل والعلاقة بالأسرة لدى الطلاب الأتراك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية التحصيل والانتماء العرقي لدى الطلاب الأتراك، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية لدافعية التحصيل تعزى للتوجه نحو الأهداف، وعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في دافعية التحصيل بين الأتراك والهولنديين.

وأجرى جرين وآخرون (Green, et al.,1999) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة المعتقدات والقيم والأهداف بدافعية الإنجاز في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٦٦) طالبا، وطبقت على العينة مقاييس الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه ذي دلالة إحصائية بين الأهداف والقيم والمعتقدات حول مادة الرياضيات وبين دافعيه الإنجاز ومستوى التحصيل في هذه المادة. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مدعمة لمفاهيم نظرية (التوقع، القيمة) لماكيلاند حيث يتأثر مستوى الدافعية للإنجاز لدى الفرد بمستوى التوقع والذي يتأثر بدوره بقيم الفرد ومعتقداته حول قدراته الذاتية وقيمه التحصيلية.

وفي دراسة تيلر وفاسو (Tyler & Vasu, 1995) بعنوان "العلاقة بين مركز الضبط وتقدير الذات ودافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات" وقامت الباحثتان بدراسة المتغيرات السابقة على عينة تألفت من ٦٣ طالبا وطالبة من الصف الثالث إلى الصف الخامس الابتدائي، في ريف جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وطبقتا عليهم مجموعة من الاختبارات لقياس المتغيرات المستقلة للدراسة،

اشتمل اختبار القدرة على حل المشكلات على ست استراتيجيات تكونت من: تشكيل هدف فرعي، وربط سلسلة، وفك سلسلة، ومحاولات وأخطاء منتظمة، وتمثيل بديل، واستراتيجية التناظر، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية قويه ذي دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات.

٢،٥،٣ التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة يمكننا أن نستخلص التالي:

١. يمكن اعتبار دافعية الإنجاز عاملا مشتركا بين جميع الدراسات، ويلاحظ أن كثيراً من هذه الدراسات يتميز بالحداثة والبعض الأخر بالقدم وذلك لإعطاء صورة شاملة عن دافعية الإنجاز ومستوياتها والمتغيرات التي تم دراستها قديما وحديثا وقد تطرقت هذه الدراسات إلى بيان مستوى دافعية الإنجاز وخصائصها والعوامل التي تؤثر فيها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

٢. أن هناك عدداً من الدراسات كان التركيز فيها على العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي بدرجة اكبر، وأن متغير دافعية الإنجاز يمثل أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي ، كدراسة جواد (٢٠١٨)، ودارسة عبد الرحيم (٢٠١٦)، ودراسة سعدية ومدياني (٢٠١٥)، ودراسة ابي مولود و بن موسى(٢٠١٥)، ودراسة الشهري (٢٠١٤)، ودراسة سالم وقمبيل والخليفة(٢٠١٢)، الغافري (٢٠٠٩)، ودارسة عبد الرحيم (٢٠٠٩)، ودراسة عليمات والهواش (٢٠٠٦)، **ودراسة** الشيادي (٢٠٠٥)، ودراسة الرندي وآخرون (١٩٩٦)، ودراسة ديبيكا وسوشيما (Deepika&Sushma, 2018) ودراسة ربيكا وآخرون (Rebecca, et al

2017) ودراسة باريز (Bather, 2016)، كما تناولت بعض الدراسات دافعية الإنجاز وعلاقتها بمتغيرات نفسية أخرى كالذكاء والاستعدادات العقلية والضغوطات ومستوى الطموح والقلق الشخصي وموضع الضبط وفعالية الذات، كدراسة سرحان (٢٠١٥)، ودراسة السلخي (٢٠١٣)، العمري (٢٠١٢)، ودراسة سيد (٢٠٠٩)، ودراسة الشريف (٢٠٠٨)، ودراسة الشعيلي(٢٠٠٧) ، ودراسة روجاس (Rojas, 2011)، ودراسة واشنطون (Washington, 2009).

٣. اختلفت الدراسات السابقة في تفسير دافعية الإنجاز وفق النظريات التي تبناها الباحثون في دراساتهم، فمنهم من رأى عدم وجود نظرية واحدة جامعة وشاملة يمكنها تفسير دافعية الإنجاز لدى الأفراد، والبعض الآخر تبنى نظرية معينة وأيدها وذكر أسباب تأييده لهذه النظرية، وقد تبنى الباحث نظرية العزو في دراسته، ويرجع الباحث الاختلاف في النظريات التي فسرت دافعية الإنجاز إلى أن كل نظرية تناولت جانباً من جوانب الدافعية وركزت عليه وأشبعته دراسة وتحليلاً ويعود هذا التركيز إلى خلفية الباحث الثقافية والنفسية والمدارس التي نشأت في ذلك الوقت.

٤. أن عددا من الدراسات أشارت إلى وجود علاقة قوية وموجبة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، فقد توصلت دراسة عبدالرحيم (٢٠١٦) ودراسة بن سعدية ومدياني (٢٠١٥) ودراسة أبي مولود و بن موسى (٢٠١٥) ودراسة السلخي(٢٠١٣) ودراسة الغافري (٢٠٠٩) ودراسة ماريا وآخرون(Maria, et al, 2018)، ودراسة ريبكا وآخرون (Rebecca, et al, 2017)، ودراسة باريز (Bather,2016)، ودراسة شموندسوراي وكوماري

(Kumari, Chamundeswari, 2015)، ودراسة روبنسون (Robinson, 2001) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي.

٥. كما أن عددا من الدراسات أشارت إلى عدم وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي بمعنى أن دافعية الإنجاز ليس لها تأثير على التحصيل الدراسي لدى الطلبة، كدراسة محمد (٢٠١٣)، ودراسة أبو حجلة (٢٠٠٧)، ودراسة يوسف (٢٠٠٦)، ودراسة سالم (٢٠٠٤)، ودراسة الراندي واخرون (١٩٩٦)، ودراسة استفل (Stofile, 2017)، ودراسة اونت وآخرون (Onete, et al, 2012)،ودراسة زنزن(Zenzen,2002)

٦. وأظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة تدني مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة كدراسة سعدية ومدياني (٢٠١٥) ،ودراسة شواشرة (٢٠٠٧)، ودراسة جون (John,2004)، ودراسة ساين وآخرون (Singh, et al, 2002)، مما يتطلب إجراء مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

٧. وأظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة كدراسة جواد (٢٠١٨)، ودراسة سليمان (٢٠٠٩)،ودراسة عبدالرحيم (٢٠٠٩) ودراسة روس (Ross,2008)، ودراسة ميترا وآخرون (Mitra, et al,2017)، ودراسة سيث وأخرون (Seth,et al, 2004).

٨. كما أظهرت نتائج كثير من الدراسات دور بعض المتغيرات الديموغرافية (كالنوع الاجتماعي والمستوى التعليمي للأبوين والتخصص الدراسي) في دافعية الإنجاز لدى المتعلم، كدراسة جواد (٢٠١٨)، ودراسة عبد الرحيم (٢٠١٦)، ودراسة أبي مولود وبن موسى (٢٠١٥)، ودراسة سرحان (٢٠١٥)، ودراسة الشهري (٢٠١٤)، ودراسة الصبحية (٢٠١٣)، ودراسة حسنة

بن ستي (٢٠١١)، ودراسة شارما وسان شارما (٢٠١٨)، ودراسة الربيع (٢٠٠٩)، ودراسة ربيكا وآخرون (Rebecca, et al, 2017)، ودراسة شموندسوراي وكوماري (Kumari, Chamundeswari, 2015)، ودراسة تيلا (Tella, 2007)، ودراسة ساين وآخرون (Singh, et al, 2002)، ومما يتطلب التركيز عليها ومعرفتها ودراسة تأثيرها، وذلك لخدمة العملية التربوية ككل، كما أنها تعطي المعنيين مؤشرات ونتائج تساعدهم في وضع المناهج والبرامج التعليمية المستقبلية، ليتم الاستفادة منها على أكمل وجه وفق أسس علمية مبنية على دراسات وأبحاث محكمة.

٩. حاولت كثير من الدراسات الإجابة عن التساؤل الذي يقول هل لمتغير الجنس تأثير على دافعية الإنجاز؟ وهل دافعية الإنجاز لدى الذكور أعلى من دافعية الإنجاز لدى الإناث؟ أو دافعية الإنجاز لدى الإناث أعلى من الذكور، وكانت نتائج هذه الدراسات متباينة.

١٠. أظهرت نتائج بعض الدراسات والأبحاث عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الدافعية ومتغير الجنس مثل دراسة عبد الرحيم (٢٠١٦)، ودراسة سرحان (٢٠١٥)، ودراسة الصبحية (٢٠١٣)، ودراسة السنباطي وآخرون (٢٠١٠)، ودراسة يوسف (٢٠٠٨)، ودراسة أبو حجلة (٢٠٠٧)، ودراسة يوسف (٢٠٠٦)، ودراسة سالم (٢٠٠٤)، دراسة أديديج (Adedeji, 2007) ودراسة بيركل وهولينج وفوك (Preckel,Holling,Vock,2006)، ويرجع الباحث ذلك لاختلاف مجتمع الدارسة عن المجتمع الذي قام الباحث بتطبيق الأداة عليه.

١١. أظهرت نتائج بعض الدراسات والأبحاث وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الدافعية ومتغير الجنس ولصالح الإناث كدراسة أبي مولود وبن موسى (٢٠١٥)، ودراسة سرحان (٢٠١٥) ودراسة الشهري (٢٠١٤)، ودراسة عبدالله (٢٠١٢)، ودراسة كلثوم (٢٠١٠)، ودراسة

الربيع (٢٠٠٩) ودراسة الشيادي (٢٠٠٥)، ودراسة عبده (٢٠٠٢)، ودراسة روبنسون (Robinson,2001)، ويرجع الباحث هذه النتائج لرغبة المرأة في منافسة الرجل وإثبات ذاتها في شتى المجالات، فلم تعد آمالها وطموحاتها مقتصرة على تربية أبنائها والاهتمام بزوجها، وإنما أصبحت أهدافها عالية وتسعى للوصول إلى أعلى المراتب والمناصب.

١٢. أظهرت نتائج بعض الدراسات والأبحاث وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الدافعية ومتغير الجنس ولصالح الذكور كدراسة سيد (٢٠٠٩)، ودراسة الغافري (٢٠٠٩) ويرجع الباحث انخفاض الدافع للإنجاز لدى الإناث مقارنة بالذكور إلى أنهن يكشفن عن توتر أعلى مما يكشف عنه الذكور، نظرا لمعايشتهن الصراع في الأدوار حيث يؤدي التوتر العالي إلى انخفاض القدرة على الإنجاز، ومستوى الطموح والمثابرة والحماسة وتحقيق الذات.

١٣. ركزت بعض الدراسات السابقة على معرفة صفات وخصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة والأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، كدراسة لوناس (٢٠١٣)، ودراسة البريدي (٢٠١١)، ودراسة الغامدي (٢٠٠٩)، ودراسة عبد الرحيم (٢٠٠٩)، ودراسة القبالي (٢٠٠٩)، ودراسة سيد (٢٠٠٩)، ودراسة الربيع (٢٠٠٩)، ودراسة يوسف (٢٠٠٨)، ودراسة صابر (٢٠٠٨)، ودراسة الشعيلي (٢٠٠٧)، ودراسة العلي وسحلول (٢٠٠٦)، ودراسة المجممي (٢٠٠٦)، ودراسة الشيادي (٢٠٠٥)، ودراسة العنزي (٢٠٠٣)، ودراسة الصافي (٢٠٠٠)، ودراسة الراندي وآخرون (١٩٩٦)، ودراسة السيد (١٩٩٦)،ودراسة ربيكا وآخرون (Rebecca, et al, 2017)، دراسة أديديج (Adedeji, 2007)، ودراسة روبنسون (Robinson,2001)،

١٤. وتنوعت المقاييس المستخدمة في الدراسة السابقة، فمنهم من قام بإعداد أدوات ومقاييس الدراسة والتي تتناسب مع دراستهم والمجتمع الذي سيطبق عليها الدراسة كدراسة السلخي (٢٠١٣)،ودراسة القبالي (٢٠٠٩)، ودراسة الربيع(٢٠٠٩)، ودراسة الشريف (٢٠٠٨)، ودراسة عليمات والهواش (٢٠٠٦)، والبعض الأخر استخدم مقاييس وأدوات لعلماء وباحثين آخرين، بعد التأكد من صدقها وثباتها كدراسة جواد (٢٠١٨)، ودراسة عبد الرحيم (٢٠١٦)، ودراسة الشهري (٢٠١٤)، ودراسة لوناس (٢٠١٣)، ودراسة العرفاوي (٢٠١٣)، ودراسة الصبحية ٢٠١٣)، ودراسة محمد (٢٠١٣)، ودراسة فروجة (٢٠١١)، ودراسة حسنة بن سيتي (٢٠١١)، ودراسة الهلول (٢٠١١)، ودراسة كلثوم (٢٠١٠)، ودراسة الغامدي (٢٠٠٩)، ودراسة سيد (٢٠٠٩)، ودراسة العلي وسحلول (٢٠٠٦)، ودراسة يوسف (٢٠٠٦)، ودراسة سالم (٢٠٠٤)، ودراسة العنزي (٢٠٠٣)، ودراسة الصافي (٢٠٠٠)، ودراسة ميترا وآخرون (Mitra, et al,2017)، ودراسة نشات وآخرون (Neesha, et al,2017)، ودراسة شموندسواي وكوماري (Kumari, Chamundeswari, 2015)، ودراسة اونت وآخرون (Onete, et al, 2012)، ودراسة بونج (Ponj,2002).

١٥. عدم وجود أي دراسة محلية في سلطنة عمان تناولت موضوع الدراسة الحالية من حيث الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي ودور المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، المنطقة التعليمية، التخصص الدراسي، المستوى التعليمي للأبوين، عدد الإخوة) في دافعية الإنجاز.

٢,٥,٤ أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

واستفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في نواحي عدة، سواء بالاطلاع على الاطار النظري المتعلق بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي بشكل عام، أو من خلال النتائج والتوصيات التي توصلت إليها تلك الدراسات لتدعيم الدراسة الحالية، وكذلك استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة اللازمة لجمع المعلومات المتعلقة بهذه الدراسة، والتي اشتملت على أربعة أبعاد (بعد التفوق والتميز، بعد تحمل المسؤولة، بعد الثقة بالنفس، بعد القدرة على الإتقان)، كما تم الاطلاع على المعالجات الإحصائية المناسبة لهذا النوع من الدراسات.

٢,٥,٥ موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

حاولت الدراسة الحالية سد النقص في الدراسات السابقة وخاصة في سلطنة عمان، من حيث تناولها التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، والكشف عن علاقتها بالتحصيل الدراسي، وتركيزها على طلبة الصف الثاني عشر، واتفقت هذه الدراسة مع كثير من الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي الارتباطي مع اختلاف الفنيات المستخدمة من دراسة إلى أخرى واختلفت مع الدراسات السابقة في استخدمها للمنهج التجريبي كدراسة لفته وعبد الله (٢٠١١) ودراسة غنيمات وعليمات (٢٠١١)، ودراسة البريدي (٢٠١١)، ودراسة الهلول (٢٠١١)، ودراسة القبالي (٢٠٠٩)، ودراسة عبد الرحيم (٢٠٠٩)، ودراسة سليمان (٢٠٠٩)، ودراسة صابر (٢٠٠٨)، ودراسة السيد (٢٠٠٧)، ودراسة أبو حجلة (٢٠٠٧)، ودراسة يوسف (٢٠٠٦)، الصياح(١٩٩٧)، واختلف مجتمع الدراسة مع الدراسات السابقة وتباينت حجم العينة التي تناولتها الدراسات السابقة تبعا لحجم المجتمع بين الحجم الصغير ولم يتجاوز(١٠٠) فرد، كدراسة أبي

مولود و بن موسى(٢٠١٥)، ودراسة سعدية ومدياني (٢٠١٥)، دراسة محمد (٢٠١٣)، ودراسة لفته وعبد الله (٢٠١٢)، ودراسة غنيمات وعليمات (٢٠١١)، ودراسة البريدي (٢٠١١)، ودراسة الهلول (٢٠١١)، ودراسة القبالي (٢٠٠٩)، ودراسة عبد الرحيم (٢٠٠٩)، ودراسة سليمان (٢٠٠٩)، ودراسة صابر (٢٠٠٨)، ودراسة الشريف (٢٠٠٨)، ودراسة شواشرة (٢٠٠٧)، ودراسة يوسف(٢٠٠٦)، ودراسة استفل (Stofile, 2017)، ودراسة نشات وآخرون (Neesha, et al, 2017)، ودراسة ريبكا وآخرون (Rebecca,et al,2017)،ودراسة واشنطون (Washington, 2009)، ودراسة بيركل وهولينج وفوك (Preckel,Holling, Vock,2006)، ودراسة سيث وأخرون (Seth,et al, 2004)، ودراسة براندوين (Brandwein,2002)،ودراسة زنزن (Zenzen,2002)، ودراسة تيلر وفاسو (Teylet&vasu,1995)، وتتفق هذه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي تباينت حجم العينة بين(١٠١-١٠٠٠) فرد، كدراسة عبد الرحيم(٢٠١٦)، ودراسة سرحان(٢٠١٥)، ودراسة الشهري(٢٠١٤)، ودراسة السلخي (٢٠١٣)، ودراسة لوناس (٢٠١٣)، ودراسة العرفاوي (٢٠١٣)، ودراسة الصبيحة (٢٠١٣)، ودراسة عبد الله (٢٠١٢)، ودراسة سالم وقمبيل والخليفة (٢٠١٢)، ودراسة العمري (٢٠١٢)، ودراسة فروجه (٢٠١١)، ودراسة حسنة بن ستي (٢٠١١)، ودراسة كلثوم (٢٠١٠)، ودراسة السنباطي وآخرون (٢٠١٠)، ودراسة مريم عثمان (٢٠١٠)، ودراسة الربيع (٢٠٠٩)، ودراسة الغامدي (٢٠٠٩)، ودراسة الغافري (٢٠٠٩)، ودراسة سيد (٢٠٠٩)، ودراسة يوسف (٢٠٠٨)، ودراسة السيد (٢٠٠٧)، ودراسة الشعيلي (٢٠٠٧)، ودراسة ابو حجلة (٢٠٠٧)، ودراسة العلي وسحلول(٢٠٠٦)، ودراسة عليمات والهواش(٢٠٠٦)، ودراسة المجممي(٢٠٠٦)، ودراسة الشيادي (٢٠٠٥)، ودراسة بني يونس(٢٠٠٥)،ودراسة سالم(٢٠٠٤)، ودراسة العنزي(٢٠٠٣)، ودراسة عبده(٢٠٠٢)، ودراسة الصافي(٢٠٠٠)، ودراسة الصياح(١٩٩٧)، ودراسة الرندي وآخرون (١٩٩٦)،ودراسة السيد (١٩٩٦)، ودراسة ماريا وآخرون(Maria, et al,

2018)، ودراسة ميترا وآخرون (Mitra, et al,2017)، ودراسة باريز (Bather,2016)، ودراسة شموندسوراي وكوماري (Kumari,Chamundeswari, 2015)، ودراسة اونت وآخرون (Onete, et al, 2012)، ودراسة روجاس (Rojas, 2011)، ودراسة تيلا (Tella,2007)، دراسة أديديج (Adedeji, 2007) ودراسة حلاوة (Halawah,2005)، ودراسة جون (John,2004)، ودراسة هنكلي وآخرون(Hinkley, et al,2003)، ودراسة بونج (Ponj,2002)، ودراسة ساين وآخرون (Singh, et al, 2002)، ودراسة روبنسون (Robinson,2001)، ودراسة فير كوتين وآخرون (Verkuyten, et al, 2001)، ودراسة جرين وآخرون (Green, et al,1999).كما أن الدراسة اشتملت على متغيرات ديموغرافية لم يتم التطرق لها في الدراسات السابقة مثل متغير المنطقة التعليمية وعدد الإخوة ولذا من المتوقع أن تكون هذه الدراسة إضافة لرصيد الدراسات السابقة.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA