عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

فاعلية برنامج توجيه جمعي لرفع مستوى الدافعية للتحصيل لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الأساسية

عائدة أحمد ساري نوفل

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1427هـ / 2006م

فاعلية برنامج توجيه جمعي لرفع مستوى الدافعية للتحصيل لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الأساسية

إعداد:
عائدة أحمد ساري نوفل

بكالوريوس تربية ابتدائية وعلم نفس من جامعة الخليل

إشراف الدكتور: تيسير عبدالله

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد التربوي والنفسي من عمادة الدراسات العليا قسم التربية/ جامعة القدس

1427هـ / 2006م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج التربية

إجازة الرسالة

فاعلية برنامج توجيه جمعي لرفع مستوى الدافعية للتحصيل لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الأساسية

عائدة أحمد ساري نوفل
الرقم الجامعي:20311615

المشرف: تيسير عبدالله

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2006/6/28م من لجنة المناقشة المدرجة أسماءهم وتواقيعهم:

١ - رئيس لجنة المناقشة:تيسير عبدالله التوقيع:.....

٢ - ممتحناً داخلياً: محسن عدس التوقيع:.....

٣ - ممتحناً خارجياً: نبيل الجندي التوقيع:.....

القدس - فلسطين

1427هـ / 2006م

إقرار:

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:.....

عائدة أحمد ساري نوفل

التاريخ:.....

إهداء

إلى زوجي العزيز الذي دعمني طيلة فترة دراستي فجزاه الله خير الجزاء.

إلى والدي الحبيب الذي علمني حب العلم والعمل.

إلى روح والدتي ... وأدعو الله أن ينفعها بهذا العمل.

إلى أبنائي الأحباء الذين شاطروني هذا المجهود معتز، المنتصر بالله، آمال، مرجانة، فردوس.

إلى إخوتي الذين تعلمت منهم جوهر الإنجاز.

إلى صديقاتي الغاليات ردينة، نهاية.

إليهم جميعاً أهدي هذه الدراسة.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أعانني على إتمام هذه الدراسة الت ي أخذت مني الجهد الكبير والعمل الدؤوب المستمر فأتقدم بالشكر والعرفان إلى أستاذي الفاضل الدكتور تيسير عبدالله المشرف على هذه الرسالة لما قدمه من نصح وإرشاد وتوجيه في كافة مراحل عملي بهذه الدراسة.

فأبدأ شكري للأساتذة فريق لجنة المناقشة الدكتور تيسير عبدالله والدكتور نبيل الجندي والدكتور محسن عدس على ما بذلوه من جهد في قراءة ومراجعة ومناقشة هذه الرسالة لإثرائها وإخراجها على أفضل وجه.

وأتقدم بالشكر إلى مدرستي موسى بن نصير للبنين والصحابة الأساسية للبنات ممثلة بإدارتيهما وهيئتيهما التدريسيتين وطلبتهما لتعاونهم معي في هذه الدراسة.

ولا يفوتني أن أشكر المدرسة التي منحتني الفرصة لاكمال دراستي ممثلة بإدارتها(مدرسة الرباط).

وأتقدم بالشكر إلى الأخت وفاء مناصرة على جهدها في طباعة هذه الدراسة والأخت ميسون مرعي والأخ محمود ربيع على مساعدتهم لي في ترجمة بعض المراجع وإلى الأخت خديجة مناصرة والأخ إبراهيم حرا حشة والأخت نوف مناصرة والأخ علي حميدات فلهم جميعاً مني كل الشكر والعرفان.

وجزاهم الله عني خير الجزاء

فهرس المحتويات

إقرار: iv
إهداء v
شكر وتقدير vi
فهرس المحتويات vii
فهرس الجداول ix
فهرس الملاحق x
ملخص الدراسة xi
Abstract xiv

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها 3

مشكلة الدراسة: 6
أسئلة الدراسة: 6
أهمية الدراسة: 6
أهداف الدراسة: 8
فرضيات الدراسة: 9
حدود الدراسة: 9
مصطلحات الدراسة: 10

الفصل الثاني: أدبيات الدراسة: 12

الأدب التربوي حول موضوع الدافعية: 13
تطور مفهوم الدافعية: 15
نظريات الدافعية: 16
النظرية السلوكية للدافعية: 17
النظرية المعرفية: 18
النظرية الإنسانية: 20
النظرية التحليلية في الدافعية: 22
وظائف الدافعية في التعليم: 22
دافعية التحصيل Achievement Motivation: 23

الدراسات السابقة: 27
الدراسات السابقة العربية: 27
الدراسات السابقة الأجنبية: 36
خلاصة وتعقيب على الدراسات السابقة: 40

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات 43

منهج الدراسة: 43
مجتمع الدراسة: 43
عينة الدراسة: 43
إجراءات تطبيق الدراسة: 44
أدوات الدراسة: 46
مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين 47
صدق وثبات المقياس: 48
برنامج التوجيه الجمعي: 49
الأسلوب الإحصائي: 50

الفصل الرابع: نتائج الدراسة 52

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 62

التوصيات: 69

قائمة المصادر والمراجع 71
المراجع العربية: 71
References 77
الملاحق 73

فهرس الجداول

جدول 1	توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة حسب وقت تطبيق الاختبار (قبلي أم بعدي)	**44**
جدول 2	نتائج الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الدافعية	**45**
جدول3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعدلات نصف الفصل الأول	**46**
جدول4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية وقيمة ت للمجموعات المستقلة ومستوى الدلالة وفقاً لنوع المجموعة وذلك لكل من الذكور والإناث	**53**
جدول5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً للجنس	**54**
جدول6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً للمؤهل العلمي للأب	**55**
جدول7	تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات الدافعية وفقاً للمؤهل العلمي للأب	**55**
جدول8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً للمؤهل العلمي للأم	**56**
جدول9	تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات الدافعية وفقاً للمؤهل العلمي للأم	**57**
جدول10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية حسب العمر	**57**
جدول11	تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات الدافعية وفقاً لأعمار الطلبة	**59**
جدول12	نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية في متوسطات درجات الدافعية وفقاً لأعمار الطلبة	**59**
جدول13	نتائج اختبار(ت) t-test لمجموعتين مستقلتين لمتغير المعدلات التراكمية للفصل الثاني	**60**

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1)	كتاب الجامعة للتربية والتعليم	**74**
ملحق رقم (2)	رد الوزارة لمديرية التربية والتعليم	**82**
ملحق رقم (3)	كتاب مديرية التربية لمدير مدرسة موسى بن نصير الأساسية للبنين	**84**
ملحق رقم (4)	كتاب مديرية التربية لمديرة مدرسة الصحابة الأساسية للبنات	**85**
ملحق رقم (5)	استبانة الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين	**86**
ملحق رقم (6)	برنامج التوجيه الجمعي للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور لرفع الدافعية	**93**

ملخص الدراسة

فاعلية برنامج توجيه جمعي لرفع مستوى الدافعية للتحصيل لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الأساسية

عائدة نوفل

المشرف: الدكتور تيسير عبدالله

تعتبر الدافعية المحرك الأساسي للسلوك والمثيرة للنشاط العقلي والحركي والمسؤولة عما نلاحظه من استمرار في النشاط المؤدي لإشباع حاجاتنا العضوية والنفسية وهي شرط أساسي لعملية التعلم في أي مجال من مجالاته المختلفة.

من هنا هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج توجيه جمعي في رفع الدافعية للتحصيل لدى عينة من طلبة وطالبات الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية في بلدة بني نعيم / الخليل.

تكونت العينة من 151 طالباً وطالبة من الصف السابع الأساسي موزعين على أربع شعب دراسية في المدارس الحكومية من الصف السابع في بلدة بني نعيم تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية.

كما هدفت إلى استقصاء الفروق في دافعية التحصيل التي تعزى إلى بعض المتغيرات وهي الجنس والبرنامج التدريبي والعمر والمعدل التراكمي والمؤهل العلمي للأب والأم.

ولهذه الغاية قامت الباحثة بتطبيق اختبار قبلي على المجموعات التجريبية والضابطة لقياس درجة الدافعية لديهم ثم طبقت برنامج إرشاد جمعي على المجموعة التجريبية للإناث والذكور ثم أعادت الاختبار البعدي لمعرفة الفروق، وحسبت المعدلات التراكمية للفصل الدراسي الأول والثاني لمعرفة الفروق ودلالاتها.

وقد وضعت الباحثة بعض الفرضيات الصفرية وحاولت الدراسة اختبارها.

- الفرضية الأولى نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في متوسطات درجات الدافعية تعزى للبرنامج التدريبي.
- الفرضية الثانية نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في متوسطات درجات الدافعية تعزى للجنس.
- الفرضية الثالثة نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في متوسطات درجات الدافعية تعزى للمؤهل العلمي للأب.
- الفرضية الرابعة نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في متوسطات درجات الدافعية تعزى للمؤهل العلمي للأم.
- الفرضية الخامسة نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في متوسطات درجات الدافعية تعزى للعمر.
- الفرضية السادسة نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في متوسطات المعدلات التراكمية تعزى للبرنامج التدريبي.

بعد تطبيق الدراسة في مراحلها الثلاثة (اختبار قبلي، برنامج إرشادي، اختبار بعدي) وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج SPSS حيث استخدمت الباحثة الأساليب الاحصائية التالية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع متغيرات الدراسة، اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي. ثم خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التدريبي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للمؤهل العلمي للأب.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للمؤهل العلمي للأم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للعمر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المعدلات التراكمية تعزى للبرنامج التدريبي.

وبناءً على نتائج الدراسة قامت الباحثة بوضع توصيات للمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور قد تسهم في رفع الدافعية لدى الطلبة وتحسين تحصيلهم الدراسي.

Abstract

The effectiveness of counseling plural program to raise the level of achievement motivation for a sample of basic school students

Prepared By: Aida Nofal

Supervised By: Dr. Taisir Abdallah

Motivation is considered to be the basic motive that arouse the mental and movement activity. It is responsible for what we notice of continuity of action that satisfies our psychological and physical needs.

This study aimed at investigating the effectiveness of counseling plural that raise the achievement motive for a sample of students male and female seventh grade in the governmental schools in Bani Na'im \ Hebron.

The sample consisted of 151 students of the seventh grade from four different governmental schools in Bani Nai'm area.

The sample was chosen according to the cluster sample.

This study also aimed at investigating the differences of motivation achievement regarding some variables such as sex, age, accumulative averages and fathar's educations and mothers educations of the study.

For that aim researcher applied a pre exam on an experimental group and controlling group to measure the motivation degree for them. Then she applied a counseling plural program on the experimental groups both male and female then she repeated the post exam to realize the differences. then she calculating the accumulative average for the first and second courses to know the differences and its clues.

The researcher put some hypotheses and tried to examine them:

- The first hypothesis there is no significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the student motivation degrees due to the counseling program carried out.
- The second hypothesis there is no significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the student motivation degrees due to gender.
- The third and the fourth hypothesis that there is no significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the student motivation degrees due to the education of father and mother.
- The fifth hypothesis there is no significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the student motivation degrees due to the age.
- The six and final hypothesis that there is no significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the accumulative averages due to counseling program.

After applying the study on three stages (pre-exam, counseling program, post exam) and after analysing the data statistically by using SPSS program the researcher used the following statistical ways:

Means, standard division, for all the variable study, T-test, for two independent groups and One Way Anova analysis. After that, the results where that follow:

- There are significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the student motivation degrees between the experimental group and the controlled group due to the counseling program.
- There are significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the student motivation degrees due to the sex on behalf of female.
- There are no significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the student motivation degrees due to the education of parents.
- There are significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the student motivation degrees due to the age on behalf youngest age (12 years old).
- There are significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the student accumulative average due to the counseling program.

In the light of the results, this study recommended that teachers, counselors and parents may together contribute in rising the motivation for students and improve their school achievement.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

فرضيات الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

تعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين علامة بارزة في دراسة موضوع الدافعية بوجه عام، إذ يعتبر هذا التاريخ فيصلاً بين مرحلتين في دراستها، فقد اتسمت معالجة هذا الموضوع قبل هذا التاريخ بعدم الدقة في تناول المفهوم والخلط بين حدوده وحدود المفاهيم الأخرى بينما اتسمت بعد هذا التاريخ بالتحديد الدقيق نسبياً لهذا المفهوم ومعناه.(خليفة،2000)

من ناحية أخرى يتصدر موضوع تعليم الأطفال سلم أولويات معظم العائلات، فالجهد والمال التي تصرف في هذا المجال تكاد تفوق أي مجال آخر في حياة معظم العائلات.

رغم هذا الاهتمام ورغم الجهود الكبيرة المبذولة ما زال مستوى تحصيل طلابنا في المدرسة غير ما نتمناه. وما زال 10% من طلاب كل مستوى صف أميين تماماً و 45% من طلاب المدارس الابتدائية العربية ينخفض تحصيلهم المدرسي عما هو متوقع منهم بحسب عمرهم وقبل التطرق إلى أسلوب التعامل الصحيح مع الأولاد في أثناء قيامهم بواجباتهم الدراسية أرى من الضروري الإجابة على السؤال: هل توجد لدى الطلاب رغبة طبيعية في التعليم أم أن هذا الأمر مكتسب؟ وهل يختلف وجود هذه الرغبة من طالب لآخر؟(دويري،1998)

فالإرشاد النفسي والخدمات الاجتماعية داخل المدرسة والتنمية المتكاملة لشخصية التلميذ، قد اتخذت اتجاهاً خاصاً في السنوات الأخيرة فيما يعرف ببرامج التربية السيكولوجية وتهدف لمساعدة ال طالب داخل المدرسة وخارجها على تنمية إمكانياته بما يتيح له اختيار أهدافه
والتخطيط لتحقيقها وتتضمن التربية السيكولوجية برامج شتى تساعد التلميذ على التعلم والنمو المستمر، وعلى أن يصبح أكثر فاعلية وأكثر قدرة على تحمل المسؤولية وأكثر قدرة على تحقيق الذات.(الأعسر،1988)

وعن Lefrancios جاء في أحمد (2000) بأن الدافعية تشكل ملتقى اهتمام جميع العاملين في العملية التربوية من طلبة ومدرسين ومرشدين وتربويين وكل من له علاقة أو صلة بالعملية التعليمية، حيث لاقت الدافعية اهتماماً كبيراً من قبل العديد من المهتمين في مجال علم النفس بشكل عام وعلم النفس الدوافع بشكل خاص، وقد تناولت جميع نظريات الشخصية في علم النفس ومفهوم الدافعية ودوره في

تحريك السلوك الإنساني وتوجيهه إضافة لدور الدافعية في بناء الشخصية وما تلعبه من دور رئيسي في عملية التعليم والتعلم.

والواقع أن إثارة الدافعية لدى الطلبة تعتبر من المعضلات التي تواجه كلاً من المعلمين المبتدئين والمتمرسين على حد سواء. فقد أورد فانمان (Veenman) في نشواتي (2003) دراسة تناولت مراجعة أكثر من 83 دراسة تتعلق بالمعلمين المبتدئين شملت 9 دول مختلفة وجد أن الدافعية أعطيت كمشكلة المرتبة الأولى من بين جميع المشكلات المتعلقة في إدارة الصفوف.

وعلى الرغم من أن المعلمين ذوي الخبرة لديهم المهارة للتغلب على الكثير من المشكلات في إدارة الصفوف إلا أن مشكلة الدافعية وإثارتها تبقى واحدة من المعضلات التي يواجهها المعلمون. كما تعتبر إثارة دافعية الطلبة للتعلم إحدى أهم القضايا الحاسمة بالنسبة للتعلم، فقد وجد الباحثون أن هناك علاقة ايجابية قوية بين الدافعية والتحصيل. وأكد الباحثون أيضاً أن الدافعية لدى الطلبة تسهم في تكوين اتجاهات ايجابية لديهم نحو المدرسة الأمر الذي يجعلهم يصفون الخبرة المدرسية بأنها مرضية، وهذا الأمر يعتبر مصدراً للرضا عن العمل لدى المعلمين.

كما تعتبر دراسة الدافعية الأساس لمعرفة الأفراد ومعرفة الكثير من تصرفاتهم وسلوكاتهم المباشرة منها وغير المباشرة، وذلك لما تلعبه من دور في تحريك سلوك المتعلم وتوجيهه وإدامة نشاطه.

وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية هي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعلمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعّال. (نشواتي، 2003م).

إن كل شخص يعرف بشكل بديهي أن الدافعية أمر مهم وحيوي لنجاح أي موقف تعلمي ولكن عدداً قليلاً يعرفون ما هي الدافعية وكيف تستعمل بشكل منظم وهذا يظهره عدم الاهتمام بالدافعية

في الأدب النظري وفي الحقيقة أن أمر الدافعية لا يكاد يذكر في معظم نظريات التعلم وتصميم التعليم أو الوسائل التعليمية.

وأشارت نظريات كيلر في التعلم إلى الدافعية كشيء ضروري يجب أن يكون قبل البدء في التعليم مباشرة لجذب اهتمام الطلبة للدرس أو لتحفيز الطالب للتعلم ولكنه ليس عنصراً مركزاً للتعليم نفسه.

إن الحفز (الدافعية) يتضمن إطلاق الطاقة البشرية لتحقيق هدف ما وجميع البشر لديهم طاقات هائلة. إن خبرات الحفز (الدافعية) تجعل الطاقة المخزونة لدى الفرد تنطلق من جديد وهي لا تركز على خصائص الناس بل على خصائص نشاطات الدافعية ومثال ذلك الألعاب الرياضية حيث أنها محفزة بشكل كبير لأنها مصممة لكي تكون كذلك وهي نشاط تطوعي تجذب المشاركين الذين يؤدون المشاركة.(الحيلة، 1999)

ويعتبر تحفيز الطلبة بمثابة إقناعهم لأن يقوموا بعمل ما يساعدهم على التعلم سواء أكان ذلك قراءة واجبات محددة من الكتاب المقرر أم حل المسائل المطلوبة في الرياضيات أم القيام بطرح أسئلة جيدة داخل المحاضرة الصفية، والتحفيز بهذا المنظور يعني دفعهم تلقائياً للقيام بهذه الأشياء ولكن ليس بقصد الحصول على العلامات أو لأنها مطلوبة منهم ضمن متطلبات المقرر. وبوجه مثالي فإن التحفيز قد يعني دفع الطلبة ليستمتعون بعملية التعلم.(عدس، 1998)

وإن مهمة توفير الدافعية العامة للتعلم لا تلقى على عاتق المدرسة فقط وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معاً وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

ولا شك أن علم النفس الحديث يستطيع أن يقدم الشيء الكثير عن علاقة الدوافع بالتعلم.(توق وآخرون، 2003).

وإذا كانت الدول المتقدمة قد اهتمت ولا تزال ببحث وتنمية دافعية الإنجاز لدى أبنائها فإن الدول النامية تبدو أكثر احتياجاً لمثل هذا الاهتمام.(خليفة، 1997)

وعلى ضوء ذلك تتضح أهمية الدراسة الحالية الهادفة إلى تطبيق برنامج توجيه جمعي لرفع الدافعية للتحصيل لدى عينة من الطلبة والطالبات في المرحلة الأساسية.

مشكلة الدراسة:

تناولت مشكلة الدراسة تدني الدافعية لدى طلبة وطالبات المرحلة الأساسية وبناءً عليه معرفة فاعلية برنامج توجيه جمعي لرفع مستوى الدافعية للتحصيل لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الأساسية.

أسئلة الدراسة:

وقد حاولت الدارسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما اثر برنامج توجيه جمعي في رفع مستوى الدافعية للتحصيل لدى أفراد العينة؟
- ما أثر برنامج توجيه جمعي في رفع مستوى الدافعية للتحصيل لدى مجموعة الطالبات؟.
- ما أثر برنامج توجيه جمعي في رفع مستوى الدافعية للتحصيل لدى مجموعة الطلاب؟.
- ما اثر برنامج توجيه جمعي في رفع المعدلات التراكمية لدى مجموعة الطلاب؟.
- ما اثر برنامج توجيه جمعي في رفع المعدلات التراكمية لدى مجموعة الطالبات؟.

أهمية الدراسة:

لعل الكثير من مشكلات العملية التعليمية ترجع إلى انعدام أو انخفاض دافعية التعلم لدى التلاميذ والدافعية كالطقس كل فرد يتحدث عنه ولكن لا يعمل أحد على تغييره. فالتلاميذ يبررون فشلهم بالقول أن المعلم لم يحثهم على التعلم. والمعلمين يلقون اللوم على التلميذ قائلين بأنه كسول وخامل ولا يرغب في التعلم.(جابر، وآخرون، 1989)

وانطلاقاً من مشكلة تدني الدافعية لدى الطلبة التي تم افتراضها في هذه الدراسة من خلال خبرة الباحثة الشخصية في مجال التدريس. وشكوي أولياء الأمور تؤيد هذا الافتراض بالإضافة إلى آراء المعلمين والمعلمات التي تجمع على ضعف في دافعية الطلبة. وربما تكون هذه الدراسة مساهمة في رفع مستوى الدافعية للتحصيل لدى الطلبة.

ومن الأدلة التي تؤيد هذا الافتراض ما ورد في قطامي (1992) حول ظهور العديد من استجابات الطلبة ومشاعرهم وانفعالاتهم، ومن العبارات السائدة لدى الطلبة متدني الدافعية للتعلم ما يلي:

- ما أطول الدرس!
- إن الدرس ممل.
- ماذا يفيد تعلمنا عن المغناطيس؟
- ما أهمية معرفة خط الاستواء؟
- أنا لا أحب قول الشعر والاستماع له.
- أرجو أن يغيب المعلم هذا اليوم حتى نلعب كرة القدم.
- ما الهدف من الامتحانات التي يمطروننا إياها بمناسبة وبغير مناسبة؟

إلى غير ذلك من الأسئلة التي يتناقلها الطلبة أو التي يطرحونها على أنفسهم.

ومن خلال ملاحظة سلوك الطالب في الصف الذي يتصف بتدني الدافعية للتعلم يمكن الوصول إلى أكثر من مظهر من المظاهر السلوكية للطالب وتكون على شكل:

- إدامة التلفت من حوله.
- الانشغال بأغراضه على المقعد أو في حقيبته.
- سلوك الاستفزاز لزميله ورمي أغراضه.
- الحركة المتكررة في المقعد والخروج من الصف.
- خرق أنظمة وقوانين الصف والنظام.
- عدم المشاركة في التفاعل الصفي.
- تدني الحماس لإجراء ما يطلب منه من عمل صفي.

- تدني الانفعال لما يحرزه من علامات عالية أو متدنية.
- تمزيق الكتب والأوراق.
- عدم ميله للتحدث أو الاشتراك في الحديث عن المدرسة أمام والديه أو الآخرين.
- ضياع كتبه أو حقيبته وعدم الاهتمام بكل ما يتعلق بالعمل الصفي.

إلى غير ذلك من السلوكات التي لا حصر لها والتي تنبؤ بوضوح على تدني الدافعية.

وبما أن المرشد له دور في رفع مستوى التحصيل فإن هذا البرنامج قد يكون له أثراً مباشراً في تحقيق هذا الهدف ومن المبررات الأخرى لهذه الدراسة هي التوصيات التي وجدتها الباحثة في بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدافعية حيث أوصت بإجراء المزيد من الدراسات بمشاركة المعلمين والمدراء والمرشدين التربويين لتطوير مستوى الدافعية عند الطلبة.

ولذلك قد يكون هذا البحث ذا فائدة في رفع دافعية الطلبة نحو التحصيل المدرسي مما يعود بالتطوير للعملية التربوية وهذا غاية ما نريد.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- إعداد برنامج توجيه جمعي لرفع الدافعية لدى عينة من طلبة وطالبات الصف السابع الأساسي.
- التعرف إلى فاعلية هذا البرنامج المعد لرفع الدافعية على المجموعة التجريبية.
- التعرف إلى الفروق بين مستوى الدافعية لدى الطلبة وجنسهم (الذكور والإناث).
- التعرف إلى العلاقة بين مستوى الدافعية لدى الطلبة والفئات العمرية لهم.
- التعرف إلى الفروق بين مستوى الدافعية لدى الطلبة والمؤهل العلمي للوالدين.
- التعرف إلى العلاقة بين مستوى الدافعية لدى الطلبة والمعدل التراكمي.

فرضيات الدراسة:

تم صياغة فرضيات صفرية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤ 0.05) وسعت الدراسة إلى فحصها:

١. الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في متوسطات درجات الدافعية تعزى للبرنامج التدريبي.

٢. الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في متوسطات درجات الدافعية تعزى للجنس.

٣. الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في متوسطات درجات الدافعية تعزى للمؤهل العلمي للأب.

٤. الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في متوسطات درجات الدافعية تعزى للمؤهل العلمي للأم.

٥. الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في متوسطات درجات الدافعية تعزى للعمر.

٦. الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في متوسطات المعدلات التراكمية تعزى للبرنامج التدريبي.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية من المدارس الحكومية في بني نعيم/ محافظة الخليل حيث سيتم أخذ العينة من هذه المدارس بواقع مدرسة للذكور ومدرسة للإناث.

اقتصرت الدراسة على الصف السابع أ + ب من مدرسة الذكور والصف السابع أ + ب من مدرسة الإناث.

تحددت هذه الدراسة بالعام الدراسي 2005- 2006 الفصل الثاني خلال شهر شباط وآذار.

مصطلحات الدراسة:

الدافعية:

هو حالة داخلية في الكائن العضوي أو تكوين فرضي يمكن أن يستنتج من الشواهد السلوكية الظاهرة ويتمثل في المقاييس المستخدمة في الوقت الحاضر لقياس الدافعية.(أبو حطب، وصادق، 1980)

الدافعية الدراسية:

يشير هذا الدافع إلى القوى التي توجه سلوك الطلاب نحو البيئة الدراسية وتجعلهم يستمتعون بتعلم المواد الدراسية وأداء الأنشطة المرتبطة بها والرغبة في دراسة الموضوعات الصعبة في المحتوى الدراسي والتغلب على العقبات الدراسية ومنافسة الزملاء والتفوق عليهم وتخطيهم والحصول على القبول الاجتماعي من المعلمين والوالدين والزملاء والبيئة الاجتماعية المحيطة بهم.(الخولي، 2001)

تدريس الأتراب: peer-teaching

فكرة جاءت ضمن أبحاث ستيفنس Stephens(1976) تتعلق بميول الناس التلقائية للاتصال والتفاهم وعلى ذلك فكل فرد في المدرسة له ميول تلقائية للتواصل فهو معلم ومتعلم في آن واحد وتنص الفكرة على قيام التلميذ بدور المعلم مع زملائه التلاميذ مما يزيد في دافعية الطالب.(جابر، وآخرون، 1989)

المجموعة التجريبية: هي المجموعة التي طبق عليها البرنامج الإرشادي لرفع الدافعية.

المجموعة الضابطة: هي المجموعة التي لم تتعرض لأي برنامج وظلت تحت ظروفها الطبيعية.

الإرشاد الجمعي:

حدد إجرائيا بأنه الأسلوب الإرشادي الذي تم استخدامه على كلا المجموعتين التجريبيتين الإناث والذكور المطبق عليهم البرنامج.

التحصيل الدراسي:

حدد إجرائيا بأنه التقدير الذي حصل عليه التلميذ في أدائه المدرسي في نهاية نصف الفصل الدراسي الثاني للعام 2005 – 2006م.

برنامج التوجيه الجمعي:

حدد إجرائياً بأنه مجموعة الجلسات الإرشادية التي طبقت على المجموعتين التجريبيتين بهدف رفع دافعيتهم للتحصيل واشتمل على ثماني جلسات توجيه جمعي للطلبة وأربعة لقاءات للمعلمين وأربعة لقاءات لأولياء الأمور.

الفصل الثاني: أدبيات الدراسة

الأدب التربوي حول موضوع الدافعية

تطور مفهوم الدافعية

ظهور مفهوم الدافع والحاجة والحافز

نظريات الدافعية

النظرية السلوكية في الدافعية

النظرية المعرفية في الدافعية

النظرية الإنسانية في الدافعية

النظرية التحليلية في الدافعية

وظيفة الدافعية في التعلم

دافعية التحصيل

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة العربية

الدراسات السابقة الأجنبية

خلاصة وتعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني: أدبيات الدراسة:

يشتمل هذا الفصل على قسمين رئيسين: القسم الأول هو الأدب التربوي الذي يتناول موضوع

الدافعية من حيث توضيح وتحديد مفهوم الدافعية وتطور هذا المفهوم وبعض النظريات التي تحدثت عن الدافعية مثل النظرية السلوكية، والمعرفية،و الإنسانية، والنظرية التحليلية.

أما القسم الثاني فتناول الدراسات السابقة العربية والأجنبية وتعقيب على الدراسات السابقة.

القسم الأول:

الأدب التربوي حول موضوع الدافعية:

كثيراً ما يتساءل الآباء والمعلمون عن أسباب اختلاف الطلاب في توجههم نحو أي نشاط مدرسي أو مادة دراسية فالبعض يقبل على النشاطات المدرسية بحماس كبير جداً في حين يرفضها البعض الآخر أو يتقبلها بشيء من الفتور أو الامتعاض. وقد يستغرق أحد الطلاب في نشاط دراسي لساعات طويلة بينما لا يستطيع طالب آخر أن يثابر في هذا النشاط إلا لفترة قصيرة جداً، ويسعى بعض الطلاب إلى الحصول على مستويات تحصيلية متفوقة في الوقت الذي يرضى فيه البعض الآخر بمستويات عادية أو منخفضة.

ترتبط أسئلة من هذا القبيل بمفهوم الدافعية motivation الذي يعتبره الباحثون في التربية وعلم النفس أحد العوامل المسؤولة عن اختلاف الطلاب من حيت مستويات النشاط التي يظهرونها حيال المواد الدراسية والنشاطات المدرسية.

إن الوقوف على طبيعة مفهوم الدافعية وعلاقته بالتحصيل المدرسي يساعد المعلم على فهم بعض العوامل المؤثرة في تحصيل طلابه ويمكنه من بعض الاستراتيجيات التي تشجع هؤلاء الطلاب على استثمار قدراتهم ونشاطاتهم على نحو أكثر فاعلية في مجال تحقيق أهداف تربوية متنوعة.(نشواتي، 2003)

يشير مصطلح الدوافع (motivation) إلى الطاقات الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي ، حيث أن وجود حاجة لم تشبع تجعله يتصرف تصرفا خاصا مع البيئة الخارجية الموجود فيها كي يستطيع اشباع حاجته . (صالح ،1966)

فالدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية.

فالدافعية إذن هي عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للعضوية التي تحرك السلوك ونوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمرار يت ه حتى يتحقق ذلك الهد ف وللدافع إذن وظائف أساسية ثلاث هي:

١. تحريك وتنشيط السلوك activation بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار أو الاتزان النسبي. فالدوافع تحرك السلوك أو تكون هي نفسها دلالات تنشط العضوية لإرضاء بعض الحاجات الأساسية.

٢. توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى orientation فالدوافع بهذا المعنى اختيارية، أي أنها تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقائه مسببة بذلك سلوك إقدام وعن طريق إبعاد الإنسان عن مواقف تهدد بقاءه مسببة بذلك سلوك إحجام.

٣. المحافظة على استدامة السلوك ما دام بقي مدفوعاً Maintainance أو ما دام بقيت الحاجة قائمة.

فالدوافع بالإضافة إلى أنها تحرك السلوك تعمل أيضاً على المحافظة عليه نشيطاً حتى تشبع الحاجة.(توق وآخرون، 2003)

تطور مفهوم الدافعية:

في الحديث عن تطور مفهوم الدافعية لا بد من الإشارة إلى أن وجهات النظر الفلسفية التي كانت سائدة في القرون السابقة قد أثرت بشكل أو بآخر في النظرة للإنسان وفي تفسير سلوكه.

إن الفلسفة العقلانية التي سادت الفكر الإنساني لسنين طويلة افترضت أن الإنسان كائن حي منطقي وانه عن طريق التفكير العقلاني يقرر ويختار أي السبل يتبع إزاء موقف ما.

وهو بالتالي يعتبر مسؤولاً عن أفعاله وضمن إطار نظرة من هذا النوع لا تحتل الدافعية مكاناً في تقرير السلوك للإنسان. ومع بدايات القرن السابع عشر بدأت تظهر فلسفات أخرى لا تنظر إلى الإنسان على أنه كائن عقلاني فقط بل اعتبرت أن هناك جوانب في حياة الإنسان لا منطقية ولا عقلانية.

أما فرويد فقد تبنى وجهة النظر الغرائزية وحاول تفسير سلوك الإنسان عن طريق غريزتين أساسيتين هما غريزة الحياة ويمثلها مبدأ اللذة وغريزة الموت ويمثلها مبدأ العدوان.

ولقد واجهت نظرية الغرائز صعوبات جمّة لم تستطع أن تتخطاها فقد أثبتت الدراسات الانثروبولوجية أن هناك بعض القبائل لا يظهر لديها العدوان على الإطلاق.

ظهور مفهوم الدافع والحاجة والحافز

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقار إلى شيء معين ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع. فالحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي والتي تحفز طاقته وتدفعه في اتجاه تحقيق إشباعها.

ويشير الحافز إلى العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك.

ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة شعور الفرد بحاجة معينة.

وبوجه عام فإن الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة بعد أن ترجمت على شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه اشباعها.(خليفة، 2000م).

إن موضوع الدافعية مرّ بعدة تطورات مبتدئاً من المرحلة الغريزية البيولوجية التي تعمد إلى تركيز دوافع السلوك في طاقة غريزية والتي يمثلها كل من فرويد وماكدوجال وتلتها المرحلة الكلية الحيوية التي يمثلها جولدشتين والتي ترى أن الدافع الأساسي للسلوك هو تحقيق الذات والتفاعل المستمر مع البيئة والوصول إلى ثبات أو تنظيم في السلوك. ثم تلتها المرحلة المجالية التي يمثلها كيرت ليفين الذي يفسر سلوك الفرد بأنه في وقت ما يكون متأثراً بخبراته الماضية وبتطلعاته المستقبلية. وقد تأثرت الدراسات التي تلت تلك المراحل بآرائها.

وقد مر علم النفس الاجتماعي ودراسات الشخصية بتطوير كبير في مفهوم الدافعية بحيث أصبح لا يقتصر على إشباع الحاجات بل يتضمن عوامل بيئية مادية اجتماعية.

وقد حاول العالم (هل) في الخمسينات من القرن الماضي أن يربط بين إشباع الحاجة والحافز، فالحافز يمكن أن يحرك السلوك ويوجهه ويصبح له هذه الصفة الدافعية كما بين هل نتيجة ارتباطه المتكرر بإشباع حاجة من الحاجات البيولوجية.

وظهر عدد من العلماء مثل البورت وروجرز الذين سلطوا الأضواء على جانب هام من جوانب الدافعية في سلوك الإنسان وهو الجانب المعرفي وكان اعتراضهم الأساسي على أن فكرة الحاجات كدوافع للإنسان مبني على أن الإنسان كائن عنده إحساس بذاته وأن الإنسان يشعر بفرديته. ومن الذين أكدوا فكرة أن سلوك الفرد يمكن تفسيره بالرجوع إلى مفهومه عن ذاته.
وتعد نظرية ابراهام ماسلو في الدافعية من أعظم النظريات الرائدة في هذا الميدان.
(تركي، 1990).

نظريات الدافعية:

إن طبيعة الدافعية ونظرياتها تثير جدلاً كبيراً بين علماء النفس ويواجهون في هذا الصدد ما يواجهونه من صعوبات في تحديد بعض المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالذكاء أو الابتكار أو الشخصية... إلخ، وقد قال هؤلاء العلماء بعدد من النظريا ت تختلف باختلاف نظراتهم للإنسان والسلوك الإنساني، وباختلاف المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها، غير أن أياً من هذه النظريات رغم ادعاء أصحابها، غير قادرة على إعطاء صورة كاملة عن مفهوم الدافعية.

إن نظريات الدافعية المتوفرة وبخاصة في المجال التربوي تساعد المعلم على فهم أعمق للسلوك الإنساني وتمكنه من تصور واضح عنه، نظراً للدور الهام الذي بدأت الدافعية تلعبه خلال العقود القليلة الماضية في نظريات التعلم والشخصية.(نشواتي، 2003م)

وأبرز نظريات الدافعية:

النظرية السلوكية للدافعية:

هذه النظرية تركز على آثار التعزيز في حالة بعض السلوكات فبإمكان المعلمين أن يجعلوا الطلبة منخرطين في عدد من النشاطات أو السلوكات التي تنتهي بالتعلم والتحصيل وعندما يحدث هذا الأمر فإن الطلبة يصبحوا مدفوعين. فالنظرية السلوكية تعتمد على جدولة التعزيز وعلى تأثير المكافآت الخارجية على الدوافع الداخلية.(عدس، 1998).

ويفترض السلوكيون ومن يتبنون اتجاه سكنر أن المشكلات التعلمية ومن ضمنها تدني الدافعية للتعلم تحل باستخدام النموذج السلوكي بفاعلية بحيث يسير وفق خطوات منهجية متسلسلة مرتبة ومنظمةعلى النحو التالي:

- تحديد أعراض المشكلة.
- تحليل الظروف الصفية لتدني الدافعية للتعلم.
- تحديد الأعراض الهامة للمشكلة.
- تحديد الأهداف العامة والخاصة.
- تعريف السلوك تعريفاً محدداً وقياسه وتسجيله.
- تحديد مدى قبول الأهداف العامة والخاصة.
- التعرف على الترتيبات الموجودة.
- تحديد الإجراءات المناسبة.
- تقرير الترتيبات الجديدة.

- عقد الاتفاقات الموجودة.
- تهيئة مواقف مساعدة لانجاح المهمة.
- تحديد الاجراءات التقويمية.(قطامي،1992م)

النظرية المعرفية:

يتدرج تحت إطار النظريات المعرفية في الدافعية نظريات توقع القيمة Expectancy Value Theories حيث يقترح فيذر (Feather,1982) أن دافعية المتعلم للعمل في مهمة ما تكون مرهونة بأمرين اثنين:

- توقع النجاح في المهمة.
- قيمة تحصيل المهمة وغيرها من النواتج المرتبطة بها.

ويرى أنه عند توفر هذين الأمرين يطور الفرد الإحساس بالفاعلية الذاتية self-efficacy التي تتمثل باعتقاد يحمله الفرد حول قدرته على النجاح في مهمات محددة ويرى أنه حتى يشعر الطلبة بالفاعلية الذاتية فإن عليهم أن يعتقدوا بأنهم يحققون تطوراً فعلياً باتجاه الوصول إلى هدف ذي قيمة، وليس فقط أنهم يحاولون بشكل جدي أو أنهم يؤدون المهمة كما يؤديها الآخرون أو بشكل أفضل من الآخرين أو أنهم يحققون نجاحاً على مهمات عادية فالفاعلية الذاتية من وجهة نظرهم هي عبارة عن خبرة انفعالية إيجابية تسهم في حمل الفرد على حل المشكلات الصعبة من تلقاء نفسه دون تلقي المساعدة، الأمر الذي يجعل الأفراد يبدون متشوقين للعمل من أجل العمل ومحاولة التعامل مع المشكلات الأكثر تعقيداً من تلك المشكلات، التي تعاملوا معها سابقاً والإصرار على حلها والوصول إلى نهايات إيجابية.

ومن بين النظريات المعرفية في الدافعية أيضاً نظرية اتكنسون التي ترتبط بشكل مباشر بالحاجة إلى تحقيق النجاح والحاجة إلى تجنب الفشل في تعلم الأعمال التي ترتبط بالعمل المدرسي، وافترض اتكنسون أن الميل إلى تحقيق النجاح هو ميل دافعي متعلم وقوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بلأعمال الأكثر دقة وبمستوى أداءه في هذه الأعمال. والميل إلى تحقيق النجاح يختلف بين الأفراد بدرجة ملحوظة كما يختلف كذلك بين الفرد ذاته من موقف إلى آخر

وافترض اتكنسون الدافع للإنجاز عبارة عن استعداد فطري مكتسب وهو وظيفة لثلاثة متغيرات أولها دافع النجاح حيث يزداد إقدام الفرد على انجاز المهمات كلما زادت الرغبة لديه في الوصول للانجاز أو تجنب خبرة الفشل أما العامل الثاني فهو احتمالية النجاح التي تتمثل بالتوقع الذي يضعه الفرد لنفسه لانجاز المهمة بنجاح إذ انه كلما كانت الاحتمالية عالية زادت دافعية التحصيل لديه. أما العامل الثالث فهو قيمة النجاح الذي يتمثل في الوزن الذي يعطيه الفرد للنجاح حيث يرتبط ايجابياً بدافع التحصيل ولذلك يجب مساعدة الطلاب على اشباع هذه الحاجة.(الشرقاوي، 1987)

ويرى اتكنسون أن السلوك المرتبط بالانجاز نتاج لموقف صراعي ويفترض أن الدلائل المرتبطة بالاجتهاد والسعي إلى مستوى من التفوق تستثير كلاً من الرجاء في النجاح والخوف من الفشل وهي التي تحدد ما إذا كان الفرد سيتحرك صوب الأعمال المرتبطة بالإنجاز أو بعيداً عنها وتؤكد نظرية اتكنسون على أن الدافعية تعد دالة متغيرات ثلاثة هي قوة الدوافع الأساسية وتوقع تحقيق الهدف والقيمة الحافزة المدركة.(تركي، 1990).

والسلوك في تصور اتكنسون هو محصلة التفاعل بين الشخص و البيئة حيث تحدث عن البيئة في ضوء صعوبة المهمة فبعض المهام لها احتمالية عالية للنجاح وبعضها الآخر عكس ذلك تماماً.

وافترض اتكنسون أن الباعث السلبي (الخجل بعد الفشل)هو دالة إيجابية لاحتمالية النجاح.

وكذلك قدم اتكنسون معادلات دقيقة تلخص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشي الفشل.(خليفة، 2000م).

ومن النظريات المعرفية أيضاً نظريات العزو التي هي عبارة عن محاولة لوضع وصف منظم للطريقة التي يعزو بها الأفراد نجاحهم أو فشلهم في المواقف الصفية فقد وجدت واينر أن الأفراد عموماً يميلون إلى عزو نجاحهم وفشلهم إلى عوامل محددة، وذكرت أن الطلبة يميلون في المواقف التحصيلية لأن يعزون نجاحاتهم وفشلهم إلى عوامل عامة تتمثل في القدرة والجهد والحظ الجيد أو الرديء وصعوبة المهمة، وقد عمل الباحثون على تصنيف هذه العوامل في ثلاثة أبعاد:

الأول موقع الضبط الذي قد يكون داخلياً أو خارجياً (بمعنى أن الأفراد الذين ينسبون سلوكاتهم لعوامل خارج ذواتهم يطلق عليهم ذوو الضبط الخارجي في حين أن الذين ينسبون سلوكاتهم لعوامل داخل ذواتهم ويتحكمون بها يسمون ذوو الضبط الداخلي).

والثاني الاستقرار وهو يمثل التغير في العوامل مع الزمن (مستقر، وغير مستقر).

أما البعد **الثالث** فيتمثل في الدرجة التي يعتقد فيها الأفراد أنهم قادرون على السيطرة على مواقف التعلم (قابل للضبط أو غير قابل للضبط).

والواقع أن الطريقة التي يعزو بها الطلبة نجاحهم وفشلهم تعتبر مهمة لأنها تحدد الطريقة التي سيتفاعل فيها الطلبة مع مواقف النجاح والفشل المستقبلي، فعلى سبيل المثال أن الشخص الذي يكون ذا موقع ضبط داخلي ويعزو نجاحه وفشله لعوامل غير مستقرة سوف يشعر بالعجز
وبالإحباط كنتيجة لإحساسه أن النجاح يتقرر من عوامل خارجة عن سيطرته وهي عوامل غير مستقرة في حين أن الشخص ذا الضبط الداخلي الذي يعزو نجاحه وفشله لعوامل مستقرة وتحت سيطرته سوف يبذل جهداً أكبر في المرات القادمة في حالة عدم نجاحه أو تحقيقه مستوى انجاز أقل مما يطمح له، كما يرتبط عزو الفرد بمستوى الفاعلية الذاتية لديه حيث أن الطلبة دوي المستوى العالي من الفاعلية الذاتية يميلون لعزو نجاحهم لضعف الجهد والحظ السيء لانجاز المهمة أو استخدام استراتيجيات غير فعالة، في حين أن ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة يعزون فشلهم لقلة القدرة.(احمد،2000).

ونظرية العزو تشير إلى ما يفكر فيه الناس من أسباب النجاح والفشل حيث أوضح المربون وعلماء النفس أن سلوك التحصيل يعتمد بشكل جزئي على كيفية عزو الأفراد لمسؤولية النجاح والفشل فنظرية العزو تشير إلى أن الأفراد يفسرون النجاح والفشل من خلال ثلاثة أبعاد هي:

هل هذه الأسباب داخلية أم خارجية بالنسبة لهم وهل هي دائمة أم مؤقتة وهل هي واقعة تحت سيطرتهم أو غير واقعة.(عدس، 1998).

النظرية الإنسانية:

إن أكثر نظريات الدوافع البشرية شمولية تولدت من كتابات ماسلو الذي يرى أنه لدينا جميعاً الدوافع التي توجهنا نحو أهداف نسعى إلى تحقيقها حيث وضع ماسلو هرماً من الحاجات.(أبو دية، 2003).

١. **الحاجات الفسيولوجية:**

وهي تمثل قاعدة الهرم في نظام ماسلو لأنها حاجات أساسية للفرد مثل حاجة التنفس والشراب والطعام والراحة وبعد إشباع هذه الحاجات لحد معين يمكن للحاجات الأخرى التي في المستويات التالية أن تظهر في سلوك الفرد.

٢. حاجات الشعور بالأمان:

تظهر لدى الناس بوضوح في تجنبهم التعرض لمواقف الخطر المدركة على اختلاف أشكالها وكذلك ابتعادهم عن المواقف غير المألوفة والغريبة بالنسبة لهم والتي ينشا عنها استجابات الشعور بالخطر والاضطراب وتلاحظ هذه الحاجات في ظروف الحروب والأمراض والاضطرابات الطبيعية.

٣. حاجات الحب والشعور بالانتماء:

تظهر هذه الحاجة في رغبة الفرد إلى تكوين علاقات التعاطف مع الفراد الآخرين بوجه عام وخاصة في وسط الجماعة التي يعيش فيها كما تظهر هذه الحاجة لدى الفرد حينما يشعر بغياب الأصدقاء أو القرين.

٤. حاجات الشعور بالاعتبار:

يرتبط إشباع الحاجة إلى الشعور باعتبار الذات والتقدير من الآخرين بالشعور بالثقة بالنفس والقوة والقيمة وأهمية الفرد في وسط الجماعة وإعاقة إشباع هذه الحاجات قد ينشأ عنها الشعور بالنقص والضعف.

٥. حاجات تحقيق الذات:

وتعني حاجة الفرد إلى إثبات وجوده في الجماعة التي يعمل معها أو الأسرة التي يعيش معها أو بين الأقران بمعنى أن يحقق الفرد وجوده في المجتمع الخارجي بالصورة التي يرى فيها ذاته فالفرد الذي يستطيع تحقيق ذاته يتمتع بصحة نفسية.

٦. حاجات المعرفة والفهم:

تظهر هذه الحاجات في الرغبة بالكشف ومعرفة حقائق الأمور وحب الاستطلاع ويرى ماسلو أن حاجات الفهم والمعرفة هي أكثر وضوحاً عند بعض الأفراد من غيرهم وقد تأخذ هذه الحاجات صورة

أعمق في بعض مظاهر السلوك لدى بعض الأفراد وتبدو في الرغبة في التحليل والتنظير والربط وايجاد العلاقات بين الأشياء.(الشرقاوي، 1987م، 219 – 221)

النظرية التحليلية في الدافعية:

ترى نظرية التحليل النفسي أن الدافع يعبر عن حاجة لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يستدل عليها من الآثار السلوكية التي تؤدي إليها، أو يتحدث أصحاب هذه النظرية عن ضرورة إشباع عدد من الحاجات الأساسية الأولية لتحقيق حالة من الاتزان والثبات النِّسبي في السلوك.

كما يرى أصحاب هذه المدرسة وجود نمطين من الدوافع لدى الإنسان دوافع الحياة ودوافع الموت وتتمثل دوافع الحياة بدافع الجنس حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم السلوكات الصادرة عن الفرد يتم تفسيرها استناداً إلى عامل الجنس، أما بالنسبة لدوافع الموت فقد تحدث أصحاب هذه النظرية عن دافع العدوان فنظروا له كعامل مهم في تحليل السلوكات الصادرة عن الأفراد وتفسيرها ويرى أنصار هذه المدرسة أن هذين النمطين من الدوافع في حالة صراع دائم وانطلقوا من ذلك في تفسير استمرارية السلوك وتحريكه وباختصار فإن أنصار هذه النظرية يميلون إلى أن سلوك الفرد يتحدد بطبيعة التركيب الوراثي له وتفاعله في البيئة التي يعيش فيها.(منصور، 1985)

قد تبدو نظرية التحليل النفسي في الدافعية بعيدة الصلة بالتعليم والتحصيل غير أن التدقيق فيما تقدمه من مفاهيم وتفسيرات لتطور السلوك الإنساني وآلياته تساعد المعلم على فهم المزيد من سلوك طلابه، وتمكنه من تحقيق تواصل أكثر فعالية معهم، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى إنجاز تعليم أفضل. (نشواتي،2003).

وظائف الدافعية في التعليم:

وظيفة الدوافع في عملية التعليم ثلاثية الأبعاد مثلها في ذلك مثل الوظيفة العامة للدوافع التي سبق وأشير إليها فالدوافع أولاً تحرر الطاقة الإنفعالية الكامنة في الكائن الحي والتي تثير نشاطاً معيناً وهذا ينطبق على الدوافع من حيث أنها الطاقات الكامنة التي تحرر قوى الكائن الحي من عقالها وهذه الطاقات تعد الأسس الأولى لعملية اكتساب المهارات والتعديل من أنماط السلوك الأولية.

والبوظيفة الثانية للدوافع أنها تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى وتملي عليه طريقة التصرف في موقف معين. فالدافع يملي نوعاً من الاتجاه العقلي على الأفراد وهذا الميل

يوجه الأفراد وجهات مختلفة في طرق اكتسابهم المعرفة وتعلمهم من العالم الخارجي، والدافع يجعل الفرد يختار الاستجابات المفيدة وظيفياً له في عملية تكيفه مع العالم الخارجي.

والوظيفة الثالثة للدوافع أنها توجه السلوك وجهة معينة وهذه الوظيفة مرتبطة بالوظيفتين السابقتين فلا يكفي أن يكون الفرد نشيطاً بل يجب أن يوجه وجهة معينة حتى يشبع الحاجة النشئة لديه.

والتعليم لا يكون مثمراً إلا إذا هدف إلى غرض معين ولذلك تعد مشكلة الدافعية في التعلم أهم مشاكله.(صالح، 1966م).

دافعية التحصيل Achievement Motivation:

كل منا يتمنى أن يحقق شيء ما ولنا هدف نهائي ربما يكون في الأمن الاقتصادي أو الثراء، الصحة، الشهرة، التميز، السعادة، سلامة العقل أو أي شيء آخر ومهما كان الهدف فإن التحصيل يرتبط بتلك النهاية.

الحاجة لتحقيق شيء ما تعود إلى الحاجة للتفوق، وقوة الحاجة للتحصيل تختلف من شخص لآخر ضمن ظروف معينة.

نشر ماكلاند ثروة من الأبحاث فيما يتعلق بدافعية التحصيل حيث قال أن دافعية التحصيل هي أسلوب تحقيق النقاط بشكل علمي ومتطور تدريجياً ويتم تحقيق النقاط ثم فحصها عن طريق وجود سُلّمين للتحكيم.

ونفذ عدة تجارب درست أنواع مختلفة من التحصيل التخيلي عندما كانت المواضيع تعرض بشكل مريح وبإدارة محايدة. هذه التجارب تعتمد على تخيلات المفحوص الخلاقة بحيث توضع مجموعة من الصور أمام المفحوص على شاشة بحيث ينظر للصورة ثم يصيغ قصة عن تلك الصورة وتطرح عليه أسئلة ليغطي جميع عناصر القصة التي في الصورة وهذه الأسئلة:

ماذا يحصل؟ من هم هؤلاء الأشخاص؟ ما الذي قاد إلى هذا الوضع؟ما المطلوب الآن؟ ماذا سيحصل؟

هذه القصص لها نقاط محددة تعطي درجة الدافعية للانجاز لدى المفحوص.(Young, 1963)

ولا شك أن الرغبة في التحصيل والتفوق من أهم الرغبات الدافعة لسلوك الإنسان والمقصود بها الرغبة في أن يحل الفرد مكاناً في المجتمع ويحقق شيئاً ويفعل أفضل مما يفعل الآخرون.

والرغبة في التحصيل ليست فطرية وراثية لدى الإنسان وإنما هي متعلمة تمت في سياق التنشئة الاجتماعية، فالطفل يتعرض لضغوط شديدة من والديه لكي ينافس الآخرين ويتغلب عليهم؛ فالأم تتحدث بفخر عن ابنها الذكي الذي كان أول زملائه في الفصل، وهكذا ينمو الدافع في التحصيل.(خليفة،2003م).

إذن فالحاجة للتحصيل تتخذ الشكل الاجتماعي للدافعية والتي تتضمن التنافس الذي يقود لمستوى الامتياز وعادة يقاس بإختبار تفهم الموضوع تات.(Parkinson & Colman, 1997,).

ولتحقيق أي هذف اجتماعي ولتحقيق الطموحات الشخصية يجب توجيه الجهود للعمل الفعال بحيث يتضمن: الدراسة ساعات طويلة وبدون أجرة وهذا جانب مهم للحصول على دافع الإنجاز.

أحد أفضل الأمثلة الدالة على العمل الفعال هو الذي تم تحقيقه على يد ديفيد ماكيلاند وزملائه في أبحاثه للدافعية التي تركز على الدافعية والتحفيز البشري.

وكانت أول مشكلة واجهته هي كيفية قياس الدافعية بحيث لا توجد دلائل واضحة من خلال البحث الفسيولوجي.

ولم يكن واضحاً كيف يستجيب الإنسان للدافعية ولا يوجد قائمة متعارف عليها ، بل كان الاعتماد على العوامل الشخصية المؤثرة على الفرد.

وقد بيّن هنري موراي أن الدوافع البشرية تعتمد على الحاجة وعلى مدى إشباع كل حاجة. وأحد هذه الحاجات الحاجة إلى التحصيل.

فوضع اختبار T.A.T " اختبار تفهم الموضوع" وهو اختبار إسقاطي استخدمه المعالجين النفسيين والاختبار يعتمد على عرض بعض الصور حيث تعرض مجموعة من الصور ويتاح المجال للشخص أن يعبر عما تعنيه هذه الصور.

ماكيلاند استخدم T.A.T لقياس الدافعية وقد حاول أن يصل لمعرفة متى يكون عند الإنسان دافعية أكثر عن طريق تفسير الظروف من ضمنها إجراء قياس مهارات معرفية قبل امتحان T.A.T مثل تمارين

حل البدائل وهذه المهارات تقع تحت ست ظروف مختلفة يجب أن تتوفر وهي توفر عوامل الراحة، الظروف الطبيعية، إمكانية التحقيق، وإذا نجح المفحوص تشعره بالنجاح وبأنه يعمل جيداً، وإذا أخفق تشعره بأنه تتم قيادته للاعتقاد أنه يخفق في إنجاز المهام وأحياناً نشعر المفحوص بالنجاح والفشل معاً.

وكشفت نتائج امتحان T.A.T عن العديد من الاختلافات المهمة بين المجموعات التي تم اختباره ا. على سبيل المثال الأشخاص الذين تم اختبارهم تحت ظرف قياس الدافعية والذي يعتمد على أن يبذل الشخص كل جهده أبدوا خيالية اكثر في قصصهم من الأشخاص الذين تم اختبارهم تحت وضع مريح أكثر والذي يركز على اختصار المهام واختبار أهم الأشياء.

وبينت النتائج أن الإحباط الذي ينجم عن الفشل يزيد الدافعية. (Grusec et al.,1990)

وتعتبر دافعية الإنجاز من المتغيرات المرتبطة بالنجاح المدرسي إذ يبذل الطلاب الذين يتمتعون بدافعية مرتفعة للإنجاز جهداً أكبر في العمل المدرسي ويثابرون لفترة أطول في حل واجباتهم الدراسية ويكرسون وقتاً أطول للدراسة.

ويتصف ذوو الشخصية المنجزة بأن لديهم قدرة عالية على تأجيل الإشباع فهم مستعدون للتضحية بالمعززات الفورية الصغيرة مقابل الحصول على مكافآت أكبر في المستقبل.(برنامج التعليم المفتوح، 1992م).

وهذا ملخص لفصل لخصه (Adair, 1990) كيف نثير الدافعية لدى الآخرين؟

١. أن تدفع نفسك أولاً وتكون أنت ذا دافعية.

٢. أن تحاول اختيار أشخاص لديهم دافعية.

٣. عامل كل شخص بشكل مستقل كفرد.

٤. كن واقعياً في إعطاء التحديات.

٥. تذكر أن تطور الدافعية يخلق جواً وبيئة دافعية.

٦. أعط تعزيزات ومكافآت عادلة.

٧. أعط تقديرات.

القسم الثاني:

يتضمن هذا القسم استعراضاً للعديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع دافعية الإنجاز، ويختتم بتعقيب وتعليق على الدراسات السابقة.

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة العربية:

في دراسة **أبو دية (2003)** هدفت لمعرفة فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الزرقاء الحكومية وبالتحديد لاختبار الفرضية التالية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي لطلاب الصف الثامن الأساسي. حيث صمم برنامج إرشاد جمعي قائم على النظرية المعرفية واختبار للذكاء الانفعالي وبعد تطبيق اختبار دافع الإنجاز واختبار الذكاء الانفعالي على عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي والبالغ عددهم 125 طالباً تم اختيار 28 طالباً بشكل عشوائي ثم وزعوا عشوائياً على مجموعتين الأولى تجريبية 14 طالباً والثانية ضابطة 14 طالباً ثم خضعت التجريبية لبرنامج إرشاد جمعي في تنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي ومن النظرية المعرفية وتكون البرنامج من 8 جلسات ومدته 4 أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيا في حين لم تخضع المجموعة الضابطة لهذا البرنامج. تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) لاختبار الفرضية ووجد أنه هنالك أثراً ذو دلالة إحصائية للمعالجة في تنمية دافع الإنجاز لطلاب الصف الثامن الأساسي على اختبار دافع الإنجاز لدى طلاب المجموعة التجريبية وهذا يشير إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في تنمية دافع الإنجاز.

وأجرت **المغربي (2003)** دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من (دافعية التعلم والإتجاه نحو المدرسة، دافعية التعلم ومستوى التحصيل الدراسي) لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في المدارس الحكومية في مدينة أريحا.

استخدمت الباحثة مقياس دافعية التعلم لدى الطلبة ومقياس الإتجاه نحو المدرسة لقياس اتجاهات الطلبة وشعورهم نحوها حيث طبق هذان المقياسان على عينة عشوائية طبقية مكونة من 263 طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثامن والعاشر في الفصل الدراسي 2001- 2002 كما تم اعتماد المعدلات العامة للمواد الدراسية التي حصل عليها الطلبة في نهاية الفصل الدراسي الثاني كمؤشرات على مستويات تحصيل الطلبة الدراسية.

وكان من نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين:

- دافعية التعلم والإتجاه نحو المدرسة لدى الطلبة.
- دافعية التعلم ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.
- الاتجاه نحو المدرسة ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

لم يكن للجنس ولا للمرحلة الصفية أثر دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)على دافعية التعلم ولا على الاتجاه نحو المدرسة لدى الطلبة.

كان لمستوى تعليم الأب تأثيراً دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)على دافعية التعلم لدى الطلبة إلا أنه لم يكن هناك تأثيراً لمستوى تعليم الأم ولا للتفاعل بين مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم على الاتجاه نحو المدرسة لدى الطلبة.

لم يكن لمستوى تعليم الأب ولا لمستوى تعليم الأم ولا للتفاعل بينهما تأثير دال إحصائياً عند الدلالة ($\alpha = 0.05$) على الاتجاه نحو المدرسة لدى الطلبة.

كان للمستوى الاقتصادي للأسرة تأثيراً دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)على دافعية التعلم وأيضاً على الاتجاه نحو المدرسة لدى الطلبة.

وهدف **الخولي (2001)** في دراسته إلى معرفة علاقة بعض جوانب الدافعية الدراسية بتفصيل المخاطرة واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

حيث شملت العينة 270 طالباً وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية بالسويس جامعة قناة السويس تراوحت أعمارهم بين 17- 18 عام وكان من نتائج الدراسة أنه يختلف الطلاب ذوو الدافعية الدراسية المرتفعة عن ذوي الدافعية الدراسية المنخفضة وذوي موضع الضبط الدراسي الخارجي وذوي قلق الاختبار المرتفع والمنخفض في اتخاذ القرار لصالح ذوي الدافعية الدراسية المرتفعة عند مستوى دلالة (0.01) ولا يختلف الطلاب ذوو الدافعية الدراسية المرتفعة عن ذوي موضع الضبط الدراسي الداخلي في اتخاذ القرار.

أما دراسة **أحمد (2000)** فقد هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى بسواء ما يرتبط منها بالطالب أو بالأسرة والمحيط الاجتماعي لها أو ما يرتبط في المعلم والبيئة الصفية والمدرسية ومن أجل ذلك تم اختيار عينة عشوائية مكونة من 900 فرد موزعين على ثلاث عينات فرعية هي عينة الطلبة وتتكون من 700 طالب وطالبة منهم (340 ذكور 360 إناث) وعينة أولياء الأمور وتتكون من 100 فرد منهم (50 أم و 50 أب) وعينة المعلمين 100 معلم منهم (50 ذكور و 50 إناث) وقد أعطى الطلبة العوامل المرتبطة بالمعلم والبيئة الصفية المرتبة الأولى من حيث تأثيرها في دافعيتهم للتعلم تليها العوامل المرتبطة بالطالب نفسه ثم العوامل المرتبطة بالبيئة الأسرية والمحيط الاجتماعي.

وكان من نتائج الدراسة أن أكثر العوامل تأثيراً في دافعية التعلم المرتبطة بالبعد الأول المتعلق بالطالب هي رغبة الطالب في التفوق وشعور الطالب بالنجاح الدائم في دروسه وقدرة الطالب على فهم الدروس وحصول الطالب على الحوافز والمشجعات ومدى تناسب التقدير الذي يحصل عليه الطالب مقابل جهده.

أما فيما يتعلق بالبعد الثاني المرتبط بالأسرة والمحيط الاجتماعي فقد أشارت النتائج إلى أن أكثر العوامل تأثيراً هو:

توقعات الأهل بنجاح الطالب في المدرسة.

رغبة الطالب في إرضاء والديه.

المكانة التي توليها الأسرة للتعليم.

متابعة الأهل لعملية التعليم في المدرسة.

اهتمام الأسرة بأبنائها.

أما البعد الثالث المرتبط بالمعلم والبيئة الصفية والمدرسة فأشارت النتائج أن أكثر العوامل تأثيراً هي قدرة المعلمين ومهاراتهم في توضيح الدروس، تعامل المعلمين مع الطلبة باحترام، إعطاء شهادات التقدير والامتياز، توفير المعلمين فرصاً للطلبة من أجل المشاركة في إدارة الحصة والتعبير عن الآراء وكثرة الامتحانات التي يطلبها المعلمون.

وقام **الأشهب (1999)** بدراسة هدفت إلى استقصاء الفروق في دافعية الإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات التي تعزى إلى بعض المتغيرات وهي الجنس ومستوى الصف ومستوى تعليم كل من الأب والأم ومنطقة السكن وتم اختبار عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي والأدبي في المدارس الخاصة في مدينة القدس ذكوراً وإناثاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد علاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاهات نحو الرياضيات عند مستوى دلالة 0.001 .

يوجد فرق بين طلبة الصف الأول الثانوي العلمي والأدبي لصالح العلمي في دافعية الإنجاز عند مستوى دلالة0.001.

لا يوجد فرق عند مستوى دلالة 0.05 بين الذكور ولإناث يعزى لمستوى تعليم الأب والأم (أمي، إعدادي، ثانوي، جامعي) بالنسبة لدافعية الإنجاز لا يوجد فرق في الدافعية للإنجاز يعزى لمنطقة السكن عند مستوى دلالة 0.05 بينت الدراسة أن المتنبئات لدافعية الإنجاز في الجنس والتخصص العلمي عند مستوى دلالة 0.001 و0.002 على الترتيب.

وقام **الشعلة (1999)** بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المدرسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية، أجرى البحث على عينة قوامها 100 طالب من طلاب الصف الثاني بالمدرسة الثانوية الصناعية بالقناطر الخيرية اختيرت

عشوائياً ويتصف أفرادها أنهم من الذكور ومتوسط أعمارهم 15 عاماً و 10 أشهر. واستخدم الباحث اختبار الاتجاهات نحو المدرسة والدافع المعرفي وكان من نتائج الدراسة أنه توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الدافع المعرفي المرتفع والطلاب ذوي الدافع المعرفي المنخفض لصالح ذوي الدافع المرتفع. وكذلك وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات كل من الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة على اختبار البيئة المدرسية وذوي الدرجات المنخفضة على نفس الاختبار وذلك على الاختبار التحصيلي أي أن مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة لا يتأثر بالمناخ السائد في البيئة المدرسية وكذلك أن وجود الدافع المعرفي يحفز الطلاب على التحصيل بحثاً عن المعرفة والمعلومات.

أما دراسة **الفحل (1999)** التي عنيت بدراسة دافعية الإنجاز ومقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي.

حيث استخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى (1981) وهذا المقياس في الأصل من إعداد هيرمانز وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتفوقات أقل بكثير مما لدى المتفوقين من الذكور .

مجموعة الطلاب العاديين ومجموعة الطالبات العاديات في التحصيل تتقارب مستويات دافعية الإنجاز لديهم ولا يوجد فروق دالة بينهما.

دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتفوقات أعلى بكثير بالنسبة لأقرانهم من الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي حيث يوجد فروق دالة بينهما.

دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتفوقات أعلى بكثير بالنسبة للطلاب المتفوقين دراسياً من ناحية وبالنسبة للطالبات العاديات في التحصيل من ناحية أخرى.

وفي دراسة **الزيات (1996)** حول دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط وذوي التفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية وتهدف هذه الدراية إلى البحث عن الخصائص الدفاعية التي تميز كل من ذوي الإفراط وذوي التفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية والفروق في دافعية

الإنجاز ودافعية الانتباه وتكونت عينة الدراسة من (32) طالباً من طلاب الصفين الأول والثاني بمدينة مكة المكرمة.

ومن نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة في أبعاد دافعية الإنجاز بين ذوي الإفراط التحصيلي وبين ذوي التفريط التحصيلي لصالح المجموعة الأولى فيما عدا الأبعاد التالية وهي: تنوع اهتمامات الفرد، الخوف من الفشل، القلق المرتبط ببدء العمل والنشاط والثقة بالنفس، المنافسة.

وقام كل من **نايفة ويوسف قطامي (1996)** بدراسة هدفت إلى استقصاء تأثير الذكاء والدافعية للانجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة الذكور المتفوقين في سن المراهقة في مدينة عمان وقد ضمت عينة الدراسة (538) طالباً يمثلون طلبة من ثلاث فئات عمرية وهي 12، 13، 14.

تم استخدام مقياس رافن المطور على عينة من الطلبة الأردنيين واختبار الدافعية للانجاز على مهمات تحصيلية واختبار مستوى تفكير حل المشكلة وكان من نتائج الدراسة أن درجات الذكاء هي من أكثر العوامل قدرة على تفسير تباين مستوى أسلوب حل المشكلة بينما قرنت درجة تفسير العوامل الأخرى المشمولة بالدراسة.

وقامت **العمران (1995)** بدراسة حول دافعية الإنجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين.

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 277 طالباً وطالبة في المرحلتين الابتدائية بدولة البحرين والتعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز وبعض المتغيرات الديمغرافية للعينة مثل العمر ومجتمع الأسرة والجنس
والمرحلة الدراسية والمنطقة الجغرافية وأثر ترتيب الطفل في الأسرة.

واستخدمت الباحثة مقياس اختبار الدافعية للانجاز للأطفال والراشدين، وبينت نتائج الدراسة أنه يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين دافعية الإنجاز والعمر لدى جميع الفئات الفرعية ما عدا الطلاب في المرحلة الابتدائية.

يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في المدينة فقط ولدى الطلاب ذوي الترتيب الأول في الأسرة.

وأجرى **الغزو** في الأشهب (1999) دراسة هدفت لاستقصاء أثر برنامج تدربي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين في لواء المزار الجنوبي في الأردن حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك أثراً للبرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين، كما ظهر أن مستوى الدافعية اختلف باختلاف الصف إذ كان مستوى الإنجاز لدى طالبات الصف الأعلى أفضل كذلك أظهرت النتائج أن مستوى تحصيل طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين في الرياضيات اللواتي تعرضن للبرنامج التدريبي كان أعلى من مستوى تحصيل الطالبات اللواتي لم يتعرضن لهذا البرنامج.

وجاء في دراسة أحمد (2000) **دراسة لسالم** حول تقصي أسباب تدني دافعية التعليم لدى الطلبة من الصفين الثامن والعاشر الأساسيين وعلاقتها ببعض العوامل الشخصية والأسرية والمدرسية في منطقة الأغوار الوسطى الأردنية التابعة لوزارة التربية والتعليم وأجريت على عينة تألفت من جميع الطلبة متدني الدافعية نحو التعلم المدرسي من طلبة الثامن والعاشر الأساسيين والذين بلغ عددهم 685 طالباً وطالبة منهم 349 طالباً و 336 طالبة استثني منهم 75 طالباً ويشكلون نسبة 11% من العينة وذلك لعدم تقيدهم بتعليمات الإجابة أو تغيبهم أو انتقالهم من مدارسهم إلى مدارس خارج منطقة الدراسة.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم تعود لمتغير الصف (لصالح الصف العاشر الأساسي).

وأشارت الدراسة كذلك إلى أن متوسط أداء الطالبات على مقياس الدافعية نحو التعلم المدرسي أعلى من متوسط أداء الذكور على نفس المقياس.

وأشارت النتائج إلى أهمية دور الأم وتأثير تعدد زوجات الأب على الدافعية لدى الطلبة وأيدت نتائج هذه الدراسة ما توصل إليه الباحثون حول أثر العقاب البدني على دافعية الطلبة نحو التعلم.

وأجرت الباحثة **قطامي (1994)** دراسة هدفت لمعرفة أثر كل من الجنس وموقع الضبط والتحصيل على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة على عينة من الطلبة الأردنيين في مدينة عمان للفصل الدراسي الأول 90-91 ذكوراً وإناثاً حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أثر ذي دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير الجنس على دافع الإنجاز لصالح الذكور وعلى مستوى ($\alpha \leq .001$) لموقع الضبط على دافع الإنجاز، أما فيما يتعلق بالتفاعلات الممكنة بين متغيرات الدراسة في دافع الإنجاز فلم تظهر نتائج التحليلات الإحصائية أثراً ذا دلالة لتفاعل متغيرات الجنس وموقع الضبط والتحصيل في دافع الإنجاز، الأمر الذي يشير إلى استقلالية هذه العوامل من حيث التأثير على دافع الإنجاز وتوصلت إلى ارتفاع دافع الانجاز لدى الطلبة المتفوقين تحصيلياً مما يمكن أن يفسر تدخل دافع الانجاز تدخلاً ايجابياً لزيادة تحصيل الطلبة وتفوقهم.

وقام **النابلسي (1993)** بدراسة هدفت إلى تحديد مفهوم الدافع للإنجاز وبناء مقياس لقياسه ومن ثم تقنين هذا المقياس على عينة فلسطينية. بحيث أعد مقياساً لقياس الدافع للإنجاز يتكون من 28 عبارة ويشتمل على بعدين أساسيين هما التوجه نحو العمل والتوجه نحو النجاح وقد أجرى الباحث دراستين للتأكد من صدق وثبات المقياس. ففي الدراسة الأولى طبق المقياس على عينة تتكون من 70 طالباً وطالبة وفي الدراسة الثانية طبق المقياس على 60 طالباً من طلبة كلية التربية. بلغت معاملات الارتباط بين التطبيقين 0.82 لتوجه العمل و 0.78 لتوجه النجاح وقام الباحث بحساب صدق المحك وأظهرت النتائج أن الارتباطات دالة بين المقياس ومحكات الصدق.

وفي دراسة **الطريري (1988)** التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديمغرافية وكان من بين فروض الدراسة:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الأعمار المختلفة وبين الطلاب والطالبات وبين الطلاب ذوي المستويات المختلفة من حيث المعدل التراكمي في الدافع للإنجاز.

وتكونت العينة من 120 طالب وطالبة من مستويات دراسية واقتصادية مختلفة وكان بعضهم متزوجاً وقد استخدم اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين من إعداد الدكتور فاروق عبد الفتاح ويحتوي على 28 عبارة كلها تشتمل على ممارسات يومية وأنماط سلوكية ذات علاقة بالكيفية التي يتم بها أداء

وتنظيم العمل الذي يؤديه الفرد بشكل عام علماً بأن هذه الممارسات والأنماط السلوكية تعطي صورة عامة من مستوى دافعية الفرد للنجاح وقدرته على مواجهة الصعوبات والعوائق وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الدافع للانجاز لدى الطلبة يعزى إلى العمر بسبب تقارب أعمار العينة وتبين وجود فروق دالة بين البنين والبنات.

وتبين أن الدافع للانجاز ذو علاقة دالة مع متغيرات الحالة الاجتماعية والمعدلات التراكمية والجنس.

وهدفت **دراسة موسى وأبو ناهية (1988)** إلى الكشف عن البنية العاملية بين الذكور والإناث في متغير الدافع للإنجاز.

تكونت العينة من 315 طالباً وطالبة من كليتي التربية واللغة العربية وكلية الدراسات الإنسانية للبنات بجامعة الأزهر.

تم جمع البيانات بواسطة استخبار هرمانز للدافع للإنجاز وبمعالجة البيانات بواسطة التحليل العاملي لدى عينة الذكور أمكن التوصل إلى أربعة عوامل من الدرجة الثانية وهي بالترتيب إدراك الزمن، الطموح المثابرة، الإنجاز في حين أمكن التوصل إلى أربعة عوامل أخرى لدى عينة الإناث وهي بالترتيب الإصرار على التفوق، عدم الإحساس بالملل، تحمل، المثابرة.

واتضح من العوامل التي أسفر عنها التحليل العاملي لكل من عينة الذكور ولإناث أنها متشابهة إلى حد ما في مضمونها.

الدراسات السابقة الأجنبية:

في دراسة لـــ **Dehass, et al. (2005)** هدفت إلى استقصاء المنافع المرتبطة ببعض نظريات الدافعية.

النظرية الأولى ركزت على النظرة الوقتية المستقبلية الوصفية، والنظرية الثانية تركز على الهدف نتج عن دراسة هذه النظريات صراع في التوصيات في تحسين دافعية الطلبة وهذا الصراع سببه المهمة المطلوبة من كل نظرية. كانت الدراسة المشتركة مكونة من 184 شخص وهم طلبة سنة أولى تمريض أعمارهم تتراوح بين 18 – 45 سنة كانت منهجية الدراسة تعتمد على استبانات تم تطبيقها لقياس الفوائد التالية:

التوجه نحو االهدف، استراتيجيات مستوى التعلم السطحي والعميق، عادات الدراسة، والفحص العلاجي.

في نهاية العام جمعت العلامات وأوضحت النتائج أن أنواعاً مختلفة من الفوائد والمنافع تعود على الدافعية والمعرفة والتحصيل. وكانت النظرية التي تركز على الهدف ذات نتائج أفضل حيث زادت الدافعية الداخلية وأدت إلى استخدام استراتيجيات معرفية وعادات دراسية أفضل وحسنت الداء.

وجاء في**Joke et al. (2004)** دراسة هدفت إلى معرفة مشاركة الأهل وتأثيرها على عملية التعليم في زيادة دافعية الطالب الدراسية. تناولت العينة طلبة من مدارس أساسية وثانوية وبعد اختبار الفروض أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين دور مشاركة الأهل والدافعية الدراسية ويتضح ذلك من عدة مؤشرات أهمها الانخراط والاندماج في المدرسة والإدراك والسيطرة والاعتماد على النفس والقيادة والدافعية الداخلية.

كما قام **غورثي وفونسيكر Guthrie & Vonsecker** في المغربي (2003) من جامعة ماريلاند في الولايات المتحدة بدراسة تم فيها التركيز على طرق تعزيز وتقوية الدافعية الداخلية للقراءة عبر

تطبيق برنامج تدريسي للقراءة مع تصميمه ومقارنته مع الأسلوب التقليدي الجاري استخدامه في تدريس القراءة، وقد تضمن البرنامج الذي تم تصميمه تقوية الأبعاد التالية لدى الطلبة: الإستقلالية والمقدرة وأهداف التعلم والتفاعل مع الواقع. وقد تم تطبيق هذا البرنامج على أربعة صفوف من المرحلة الأساسية (صفين من مرحلة الصف الثالث الأساسي وصفين من مرحلة الصف الخامس الأساسي.

وتلخصت فرضيات الدراسة فيما يلي:

- الطلبة الذين تلقوا البرنامج التدريبي للقراءة كان لديهم دافعية داخلية (مثل مستوى طموح وانهماك في المهمات وتفضيل للمهمات التي فيها تحد) أعلى من الطلبة الذين تلقوا أسلوب تدريسي تقليدي للقراءة.

- الطلبة الذين تلقوا دروس القراءة حسب البرنامج الذي تم تصميمه لم يختلفوا عن الطلبة الذين تلقوا تدريساً تقليدياً للقراءة في جوانب الدافعية الخارجية (كمستوى المنافسة بينهم...).

- طلبة الصف الخامس أقل دافعية من طلبة الصف الثالث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين تلقوا البرنام ج التدريسي للقراءة كان مستوى الطموح لديهم نحو القراءة أعلى وكذلك كانوا أكثر استخداماً لاستراتيجية التقرير الذاتي من نظرائهم الذين تلقوا تدريساً تقليدياً للقراءة. كما ظهر اختلاف بين المجموعتين في جوانب الدافعية الخارجية، أما بالنسبة لمتغير المرحلة الصفية فقد كان له أثر على جوانب الدافعية الخارجية، أما بالنسبة لمتغير المرحلة الصفية فقد كان له أثر على جوانب الدافعية الخارجية ولم يكن له أثر على جوانب الدافعية الداخلية لدى الطلبة.

وفي دراسة أخرى لـــ **Stipek et al.,** وردت في دراسة صابر (2003)

هدفت لمعرفة تأثير المداخل التعليمية المختلفة على الدافعية والإنجاز لدى الأطفال الصغار.

وكان من أهم نتائج الدراسة أن الأطفال الذين ينتمون لبرامج أكاديمية مرتفعة أحرزوا درجات مرتفعة وذا أهمية في اختبار (الورقة، والقلم الرصاص) لدافعية الإنجاز.

عينة الأطفال الذين ينتمون لبرامج أكاديمية مرتفعة أحرزوا برامج منخفضة في الاختبار الرقمي لدافعية الإنجاز عن عينة الأطفال الذين ينتمون لروضات تركز على الطفل.

عينة الأطفال الذين ينتمون لبرامج أكاديمية مرتفعة أحرزوا نتائج سلبية في معظم مقاييس الدافعية وكان لديهم توقع أقل للنجاح في المهام الأكاديمية وأكثر استقلالية عند البلوغ وأكثر قلقاً من المدرسة.

وقام **كيسي وليتل Keasey and Little** في قطامي (1996) باختبار قدرة مؤشرات عديدة قد تبرز في مرحلة الطفولة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز (التحصيلية والمهنية) والمهارة العقلية لـــ (1069) راشداً وقد تم اختبار مؤشرات متعددة هي التصميم الذهني والمسؤولية الاجتماعية، والدافعية للإنجاز ومن العوامل التي أظهرت قدرة على التنبؤ بالمهارة العقلية للراشد هي التصميم الذهني ودافعية الإنجاز أما بالنسبة لدافعية الإنجاز المهني والتحصيلي فقد أثر عليها التحصيل والمهارة العقلية الممثلة باختبار الذكاء.

وهدفت **ميلر Miller** في المغربي(2003) في دراسته إلى تطوير دافعية طلاب الصف الثامن في الولايات المتحدة حيث تم تحديد المشاكل المتعلقة بدافعية الطلبة من خلال علامات الطلبة ومدى التزامهم بالحضور للدراسة، في الفصل الثاني من العام الدراسي 1994- 1995 وفي العام الدراسي 1995- 1996 تم إجراء استفتاء للطلبة بهدف قياس اتجاهاتهم نحو المدرسة والمعلمين ونحو الواجبات المدرسية والبيتية والعلامات. وقد أظهرت نتائج تحليل البيانات أن ضعف الدافعية لدى الطلبة يعزى إلى حد ما لضعف دعم الوالدين لعملية تعلم أبنائهم.

وفي دراسة **لفاروق وبراوت Farouk & Prawat** جاء في العمران (1995) أجراها الباحثان على عينات من ثلاث ثقافات هي الأمريكية والفنزويلية والمصرية، بلغت أعدادها: 446، 398، 325 على التوالي وطبقا اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. بينت الدراسة أنه في كل من الثقافة المصرية والأمريكية يتفوق البنون على البنات في دافعية الإنجاز وذلك في الصفوف من الثالث الإبتدائي وحتى

العاشر ثم تتفوق البنات بعد ذلك أما في الثقافة الفنزويلية فان البنات يتفوقن على البنين حتى الصف السابع ثم يتفوق البنون بعد ذلك.

وعن **كيونيف Cunniff** في دراسة أبو مرق (2000) أظهرت النتائج أن بيئة الفصل الدراسي والتفاعل بين المعلم والطالب له أثر مهم وكبير في خلق جو اجتماعي وعاطفي على تعزيز وزيادة دافعية المعلم وتحصيل الطالب.

وأجرى **هوفمان** في دراسة تركي (1990) دراسة حول التنشئة الاجتماعية لنمو البنات ودافعية الإنجاز في السنوات المبكرة. فهو يرى أن البنات يحصلن على تشجيع قليل وحماية والدية أكثر وضغط اجتماعي بعدم الفصل عن الأم يؤدي بالبنت لاستقلالية بشكل أقل في اكتشاف بيئتها أو تطوير مهاراتها وكذلك عدم ثقتها في قدرتها على فعل ذلك. ولهذه السباب يرى هوفمان أن النساء لديهن حاجات تواد عالية وسلوك الإنجاز يكون مدفوعاً بالرغبة في السعادة فإذا حدث صراع بين سلوك الإنجاز والتواد فسيضحى بالإنجاز أو سيكون القلق هو النتيجة.

قام الباحثان **روزون وأندريد Rosen and Andrade** في تركي (1990) بإجراء دراسات على دافعية الإنجاز عند الأولاد بين 9-11 سنة وعلاقة الوالدين بانخفاض وارتفاع دافع الإنجاز لدى الأولاد، وقد تم تقييم دافع الإنجاز لدى الأولاد بوساطة اختبار (T.A.T) ولكن مواقف الوالدين (اتجاهاتهم) ومعالجة مواقف الإنجاز قد لاحظها الباحثون مباشرة وتم إعداد المواقف التجريبية التي طلب فيها من الأولاد أداء مهام تكون المساعدة فيها ضرورية من جانب الوالدين وقد هدفت التجربة إلى الكشف عن توقع الآباء لأداء أبنائهم ومدى قرب هذا الأداء وبعده عن المعدل المتوسط.

وأسفرت نتيجة البحث عن أن والدي الأولاد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يتمتعون بدرجة عالية من الطموح والتوقعات لأداء أبنائهم أكثر مما يفعل والدا ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة فقد توقعوا من أبنائهم أداء أعلى من المتوسط ولم يتوقع آباء ذوي الحاجة المنخفضة من أبنائهم أداء مثل أداء قرنائهم.

وتؤكد هذه النتيجة أن إحدى الطرق التي تكسب الطفل حاجة منخفضة إلى الإنجاز هي من خلال والديه الذين لا يتوقعان منه توقعات عالية بالنسبة لقدراته كما أبرزت النتائج أن آباء ذوي الحاجة العالية إلى

الإنجاز قد أظهروا اتجاهاً أكثر حباً وتشجيعاً نحو أطفالهم عندما كانوا يؤدون ما عليهم من واجبات ويعاقبونهم بالخصام وكانت هذه الملحوظة واضحة دائماً في جانب الأمهات أكثر من الآباء.

وظهر أن هناك ارتباطا إيجابيا بين التدريب على الإنجاز والتدريب على الاستقلال فكلاهما يؤثر على دافع الإنجاز وكلاهما ضروري لتقويته.

خلاصة وتعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات السابقة في مجال دافعية الإنجاز فإنه أصبح لدى الباحثة خلفية مناسبة حول هذا الموضوع ومتغيراته والنتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة والأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة.

- استخدمت مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين الذي أعده في الأصل (Herman) وترجمه وقننه على البيئة العربية فاروق موسى والذي وجدته الباحثة في عدة دراسات.

- كان هنالك تناقض في نتائج الدراسات في ما يتعلق في وجود فروق بين البنين والبنات في دافعية الإنجاز مثل دراسة الطريري (1988) ودراسة فرير (1995) ودراسة الفحل (1999) ودراسة سالم (1993).

- وجدت الباحثة نتائج ايجابية لجميع البرامج التدريبية التي اطلعت عليها مثل دراسة الغزو(1994) وغورثي وفونسيكر(2000) وأبو دية (2003).

- وجدت في الدراسات السابقة تضارباً في العلاقة بين الدافعية و العمر. ففي الغزو (1994) الدافعية تزيد بازدياد العمر وفي غورثي وفونسيكر(2000) تقل الدافعية بازدياد العمر؛ ولذلك عمدت إلى فحص متغير العمر لنفس الصف.

- أظهرت الدراسات وجود علاقة ايجابية دالة بين الدافعية والتحصيل الدراسي.

أما الأمور التي استفادتها الباحثة من خلال مراجعة الدراسات السابقة فتلخصت في:

- أصبح لدى الباحثة تصوراً حول التطورات والمراحل التي مرت بها دراسة الدافعية.

- اطّلعت الباحثة على البرامج الموجودة في الدراسات السابقة ومدى فاعليتها مما ساعدها على بناء برنامجها.

- من خلال الدراسات السابقة تمكنت الباحثة من وضع فروض لدراستها الحالية حيث وجدت في الدراسات السابقة متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والعمر وكانت النتائج متضاربة في هذه الدراسات مما دفع الباحثة إلى فحص هذه المتغيرات.

- استفادت الباحثة أيضاً في إطلاعها على المعالجات الإحصائية لتلك الدراسات واختيار المعالجات المناسبة المتوافقة مع الدراسة.

- من الأمور الأخرى التي استفادتها الباحثة أن معظم الدراسات التي تناولت الدافعية ركزت على استخدام دافعية الإنجاز وأهملت الدافعية الدراسية مع أن بعضها ادخل متغير التحصيل الدراسي

- أدخلت الباحثة متغير المؤهل العلمي للوالدين حيث كانت نتائج التحليل لهذا المتغير متضاربة في الدراسات التي تناولتها فأدخلت هذا المتغير.

- لاحظت الباحثة من خلال بحثها عن دراسات محلية عربية ندرة في دراسة هذا الموضوع وعدم وجود دراسات تجريبية – على حد علم الباحثة – تتناول تنمية الدافعية للتحصيل مما شجعها أكثر على القيام بهذه الدراسة.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة.

مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة.

أدوات الدراسة.

مقياس الدافع للانجاز للأطفال والراشدين.

برنامج التوجيه الجمعي.

الأسلوب الاحصائي

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

يحتوي هذا الفصل على وصف لمجتمع الدراسة وعينتها ووصفاً للأدوات التي تم استخدامها في هذا البحث والإجراءات التي تم إتباعها لإتمام هذه الدراسة.

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة منهج البحث التجريبي الذي يقتضي وجود مجموعتين متكافئتين. بحيث أخضعت الأولى لبرنامج التوجيه الجمعي الهادف إلى رفع دافعيتها وتركت المجموعة الأخرى في ظروفها العادية ثم قيست الفروق بين المجموعتين.

استخدمت الباحثة استبانة الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين كاختبار قبلي على المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين ثم طبقت برنامج التوجيه الجمعي على المجموعتين التجريبيتين وبعد ذلك كررت استبانة الدافعية السابقة كاختبار بعدي على المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين وتمت في النهاية المعالجة الاحصائية لمعرفة الفروق.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي من الذكور والإناث في المدارس الحكومية في بلدة بني نعيم / الخليل للعام الدراسي 2005- 2006م للفصل الثاني حيث بلغ مجموع المدارس 7 مدارس موزعين على 13 شعبة وبلغ عددهم الإجمالي 489 طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

تم كتابة أسماء جميع المدارس في بلدة بني نعيم للذكور والإناث ثم تم اختبار العينة على شكل العينة العنقودية بطريقة القرعة حيث تم سحب ورقة من صندوق مدارس الذكور
وورقة من صندوق مدارس الإناث فكانت مدرسة الذكور هي مدرسة موسى بن نصير الأساسية ومدرسة الإناث هي مدرسة الصحابة الأساسية.

بعد ذلك تم اختيار شعبة من الشعبتين بطريقة القرعة أيضاً فكانت شعبة الصف السابع (أ) للذكور وشعبة السابع (أ) للإناث أيضاً.

الجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة حسب وقت تطبيق الاختبار (قبلياً أم بعدياً).

جدول1 : توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة حسب وقت تطبيق الاختبار (قبلي أم بعدي)

الاختبار	المجموعة		
	عدد المجموعةالضابطة	عدد المجموعة التجريبية	المجموع
قبلي	72	75	147
بعدي	75	76	151
المجموع	147	151	298

إجراءات تطبيق الدراسة:

قبل البدء بتطبيق الدراسة قامت الباحثة بدراسة استطلاعية طبقت على مجموعة خارج إطار عينة الدراسة في مدرسة الرباط الأساسية للصف السابع في الفصل الدراسي الأول 2005 – 2006م.

ولم تعترض الباحثة مشكلات في تنفيذ البرنامج .

بعد ذلك أحضرت من الجامعة كتاباً إلى التربية والتعليم بتسهيل مهمة الطالبة في تطبيق برنامجها. ملحق رقم (1).

رفع الكتاب إلى التربية والتعليم / الخليل وبدورها رفعت كتاباً إلى وزارة التربية والتعليم، طلبت مديرية التربية " البرنامج" واطلعت عليه وبعد عشرين يوماً ردت وزارة التربية والتعليم بالموافقة. الملحق رقم (2).

ثم أعطيت الموافقة لمدير مدرسة موسى بن نصير للبنين بالسماح للباحثة بالعمل في البرنامج. ملحق رقم (3).

وكذلك أعطيت الموافقة لمديرة مدرسة الصحابة الأساسية بالسماح للباحثة بالعمل في البرنامج. ملحق رقم (4).

بالتنسيق مع المدراء تم تحديد الحصص والجدول الزمني الذي بدأ من أواخر شباط وانتهى في أواخر آذار للفصل الثاني من العام 2006م.

اشتمل البرنامج على ثماني حصص توجيه جمعي للطلبة وكذلك أربع جلسات للمعلمين وأربع جلسات لأولياء الأمور.

حصلت الباحثة على معدلات الطلبة من سجلات المدرسة الرسمية.

قامت الباحثة بعدة إجراءات لتتأكد أن المجموعة الضابطة والتجريبية كانتا متكافئتين حيث تم اختبار مدرسة للإناث ومدرسة للذكور بطريقة عشوائية ثم اختبار شعبة لتكون تجريبية من الذكور وشعبة من الإناث بطريقة عشوائية أيضاً كان عدد طلاب وطالبات الصف السابع (أ) مساوياً لعدد طلاب وطالبات الصف السابع ب.

طبقت الباحثة اختباراً قبلياً لقياس الدافعية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة للذكور والإناث لاختبار دلالة الفروق في درجات الدافعية بين المجموعة التجريبية والضابطة.

يوضح الجدول التالي نتائج الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة ذكوراً وإناثاً.

جدول2 : نتائج الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الدافعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	72	90.33	12.23	145	0.29	0.76

التجريبية	75	90.98	14.46			

باستقراء البيانات في الجدول السابق يلاحظ أن قيمة ت = 0.29 وهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى أن المجموعة التجريبية لا تختلف عن المجموعة الضابطة بمعنى أن المجموعتين كانتا متكافئتين.

وقد قامت الباحثة أيضاً بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالمعدلات التراكمية وذلك على المعدلات لمنتصف الفصل الأول أي قبل البدء بتطبيق البرنامج والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول3 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعدلات نصف الفصل الأول

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	72	17.73	5.10	145	0.42	0.67
التجريبية	75	17.38	4.90			

يظهر من خلال الجدول أن المجموعتين كانتا متكافئتين بحيث لا تختلف المجموعة التجريبية عن الضابطة فيما يتعلق بمعدلاتهم التراكمية قبل تطبيق البرنامج.

بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق برنامجها الإرشادي على المجموعة التجريبية للذكور والإناث.

ثم بعد ذلك طبقت اختباراً بعدياً على كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لمعرفة الفروق.

وتمت مقارنة معدلات الطلبة التراكمية للفصل الأول والفصل الثاني.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة لتطبيق هذه الدراسة أداتين رئيسيتين:

الأداة الأولى:

مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين

A Questionnaire Measure of Achevement Motivation هذا المقياس طوره هيرمانز (1970) ونقله للعربية موسى (1987) ويتكون هذا المقياس من 28 فقرة صيغت كل منها على شكل جملة ناقصة يليها خمس أو أربع عبارات ويطلب من المفحوص وضع إشارة (×) أمام العبارة التي يعتقد أنها تمثل تكملة الجملة. ملحق رقم (5).

أما بالنسبة لتقدير الدرجات في هذا الاختبار فقد درجت بعض الفقرات على مقياس ذي خمس درجات وعددها 18 فقرة وبعضها الآخر على مقياس ذي أربع درجات وعددها 10 فقرات وبالتالي فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص تكون 130 درجة بينما أقل درجة هي 28 درجة ويستغرق زمن تطبيق الاختبار عند الأفراد العاديين بين 35، 45 دقيقة وذلك بعد إعطاء التعليمات وحل الأمثلة.

أما بالنسبة للتصحيح فإن الفقرات ذات الخمس عبارات أعطيت درجات من 1 إلى 5 بينما الفقرات ذات الأربع عبارات فأعطيت درجات من 1 إلى 4 تم ترتيبها لتدلعلى التدرج في دافعية الإنجاز.

وركز هيرمانز في مقياسه على قياس صفات عشر للتمييز بين ذوي المستوى المرتفع والمنخفض في التحصيل الدراسي وهذه الصفات العشر هي:

١. مستوى الطموح المرتفع.

٢. السلوك الذي تقل فيه المغامرة.

٣. القابلية للتحرك للأمام.

٤. المثابرة.

٥. الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.

٦. إدراك سرعة مرور الوقت.

٧. الاتجاه نحو المستقبل.

٨. اختبار مواقف المنافسة في مقابل مواقف التعاطف.

٩. البحث عن التقدير.

١٠. الرغبة في الأداء الأفضل.

صدق وثبات المقياس:

وقد أشار موسى في الأشهب (1999) إلى تمتع هذا الاختبار بدلالات صدق مقبولة إذ أورد معامل ارتباط يساوي 6، 50 بين الأداء على المقياس والتحصيل في نهاية العام الدراسي، وقد قام بحساب معاملات الثبات للمقياس بطريقة كرونباخ ألفا مستخدماً عينتين من الذكور
والإناث وكانت 0.76 لجميع أفراد العينة، 0.64 للإناث فقط ، 0.80 للذكور فقط.

وأورد مقابلة في الأشهب (1999) معامل ثبات للاختبار محسوباً بطريقة كرونباخ ألفا ووجد أن معامل الثبات 0.78.

وكذلك قامت الغزو في الأشهب (1999) بحساب معامل ثبات الاختبار على عينة الدراسة مستخدمة طريقة كرونباخ ألفا ووجدت أنه 0.65.

وقامت الأشهب (1999) بحساب معامل الثبات باستعمال طريقة كرونباخ ألفا ووجدت أنه يساوي 0.83 كما حسبت معامل الثبات لدافعية الإنجاز باستعمال التجزئة النصفية ووجدت أنه 0.71.

وقد قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاستبانة باستعمال طريقة كرونباخ ألفا حيث بلغ 0.83 وهي نتيجة مقبولة لأهداف الدراسة.

واستخدمت هذه الأداة كاختبار قبلي قبل تطبيق برنامجها الإرشادي وكذلك كاختبار بعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الأداة الثانية:

برنامج التوجيه الجمعي:

الذي قامت الباحثة بإعداده وذلك بالإطلاع والاستفادة من البرامج التدريبية المشابهة في الأدب التربوي والدراسات السابقة. وهدف هذا البرنامج لرفع الدافعية للتحصيل لدى عينة الطلبة.

تم العمل في هذا البرنامج مع ثلاثة أطراف هم الطلبة والطالبات في المجموعتين التجريبيتين والمعلمين والمعلمات الذين يدرسون هؤلاء الطلبة المشتركين في البرنامج والطرف الثالث هم أولياء الأمور للطلبة المشتركين في البرنامج.

بلغت جلسات الطلبة ثماني جلسات لمجموعة الذكور وثماني جلسات لمجموعة الإناث.

عملت الباحثة على إثارة رغبة الطلبة للعمل في البرنامج وتدريب الطلبة على مهارات هامة لزيادة الدافعية مثل تنظيم الوقت وتعزيز الشعور بقيمة الوقت وتصميم برنامج دراسي مناسب لكل طالب حسب احتياجاته.

تم طرح مفاهيم ومعلومات نظرية حول الدافعية وكيفية تنميتها واستخدام أساليب وفعاليات متنوعة مثل التمارين الرياضية واستراتيجيات التنفس واستخدام القصة والدراما ولعب الأدوار.

قامت الباحثة بـاستخدام الشرح والحوار والمناقشة لمفاهيم هامة في الدافعية مثل الجدية في العمل والالتزام وتحمل المسؤولية وإتقان العمل والرغبة والتخيل.

وكذلك عملت على تدريب الطلبة على مهارات مثل ملاحظة الذات، وتقييم الذات والحديث الذاتي ومكافأة الذات.

ومن خلال بعض النظريات قامت الباحثة بتطبيق بعض المفاهيم مثل التعلم بالنمذجة حيث أحضرت نماذج متميزة في دافعيتها من نفس المرحلة العمرية وتم حوار مع كل نموذج مع المجموعة.

أما العمل مع الطرف الآخر وهم المعلمون والمعلمات فتناول أربع جلسات، الجلسة الأولى جرى بها تعريف بالبرنامج ومقدمة نظرية حول الدافعية وإثارتها وطرق اكتشاف تدني الدافعية لدى الطلبة أما الجلسة الثانية فتم بها التدريب على استخدام برامج تعزيزية مناسبة ومتنوعة، والجلسة الثالثة فكانت حول استخدام أساليب متنوعة في التعلم منها التعلم بالاستكشاف واستخدام أسلوب تدريس الأتراب.

والجلسة الأخيرة كانت حول استراتيجية عقد الاتفاقات مع الطلبة (التعاقد السلوكي) ثم تقييم وإنهاء البرنامج.

والطرف الأخير في العمل بالبرنامج فكان مع أولياء الأمور وتقاطعت الجلسات مع جلسات المعلمين في الجلسة الأولى وكذلك مع موضوع التعزيز والتعاقد السلوكي.

وتقاطعت مع جلسات الطلبة في موضوع التعلم بالنمذجة وتنظيم الوقت.

هذه نبذة مختصرة عن البرنامج. ملحق رقم(6)

الأسلوب الإحصائي:

باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية – SPSS قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية في تحليل البيانات:

١. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع متغيرات الدراسة.

٢. استخدام اختبار(ت) t-test لمجموعتين مستقلتين لاستخراج مستوى الدلالة.

٣. استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق.

٤. استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

الفصل الرابع: النتائج

نتائج الدراسة

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر فاعلية برنامج توجيه جمعي في رفع مستوى الدافعية للتحصيل لدى عينة من طلبة وطالبات الصف السابع الأساسي.

ولمعرفة مدى فاعلية هذا البرنامج قامت الباحثة بتطبيق استبانة تقيس الدافعية الدراسية لدى هؤلاء الطلبة، استخدمت كاختبار قبلي لقياس الدافعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة لكل من الذكور والإناث.

بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق برنامجها الإرشادي لمجموعة واحدة من الذكور ومجموعة واحدة من الإناث هي المجموعة التجريبية. ولم يدخل البرنامج على المجموعة الضابطة.

بعد انتهاء البرنامج قامت الباحثة بإعادة تطبيق نفس الاستبانة مرة أخرى كاختبار بعدي على كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة لكل من الذكور والإناث لمعرفة التغير الحاصل. وكذلك قامت الباحثة بمقارنة علامات امتحان نصف الفصل الأول وامتحان نصف الفصل الثاني باعتبارها مؤشراً للتحصيل الدراسي.

وسيتناول هذا الفصل عرضا كاملاً لنتائج هذه الدراسة وذلك لاختبار فرضياتها باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة.

نصت الفرضية الأولى على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى
($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الدافعية على الاختبار البعدي تعزى للطريقة التدريبية
(برنامج التوجيه الجمعي) لكل من الذكور والإناث كل على حده.

ولهذه الغاية قامت الباحثة باستخدام اختبار(ت) t-test لمجموعتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات الدافعية على الاختبار البعدي وفقاً لنوع المجموعة، والجدول رقم (4) يوضح البيانات التالية:

جدول4 : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية وقيمة ت للمجموعات المستقلة ومستوى الدلالة وفقاً لنوع المجموعة وذلك لكل من الذكور والإناث

الجنس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
للإناث	الضابطة	41	90.29	9.58	80	3.51	0.001
	التجريبية	41	96.90	7.26			
للذكور	الضابطة	34	85.94	12.54	67	2.3	0.01
	التجريبية	35	91.94	7.80			
للمجموع	الضابطة	75	88.32	11.16	149	4.01	0.001
	التجريبية	76	94.61	7.87			

تشير البيانات في الجدول السابق إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات الدافعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للطريقة التدريبية حيث بلغت قيمة (ت = 4.01) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى ألفا 0.001 ولما كان المتوسط الحسابي في الفئة التجريبية هو الأعلى فإن هذا يشير إلى أن الطلبة في هذه المجوعة أصبحت لديهم درجات دافعية أعلى وأفضل وبذلك نرفض الفرضية الصفرية الأولى.

نصت الفرضية الثانية إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الدافعية تعزى إلى متغير الجنس.

والجدول رقم (5) تظهر فيه البيانات التالية:

جدول5 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً للجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	69	88.98	10.79	149	2.85	0.005
إناث	82	93.59	9.08			

من خلال الجدول السابق يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية تعزى إلى الجنس. حيث نجد أن قيمة ت بلغت 2.85 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ألفا 0.005 وهذا يدل على أن دافعية التحصيل للإناث أفضل وأكثر منها لدى الذكور.

نصت الفرضية الثالثة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) بين متوسطات درجات الدافعية تعزى إلى المؤهل العلمي للأب.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمؤهل الأب.

جدول6 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً للمؤهل العلمي للأب

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أمي	21	89.47	12.78
ابتدائي	24	91.45	5.21
اعدادي	37	89.37	13.76
ثانوي	42	93.85	14.97
جامعي	27	92.29	15.48
للمجموع	151	91.40	10.12

ثم قامت الباحثة باستخدام تحليل باستخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية المتعلقة بمؤهل الأب والجدول رقم (7) يعطي البيانات التالية:

جدول7 : تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات الدافعية وفقاً للمؤهل العلمي للأب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	503.06	4	125.76	1.23	0.29
داخل المجموعات	14860.76	146	101.78		

المجموع	15363.73	150			

مما سبق نجد أن قيمة ف بلغت 1.23 وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يعني قبول الفرضية الصفرية. أي أنه لا توجد فروق في متوسطات درجات الدافعية عند الطلبة ذكوراً وإناثاً تعزى للمؤهل العلمي للأب.

وكذلك نصت الفرضية الإحصائية الرابعة إلى إ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات درجات الدافعية تعزى إلى المؤهل العلمي للأم.

والجدول التالي يشير إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمؤهل العلمي للأم.

جدول8 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً للمؤهل العلمي للأم

المستوى العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أمي	24	88.79	11.80
ابتدائي	35	92.94	8.16
إعدادي	36	88.69	13.30
ثانوي	42	93.04	6.58
جامعي	14	95.00	9.26
للمجموع	151	91.49	10.12

بعد ذلك قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في متوسطات درجات الدافعية لدى الطلبة تعزى للمؤهل العلمي للأم وظهرت النتائج المبينة في الجدول رقم (9).

جدول9 : تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات الدافعية وفقاً للمؤهل العلمي للأم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	804.34	4	201.08	2.01	0.09
داخل المجموعات	14559.38	146	99.72		
المجموع	15363.73	150			

البيانات السابقة في الجدول رقم (9) تدل على عدم وجود فروق في متوسطات درجات الدافعية تعزى للمؤهل العلمي للأم حيث خلصنا إلى أن قيمة ف بلغت 2.01 وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يدفعنا إلى قبول الفرضية الصفرية السابقة.

الفرضية الخامسة تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الدافعية تعزى للعمر والجدول رقم (10) يرينا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير العمر.

جدول10 :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية حسب العمر

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
12	48	93.12	7.85
13	92	91.48	10.36

14.78	84.36	11	**14**

ثم قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية المتعلقة بالعمر وتوصلت للنتائج التالية في الجدول رقم (11).

جدول11 : تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات الدافعية وفقاً لأعمار الطلبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	686.95	2	343.47	3.46	*0.03
داخل المجموعات	14676.78	148	99.16		
المجموع	15363.73	150			

بالنظر للجدول السابق نجد أن قيمة ف بلغت 0.03* وهي قيمة دالة إحصائياً مما يعني رفض الفرضية الصفرية. بمعنى أنه توجد فروق في متوسطات درجات الدافعية تعزى للعمر.

فالطلبة من فئة عمر 12 سنة كانوا أعلى في متوسطات درجات دافعيتهم من فئة عمر 14 سنة بدلالة احصائية.

ومن أجل اختبار اتجاه الدلالة تم استخدام اختبار شيفية وقد كانت نتائج هذا الاختبار واضحة في الجدول التالي رقم (12).

جدول12 :نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية في متوسطات درجات الدافعية وفقاً لأعمار الطلبة

	12	13	14
12	———	1.63	8.76*دالة
13	1.63	———	7.12

14	8.76*دالة	7.12	———

* دالة احصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

تشير نتائج اختبار شيفية إلى أن الفروق في درجات الدافعية كانت دالة إحصائياً لصالح الأطفال من فئة عمر 12 سنة إذ ان المتوسط الحسابي لهذه الفئة هو أعلى من المتوسط الحسابي لفئة 14 سنة.

نصت الفرضية السادسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات المعدلات التراكمية تعزى إلى البرنامج التدريبي ولأجل ذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار لمجموعتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق في متوسطات المعدلات التراكمية
والجدول رقم (13) يبين النتائج التالية حسب المعدل التراكمي وفقاً للبرنامج التدريبي.

جدول13 : نتائج اختبار(ت) t-test لمجموعتين مستقلتين لمتغير المعدلات التراكمية للفصل الثاني

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ضابطة	75	18.13	5.71	149	3.59	0.001
تجريبية	76	21.5	5.80			

من خلال هذه البيانات الواردة في الجدول رقم (13) يلاحظ وجود فروق في متوسطات درجات التحصيل (المعدلات التراكمية) تعزى إلى البرنامج التدريبي حيث بلغ المتوسط الحسابي 18.1 بينما بلغ للمجموعة التجريبية 21.5 وقد كانت الفروق دالة عند مستوى ألفا 0.001 وهذا يعني أن البرنامج أثر بشكل ايجابي لرفع درجات التحصيل.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة وتفسير النتائج

التوصيات

قائمة المراجع العربية

قائمة المراجع الأجنبية

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

تفسير نتائج الفرضية الأولى: والتي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية تعزى للطريقة التدريبية.

وعلى ضوء نتائج التحليل الإحصائي ظهرت فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، حيث أن طلبة المجموعة التجريبية من كلا الجنسين حققوا درجات أفضل في مقياس الدافعية مما يدفعنا إلى القول أن البرنامج كان له تأثيراً ايجابياً على رفع الدافعية لدى الطلبة إناثاً وذكوراً.

فمن خلال مراجعة النتائج في جدول رقم (3) يظهر فرقاً بين المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في درجات الدافعية حيث يشير المتوسط الحسابي إلى ارتفاع الدرجات لدى المجموعة التجريبية للذكور وللإناث معاً.

ومثل هذه البرامج لا شك أنها تؤثر إيجابياً كونها تضع أهدافاً محددة وتعمل على تحقيقها.

وهذا البرنامج هدف إلى رفع دافعية الطلبة للتحصيل بعدة طرق ووسائل.

حيث عملت الباحثة على إثارة الرغبة للعمل في البرنامج وقامت بتدريب الطلبة على مهارات هامة لزيادة الدافعية مثل تنظيم الوقت وتعزيز الشعور بقيمة الوقت وتصميم برنامج دراسي مناسب للطلبة بحيث يراعى فيه احتياجات الطالب المتنوعة عرض مفاهيم لمؤشرات الدافعية
وكيفية تنميتها عن طريق استخدام أساليب وفعاليات متنوعة مثل التمارين الرياضية، استراتيجية التنفس، القصة والدراما، لعب الأدوار.

استخدام الشرح والتوضيح والحوار والمناقشة لمفاهيم هامة في رفع الدافعية مثل الجدية في العمل، الالتزام، تحمل المسؤولية، إتقان العمل، الرغبة، التخيل.

وكذلك التدريب على مهارة ملاحظة الذات وتقييم الذات والحديث الذاتي ومكافأة الذات.

واشتمل البرنامج على إحضار نماذج متميزة في دافعيتها وإجراء تعارف وحوار مفتوح مع الطلبة لتعزيز فكرة التعلم بالنمذجة ولم يقتصر الأمر على العمل مع الطلبة بل تمت مشاركة أولياء الأمور

ووضحت لهم فكرة البرنامج وتلقوا معلومات نظرية حول الموضوع وفنيات للتعامل مع أبنائهم مثل استخدام جداول التعزيز والمكافئات وإبرام العقود مع أبنائهم.

وشمل البرنامج معلمي هؤلاء الطلبة كونهم العنصر الهام في التفاعل والعمل مع الطالب.

حيث تضمن العمل مع المعلمين فعاليات لمعلمين لديهم تدني في دافعيتهم وكذلك طلبة لديهم تدني في دافعيتهم مما أعطى فرصة لمناقشة هذه الفعاليات ووضع اقتراحات وحلول من قبل المعلمين وأولياء الأمور.

وتفسر الباحثة التحسن في درجات الدافعية أن البرنامج لبّى حاجاتهم الداخلية وزاد من مهاراتهم وخبراتهم.

هذا العمل باختصار قد يكون له أهمية وقد يكون السبب وراء التحسن في متوسطات درجات الدافعية لدى الطلبة وبالتالي التحسن في معدلاتهم التراكمية أي تحصيلهم الأكاديمي.

وربما يعزى التحسن في متوسطات درجات الدافعية إلى البرنامج ويعطي نتيجة لها دلالة بأنه يرفع من دافعية التحصيل لدى الطلبة.

فالبرامج التدريبية بشكل عام تسهم في رفع الدافعية كما يظهر من خلال بعض الدراسات السابقة مثل دراسة الغزو (1994) التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل في الرياضيات وأظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة

وكذلك دراسة غورثي وفونسيكر التي هدفت إلى تطبيق برنامج تدريبي للقراءة لرفع الدافعية الداخلية والخارجية حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تلقوا البرنامج كانت لديهم دافعية داخلية أعلى من الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

وأيضاً دراسة أبو دية (2003) التي أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة لطلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا برنامجاً إرشاديا لرفع الدافعية والذكاء الانفعالي.

تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الدافعية تعزى إلى متغير الجنس.

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية تعزى للجنس لصالح الإناث.

وربما تفسر هذه النتيجة أن الإناث أقل حصولاً على الإمتيازات والدعم من الذكور.

ورغم أن هذا البرنامج تعامل مع الذكور والإناث بشكل متساوي في التطبيق إلا أن الإناث تفوقن على الذكور.

فالطالبات أكثر عرضة للضغوط وعدم التعبير عن النفس بشكل حر وأكثر التزاماً بالقوانين مما يزي د من مشكلات الطالبة الدراسية ويقلل من دافعيتها. ولكن إذا ما أعطيت فرصة للتعبير عن نفسها وعوملت معاملة تشعرها بأنها مسؤولة عن نفسها ولديها قدرات للتفوق والإنجاز فإنها سرعان ما تظهر قدرات كانت مختفية وبالتالي تزيد دافعيتها للتحصيل.

ويظهر من خلال مراجعة بعض الدراسات السابقة مثل دراسة الطريري (1988) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة بين الأولاد والبنات. أما دراسة فرير (1995) ودراسة الفحل (1999) فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين البنين والبنات ولكن لصالح الذكور.

أما دراسة سالم (1993) التي أظهرت أن متوسط أداء الطالبات على مقياس الدافعية نحو التعلم كان أعلى من متوسط أداء الذكور على نفس المقياس .

يظهر من هذه الدراسات تضارباً في ارتفاع درجات الدافعية فمرة لصالح الذكور وأخرى لصالح الإناث.

وربما تفسر هذه النتيجة التي ظهرت في هذه الدراسة أن الإناث أكثر اهتماما وحرصاً على تحصيل مكانة في المجتمع عن طريق إنجازاتها المدرسية عكس الذكور الذين يجدون فرصاً كثيرة للتعبير عن مكانتهم في المجتمع حتى وان كان تحصيلهم متدنياً. فالمجتمع يدعم الذكور ويعزز مكانتهم بينما تسعى الإناث وتناضل من اجل الحصول على هذه المكانة وهذا الأمر من شأنه إن يزيد من دافعية الإناث بشكل أكبر مقارنة مع الذكور.

ويمكن أن يكون للوضع الاجتماعي والاقتصادي دور في هذه النتيجة حيث أن الذكور بإمكانهم العمل في أي مهنة دون وجود إشكالية في ذلك عكس الإناث اللواتي إن أردن العمل فتحيط بهن العوائق والضوابط الاجتماعية التي تحد من عمل المرأة في أي مهنة وتحددها بوظيفة مناسبة مثل التعليم، والتمريض، وهي مهن يحترمها المجتمع وهذا الأمر قد يكون وراء زيادة دافعية الإناث على الذكور.

ويحتمل أن يكون نموذج المعلمة والذي تقلده الطالبة يزيد من دافعيتها، بينما نموذج المعلم الذي يقلده الطالب يقلل من دافعيته على اعتبار أن المعلمة أكثر قرباً من نواحي نفسية وعاطفية للطالبة.

وكذلك فإن الدعم والإرشاد والتوجيه الذي تلقته الطالبات من الباحثة كان له أثر أقوى على نفسية الطالبات من الطلاب.

تفسير نتائج الفرضية الثالثة والرابعة:

نصت الفرضية الثالثة والرابعة على عدم وجود فروق ذات دلالة في متوسطات درجات الدافعية تعزى إلى مؤهل الأب العلمي، والى مؤهل الأم العلمي.

حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمؤهل الأب أو لمؤهل الأم.

وقد تفسر نتيجة هذا الفرض أن الآباء والأمهات الأميين أو من لهم مؤهل علمي بسيط يدفعون أبناءهم إلى التحصيل رغبة منهم في تحقيق ما لم يستطيعوا هم تحقيقه وإيمانا منهم بقيمة وأهمية التعليم وبالتالي لم تكن هنالك فروق دالة لصالح الآباء والأمهات الذين يحملون مؤهلاً علمياً أعلى.

كذلك فإن المؤهل العلمي للأب تراوح ما بين أمي إلى جامعي وكانت أكثر الأعداد للآباء ممن يحملون مؤهلاً علمياً متوسطا ً أي إعدادي وثانوي ومثل هؤلاء الآباء يقدّرون أهمية التعليم وربما يتفوقون على من يحمل مؤهلاً علمياً عالياً في الاهتمام بتحصيل أبنائهم.

وكذلك الأمهات تراوحت مؤهلاتهن ما بين أمية إلى جامعية ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تؤيد أن الأم الحاصلة على مؤهل علمي أعلى يحصل ابنها أو ابنتها على درجات دافعية أفضل وقد يكون السبب في عدم وجود فروق إلى الوضع الاقتصادي حيث أن المعلم مثلاً الحاصل على شهادة جامعية لا يحقق وضعاً اقتصاديا مساوياً لأب أمي يعمل في التجارة أو الأعمال الحرة مثلاً.

وعلى النقيض من ذلك فإن الأبناء الذين لا يحمل آبائهم مؤهلا ت علمية عليا ونتيجة حرمانهم فإن دافعيتهم في التعليم وللتحصيل تكون أعلى.

وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة أن الآباء والأمهات الذين يحملون مؤهلات عليا ونتيجة لانشغالهم فإن اهتمامهم بأبنائهم يكون أقل من الآباء والأمهات الذين لديهم مؤهلات دنيا أو دون مؤهلات.

تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية تعزى إلى متغير العمر.

أسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر.

حيث كانت الأعمار تتراوح بين 12 – 14 عاماً.

وكانت الفروق دالة لصالح الأطفال من فئة عمر 12 سنة حيث حصلوا على متوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي لفئة 14 سنة وهم أقرانهم في نفس الصف.

ولعل هذا يعزى إلى أن الطلبة الأصغر سناً أبدوا قدرات أعلى من أقرانهم دفعت بذويهم إلى تسجيلهم في المدرسة بعمر أصغر وبالتالي فهذا الفرق يرجع إلى قدراتهم الشخصية وعلى العكس من ذلك فإن الطلبة من فئة 14 سنة والذين حصلوا على متوسط حسابي أقل فلعل ذلك يعود إلى عاملين؛ الأول: أنهم كانوا متأخرين في قدراتهم فعمد ذويهم إلى تسجيلهم في المدرسة بعمر أكبر.

أو أنهم رسبوا في صفوف سابقة وخبرة الرسوب قللت من درجات دافعيتهم خاصة عندما يشعرون أنهم أكبر من أقرانهم عمراً وأقل قدرة وتحصيلاً.

ويمكن أن تكون هذه النتيجة عائدة إلى التعزيز الذي يتلقاه الطالب الأقل عمراً عندما ينافس زملائه الأكبر عمراً ويتفوقون عليهم.

وهذه النتيجة يمكن تفسيرها من منظار آخر أن الطلبة من فئة عمر 14 سنة هم في مرحلة التغيرات النفسية والجسمية والعقلية والانفعالية التي تطرأ على الطلبة في سن المراهقة والتي يصاحبها اهتماماً

بقضايا أخرى غير الدراسة وتمرد على السلطة المدرسية والأسرية وبالتالي تقل الدافعية لديهم. أما فئة عمر 12 سنة فهم ما زالوا في بداية الطريق لهذه المرحلة.

ويظهر من خلال مراجعة الدراسات السابقة مثل دراسة الغزو (1994) التي أظهرت نتائج أفضل للطلبة الأكبر سناً في صفوف أعلى فدافعية الإنجاز كانت أعلى للصف الثامن بينما أقل في الصف الخامس وهذا يبرر أن المرحلة الدراسية تختلف بين الصف الخامس والثامن بحيث يكون وعي الطالب للبرنامج أفضل.

وتتفق مع دراسة غورثي وفونسكير (2000) حيث كان طلبة الصف الخامس أقل دافعية من طلبة الصف الثالث.

تفسير نتائج الفرضية السادسة: والتي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المعدلات التراكمية تعزى للطريقة التدريبية وبناءً على معطيات التحليل الإحصائي الموضح في جدول رقم (13) ظهرت فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية حيث أمكننا القول أن هذه النتيجة كانت دالة من خلال الاختبار الذي قاس الدافعية وكذلك من خلال مقارنة معدل الطالب في الفصل الأول والفصل الثاني. وهذه النتيجة تشير إلى استفادة الطلبة من البرنامج وانعكاسه ايجابياً على درجات دافعيتهم كما في الفرضية الأولى وكذلك على معدلاتهم التراكمية التي كانت مؤشراً على ارتفاع التحصيل الدراسي.

وقد يعزى ذلك إلى الخبرات الجديدة والمهارات التي اكتسبها الطلبة من البرنامج الإرشادي وكان ذلك واضحاً في استجاباتهم في تقييم كل جلسة إرشادية ومن خلال انفعالاتهم وردود أفعالهم بإعرابهم عن استفادتهم من البرنامج وإصرارهم على التغيير نحو الأفضل، وتطبيق المهارات التي تعلموها ... والرغبة في التقدم والتحسن للأفضل هذا قد يكون انعكس على ارتفاع تحصيلهم. إضافة إلى ذلك إشراك أولياء الأمور والمعلمين في البرنامج قد يكون أعطى البرنامج صفة الجدية أكثر والاستمرارية في العمل والتكاملية فيه.

ولعل أسباب ارتفاع التحصيل هو حصول الطالب على الشعور بأهميته وفرديته كإنسان وليس كطالب في صف وذلك عندما كان يكتب في بعض الفعاليات عن حلمه ومستقبله وتحديد أهدافه، وعندما كان يعبر عن مواقفه ومشاعره نحو ما يحدث معه في البيت والمدرسة ويجد التغذية الراجعة المناسبة والمشبعة له كإنسان ويحتمل أن يكون السبب هو تغيير استراتيجية ولي الأمر والمعلم في دعم

وتعزيز الطالب ورفع دافعيته، حيث أبدى الكثير من أولياء الأمور تجاوباً كبيراً مع هذا البرنامج ووعدوا بتطبيق المعلومات والمهارات التي اكتسبوها من البرنامج مع أبنائهم.

وأوضحت الدراسات دور البيئة المدرسية ومشاركة الأهل في زيادة الدافعية لدى الطلبة مثل دراسة Joke (2004) ودراسة كيونيف (1987)، ودراسة روزون (1959)، ودراسة مورو وولسون (1961).

التوصيات:

على ضوء تطبيق البرنامج الإرشادي – ميدانياً وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- من خلال نتائج الفرضية الأولى التي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في زيادة متوسطات درجات الدافعية تعزى لبرنامج التوجيه الجمعي فإن الباحثة توصي بـــتبني وزارة التربية والتعليم برامج لرفع دافعية التحصيل لدى الطلبة وتطبيقها في المدارس إذا أثبتت فاعليتها.و اهتمام مناسب من قبل وزارة التربية والتعليم بموضوع الدافعية الدراسية على أساس أنها المحرك لنشاط الطالب وتفاعله وعمله المدرسي. وتدريب المعلمين والمعلمات على طرق استشارة وتنمية الدافعية لدى الطلبة وإعطائهم محفزات للعمل على ذلك. إعطاء موضوع رفع الدافعية صبغة جدية من قبل وزارة التربية والتعليم وإيجاد السبل التي من شأنها تنمية الدافعية عن طريق تدريب المرشدين التربويين والمعلمين على الأساليب التي تنمي الدافعية الدراسية.

- من خلال نتائج الفرضية الثانية والتي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية تعزى للجنس فإن الباحثة توصي بالبحث في أسباب الفروق بين الذكور والإناث ومن ثم ضبط ومعالجة العوامل التي تقلل من الدافعية لدى الذكور عن الإناث أو العكس.

- من خلال نتائج الفرضية الثالثة والرابعة والتي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية تعزى إلى مؤهل الأب العلمي وإلى مؤهل الأم العلمي فإن الباحثة توصي بمشاركة الأهل وتوعيتهم وتدريبهم على أساليب تربوية مناسبة لتنمية دافعية الأبناء واتصالات بين المعلمين وأولياء الأمور بشكل منهجي ومنظم لمعالجة مشكلات تدني الدافعية.

- من خلال نتائج الفرضية الخامسة والتي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية تعزى إلى العمر فإن الباحثة توصي بالبحث عن أسباب تدني

الدافعية لدى فئة عمرية عن أخرى أو مرحلة دراسية عن أخرى وقياس الدافعية من مرحلة لأخرى وتلبية احتياجات كل مرحلة بحيث لا تؤثر سلبياً على دافعيتهم.

- من خلال نتائج الفرضية السادسة والتي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المعدلات التراكمية تعزى لبرنامج التوجيه الجمعي فإن الباحثة توصي بالابتعاد عن التعامل مع الطالب كمعدل تراكمي أو رقم والتفاعل معه على أساس أنه إنسان له حاجات ودوافع وإمكانيات يجب أن تحترم. وإعطاء فرص للنجاح أو المرور بخبرة النجاح للطالب المتدني في تحصيله الأكاديمي فهذا قد يرفع من دافعيته للدراسة.

- القيام بدراسات وبحوث أخرى وصفية تتناول أسباب تدني الدافعية والعوامل المؤثرة على الدافعية ودراسات تجريبية بتطبيق برامج إرشادية وتربوية لرفع الدافعية وكذلك تطوير مجال الدراسة في هذا الموضوع للوصول إلى دراسات تتبعية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، ص. (2000): **علم النفس التربوي**، دار المسيرة، عمان.

أبوحطب، ف، صادق، آ. (1980): **علم النفس التربوي**، طـــ2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أبو دية، أ، (2003): **فاعلية برنامج ارشاد جمعي في تنمية دافع الإنجاز والذكاء الإنفعالي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الزرقاء الحكومية** . الجامعة الهاشمية، عمان الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو سليم، س. (2004): **فاعلية برنامج ارشاد جمعي في زيادة الإنتباه الصفي والتحصيل الدراسي في اللغة العربية والرياضيات لدى طالبات الصف الرابع**. الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو مرق، ج. (2000): **دافعية المعلمين في المجال التربوي وعلاقته بالمسؤولية الإجتماعية في التعليم الحكومي والأهلي** ، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 3، (1)، 101 – 135.

أحمد، ن. (2000): **العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى**. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الأشهب، خ. (1999): **دافعية الإنجاز وعلاقتها بالإتجاه نحو الرياضيات وتأثير بعض المتغيرات على كل منها لطلبة الثانوي في مدينة القدس**. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الآغا، إ، وعبد المنعم، ع. (1991): **مقدمة في التربية وعلم النفس** ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

برنامج التعليم المفتوح. (1992): **التكيف ورعاية الصحة النفسية**، جامعة القدس المفتوحة، عمان.

تركي، آ. (1990): **دراسة دافعية الإنجاز، تطورها وتباينها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بدولة قطر**. جامعة عين شمس، القاهرة، مصر. (رسالة دكتوراة غير منشورة).

توق، م، وعدس، ع. (1984): **أساسيات علم النفس التربوي**، جون وإيلي، نيويورك.

توق، م ، قطامي، ي، عدس، ع . (2003): **أسس علم النفس التربوي** ، ط_3. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

جابر، ع ، زاهر، ف، الشيخ، س. (1989): **مهارات التدريس**. دار النهضة العربية، قطر.

جامعة قطر. (1988): **دراسات في علم النفس**، مركز البحوث، جامعة قطر.

جلال، س، علاوي، م. (1982): **علم النفس التربوي الرياضي**، ط_7، دار المعارف، مصر.

الحيلة، م. (1999): **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، ط_1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

الخطيب، ج. (1987): **تعديل السلوك القوانين والإجراءات**، ط_1. عمان، الأردن.

خليفة، ع. (1997): **دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات.** مجلة علم النفس، 11-12، (44)، 6-37.

خليفة، ع. (2000): **الدافعية للإنجاز**، دار عريف، القاهرة.

خليفة، ص. (2003): **مباديء علم النفس**، دار أسامة، عمان، الأردن.

الخولي، هـ . (2001): **علاقة بعض جوانب الدافعية الدراسية بتفضيل المخاطرة واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.** مجلة علم النفس، 15،(59)، 86-119.

دويري، م. (1998): **المزيد عن التعامل مع مشاكل أولادنا**، البطوف، عرابة.

الزعبي، أ. (1994): **الإرشاد النفسي، نظرياته اتجاهاته، مجالاته**، دار الحكمة اليمانية،صنعاء.

الزيات، ف.(1996): **دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الافراط وذوي التفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية**، ملخصات البحوث التربوية والنفسية، (1)، 155 – 117.

السويدان، ط، وباشراحيل، ف. (2000): **صناعة النجاح**، طـ1. دار الأندلس الخضراء، جدة، السعودية.

السويدان، ط، والعدلوني، أ. (2001): **إدارة الوقت**، طـ1. دار ابن حزم، بيروت، لبنان.

الشرقاوي، أ. (1987): **التعلم نظريات وتطبيقات**، طـ3، دار البحوث العلمية، الكويت.

الشعلة، ج. (1999): **أثر تفاعل كل من الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.** مجلة علم النفس، 2، 13.

صابر، ع. (2003): **برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة .** ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جمهورية مصر العربية. (رسالة ماجستير غير منشورة).

صالح، أ.(1966): **علم النفس التربوي**، طـــ9، مكتبة النهضة المصرية، جامعة عين شمس، مصر.

الطريري، ع. (1988): **العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديمغرافية** ، حولية كلية التربية، 6، (6)، 553 – 569.

عدس، ع. (1998): **علم النفس التربوي**، طـــ1. دار الفكر، عمان، الأردن.

علي، أ. (2000): **فاعلية برنامج ارشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي** الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.(رسالة ماجستير غير منشورة).

العمران، ج. (1995): **دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين** . مجلة دراسات ، 22، (6)، 2546-2571.

العيسوي، ع. (1989): **علم النفس في المجال التربوي**، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان.

الفحل، ن. (1999): **دافعية الإنجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي** ، مجلة علم النفس ، 13، (49)، 70-82.

الفقي، ا. (1999): **المفاتيح العشرة للنجاح**. المركز الكندي للتنمية البشرية، كندا.

قطامي، ن.(1992): **أساسيات علم النفس المدرسي**، الجامعة الأردنية، عمان.

قطامي، ن. (1994): **أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة**، مجلة دراسات، 21، (4)، 7 – 37.

قطامي، ن، قطامي، ي. (1996): **أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة**. مجلة دراسات، 23، (1)، 1-32.

المغربي، ك. (2003): **العلاقة بين دافعية التعلم وكل من التحصيل والإتجاه نحو المدرسة لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في المدارس الحكومية في مدينة أريحا** ، جامعة القدس، فلسطين.(رسالة ماجستير غير منشورة).

منسي، ح. (1996): **سيكولوجية التعلم والتعليم مبادئ ومفاهيم**، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

منصور، ط. (1985): **الدافعية بين التنظير والنمذجة دراسة تحليلية مقارنة**، مجلة عالم الفكر ، وزارة الإعلام في الكويت.

موسى، ر، أبو ناهية، ص. (1988): **الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز** ، مجلة علم النفس ، (60)، 83 – 91.

النابلسي، س. (1993): **مقياس دافعية الإنجاز مقدمة نظرية وخصائص سيكومترية على عينة فلسطينية**، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، 1، (1)، 37 – 56.

نشواتي، ع.(2003): **علم النفس التربوي**. دار الفرقان، الأردن.

References

Adair, J. (1990): **Understanding Motivation**, Gailb Ford, surrey, 3FN, England

DeHass,G, Alyssa R, Willems, Patricia P, Holbein, d, and Marie, F.(2005): **Examining the Relationship Between Parental Involvement and Students Motivation**. Educational Psychology Review, 17, (2), 99 – 123.

Feather, N. (1982): **Expectations and Actions, Hillsdal**, NJ, Erlbaum.

Grusec, J.E, Lockhart, R.S, & Walters, G.C. (1990): **Foundations of Psychology**, Alongman Company Toronto.

Joke, S, Siegfried, D, Willy, L. (2004): **understanding and assising the motivations volunteers: a functional Approach**. Journal of Educational Psychology, 47, (3), 343 – 360.

Parkinson, B, & Colman. A.M. (1997): Emotion and Motivation, (2nd ed),London, New York.

Young, P.T. (1963). **Motivation and Emotion Asurvey of The Determinants of Human And Animal Activity**, (2nd ed), John Wiley, New York.

الملاحق

ملحق رقم (1): كتاب الجامعة للتربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

التاريخ: 2006/2/8
الرقم :د ع ت/453/12

حضرة مديرية التربية والتعليم/ منطقة الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة ،،،

تقوم الطالبة: **عائده أحمد ساري نوفل** ورقمها الجامعي **(20311615)** بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان:

"فاعلية برنامج إرشادي لرفع الدافعية لدى عينة من الطلبة في محافظة الخليل"

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق

رئيس قسم الدراسات العليا - تربية

Tel.02-2799753
Fax: 02-2796960, P.O.Box:20002

هاتف: 2799753
فاكس: 02-2796960، ص.ب20002

ملحق رقم (2): رد الوزارة لمديرية التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate General Of General Education

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم : و ت / ٤٦/٤/ ١٩١٢
التاريخ : 25 / 2 / 2006م
الموافق: 27 / / / 1427هـ

السيد مدير التربية والتعليم / الخليل المحترم

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة باحث

كتابكم رقم ت خ/361/1/19 المؤرخ في 2005/2/18م

لا مانع من قيام الطالبة " عائدة أحمد ساري نوفل " من جامعة القدس بتطبيق دراستها التجريبية بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي لرفع الدافعية لدى عينة من الطلبة في محافظة الخليل " ، على طلبة الصف السابع في مدرستي الصحابة وموسى بن نصير، على أن يتم التطبيق بعد نهاية الدوام الرسمي ، وبتواجد مدير المدرسة والمرشد التربوي في المدرسة.

مع الاحترام ،،،

أ. جهاد زكارنة
الوكيل المساعد للمحافظات الشمالية

نسخة / الملف
ع أ / أم

Ramallah, P.O.Box (576) رام الله ص.ب.(Fax:(+972-2-998-3222,فاكس: : (Tel.:(+972-2-998-3205,هاتف

ملحق رقم (3): كتاب مديرية التربية لمدير مدرسة موسى بن نصير الأساسية للبنين

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Edu.
Directorate of Education / Hebron

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / الخليل

الرقم: ٢٦٤/١/١٩
التاريخ: ٢٨/٢/2005م
الموافق ٢٩/١/١٤٢٦هـ

حضرة مدير مدرسة موسى بن نصير/س للبنين المحترم

الموضوع : دراسة ماجستير

بعد التحية ،،،

أرجـــو مســـاعدة الطالـــبة (عائدة أحمد ساري نوفل) من جامعة القدس بتطبيق دراستها التجـــريبية بعنوان (فاعلية برنامج إرشادي لرفع الدافعية لدى عينة من الطلبة في محافظة الخليل) على طلبة الصف السابع الأساسي، على أن يتم التطبيق بعد نهاية الدوام المدرسي، وبتواجد مدير المدرسة والمرشد التربوي في المدرسة .

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم
أ.محمد عمران القواسمة

السلطة الوطنية الفلسطينية * وزارة التربية والتعليم العالي * مديرية التربية والتعليم

مرفق: كتاب معالي وزير التربية والتعليم العالي
جهة الاختصاص : الإدارة العامة للتعليم العام
ع.ج/ع.خ/التعليم العام

ملحق رقم(4): كتاب مديرية التربية لمديرة مدرسة الصحابة الأساسية للبنات

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority Ministry of Education & Higher Edu. Directorate of Education / Hebron	فلسطين	السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم / الخليل

الرقم: ١٩/١/٤٦٤٢
التاريخ: ٢٨/٢/2008م
الموافق: ١٩/١/١٤٢٩

حضرة مديرة مدرسة الصحابة/س للبنات المحترمة

الموضوع : دراسة ماجستير

بعد التحية ،،،

أرجـــو مســـاعدة الطالـــبة (عائدة أحمد ساري نوفل) من جامعة القدس بتطبيق دراستها التجـــريبية بعنوان (فاعلية برنامج إرشادي لرفع الدافعية لدى عينة من الطلبة في محافظة الخليل) على طلبة الصف السابع الأساسي، على أن يتم التطبيق بعد نهاية الدوام المدرسي، وبتواجد مديرة المدرسة والمرشدة التربوية في المدرسة .

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم
أ.محمد عمران القواسمة

السلطة الوطنية الفلسطينية * وزارة التربية والتعليم العالي * مديرية التربية والتعليم الخليل

مرفق: كتاب معالي وزير التربية والتعليم العالي
جهة الاختصاص : الإدارة العامة للتعليم العام
ع.ج/ع.خ/التعليم العام

ملحق رقم (5):استبانة الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين

يستخدم هذا الاختبار لقياس مقدار دافع الفرد

يتكون الاختبار من 28 فقرة غير كاملة ويلي كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة قوسان.

اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختار العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة وضع علامة (×) بين القوسين الموجودين الواحد أمام كل عبارة.

لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فالإجابة الصحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.

ستستخدم نتائج هذا الاختبار لأغراض البحث العلمي فقط.

لن يتم الإطلاع على النتائج إلا من قبل الباحثة فقط.

مثال: أرى أن المواد التي أدرسها:

( ) أ- صعبة جداً.

( ) ب- صعبة.

( ) ج- لا صعبة ولا سهلة.

( ) د- سهلة

( ) هـ- سهلة جداً

فإذا كان الطالب يرى المواد التي يدرسها سهلة فإنه يضع العلامة بين القوسين أمام العبارة (د).

1- الاسم: _____ **2- الشعبة** ( )

3- العمر: _____

4- الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

5- تعليم الأب ( ) أمي ( ) إعدادي ( ) ابتدائي ( ) ثانوي ( ) جامعي.

6- تعليم الأم ( ) أمي ( ) إعدادي ( ) ابتدائي ( ) ثانوي ( ) جامعي.

١. إن العمل شيء:

( ) أ- أتمنى ألا أفعله.

( ) ب- لا أحب اداءه كثيراً جداً.

( ) ج- أتمنى أن أفعله.

( ) د- أحب أداءه كثرياً جداً.

٢. في المدرسة يعتقدون اني:

( ) أ- أعمل بشدة كبيرة.

( ) ب- اعمل بتركيز.

( ) ج- اعمل بغير تركيز.

( ) د- غير مكترث بعض الشيء.

( )هـ- غير مكترث على الإطلاق.

٣. ارى ان الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً:

( ) أ- مثالية.

( ) ب- سارة جداً.

( ) ج- سارة.

( ) د- غير سارة.

( )هـ- غير سارة جداً.

٤. أن تنفق قدراً من الوقت للاستعداد لشيء هام:

( ) أ- لا قيمة له.

( ) ب- غالباً ما يكون امراً ساذجاً.

( ) ج- غالباً ما يكون مفيداً.

( ) د- له قدر كبير من الأهمية.

( )هـ- ضروري للنجاح.

٥. عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

( ) أ- مرتفعة جداً.

( ) ب- مرتفعة.

( ) ج- ليست مرتفعة ولا منخفضة.

( ) د- منخفضة.

( )هـ- منخفضة جداً.

٦. عندما يشرح المعلم الدرس:

( ) أ- أعقد العزم على ان ابذل قصارى جهدي وأن أعطى عن نفسي انطباعاً حسناً.

( ) ب- أوجه انتباهاً شديداً عادة للأشياء التي تقال.

( ) ج- تشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى.

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

٧. أعمل عادة:

( ) أ- أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.

( ) ب- أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.

( ) ج- أقل بقليل مما قررت أن أعمله.

( ) د- أقل بكثير مما قررت أن أعمله.

٨. إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماماً عندئذ:

( ) أ- أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.

( ) ب- أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.

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

( ) د- تجدني راغباً في التخلي عن هدفي.

( )هـ- أتخلى عن هدفي.

٩. اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

( ) أ- غير هام جداً.

( ) ب- غير هام.

( ) ج- هام.

( ) د- هام جداً.

١٠. أن بدء الواجب المنزلي يأخذ:

( ) أ- مجهوداً كبيراً جداً.

( ) ب- مجهوداً كبيراً.

( ) ج- مجهوداً متوسطاً.

( ) د- مجهوداً قليلاً.

( )هـ- مجهوداً قليلاً جداً.

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

( ) أ- مرتفعة جداً.

( ) ب- مرتفعة.

( ) ج- متوسطة.

( ) د- منخفضة.

( )هـ- منخفضة جداً.

١٢. إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي على مشاهدة التلفاز او سماع الراديو فإني بعد ذلك:

( ) أ- دائماً أعود مباشرة إلى المذاكرة.

( ) ب- أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل.

( ) ج- اتوقف قليلاً قبل ان أبدأ العمل مرة أخرى.

( ) د- أجد الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى.

١٣. عند عمل ما يطلب مني ان اؤديه:

( ) أ- احب ان أؤديه كثيراً.

( ) ب- أحب أن أؤديه أحياناً.

( ) ج- أؤديه فقط إذا كوفئت عليه.

( ) د- لا أعتقد ان اكون قادراً على تأديته.

( )هـ- لا يجذبني كثيراً.

١٤. يعتقد الآخرون اني:

( ) أ- أذاكر بشدة كبيرة.

( ) ب- أذاكر بشدة.

( ) ج- أذاكر بدرجة متوسطة.

( ) د- لا أذاكر بشدة كبيرة.

( )هـ- لا أذاكر بشدة.

١٥. أعتقد أن الوصول على مركز مرموق في المجتمع يكون:

( ) أ- غير هام.

( ) ب- له أهمية قليلة.

( ) ج- ليس هاماً جداً.

( ) د- هاماً إلى حد ما.

( )هـ- هاماً جداً.

١٦. عند عمل أي شيء صعب فإنني:

( ) أ- اتخلى عنه.

( ) ب- اتخلى عنه سريعاً.

( ) ج- أتخلى عنه بسرعة متوسطة.

( ) د- لا أتخلى عنه سريعاً.

( )هـ- اظل أواصل العمل عادة.

١٧. أنا بصفة عامة:

( ) أ- أخطط للمستقبل في معظم الأحيان.

( ) ب- أخطط للمستقبل كثيراً.

( ) ج- لا أخطط للمستقبل كثيراً.

( ) د- أخطط للمستقبل جداً.

١٨. أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جداً:

( ) أ- مهذبين جداً.

( ) ب- مهذبين.

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

( ) د- غير مهذبين.

( )هـ- غير مهذبين على الإطلاق.

١٩. في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة:

( ) أ- كثيراً جداً.

( ) ب- كثيراً.

( ) ج- قليلاً.

( ) د- بدرجة صفر.

٢٠. عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به:

( ) أ- عادة لا يكون لدي وقت لذلك.

( ) ب- غالباً لا يكون لدي وقت لذلك.

( ) ج- أحياناً يكون قليل جداً من الوقت.

( ) د- دائماً يكون لدي الوقت.

٢١. أكون عادة:

( ) أ- مشغولاً جداً.

( ) ب- مشغولاً.

( ) ج- غير مشغول كثيراً.

( ) د- غير مشغول.

( )هـ- غير مشغول على الإطلاق.

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

( ) أ- طويلة جداً.

( ) ب- طويلة.

( ) ج- متوسطة.

( ) د- قصيرة.

( )هـ- قصيرة جداً.

٢٣. إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

( ) أ- ذات قدر كبير جداً.

( ) ب- ذات قدر.

( ) ج- اعتقد أنها غير ذات قدر .

( ) د- أعتقد أنها مبالغ في قيمتها.

( )هـ- أعتقد أنها غير هامةتماماً.

٢٤. يتبع الأولاد آباءهم في غدارة العمال لأنهم:

( ) أ- يريدون توسع وامتداد الأعمال.

( ) ب- محظوظون لأن آباءهم مديرين.

( ) ج- يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.

( ) د- يعتبرون ان هذا اسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.

٢٥. بالنسبة للمدرسة أكون:

( ) أ- في غاية الحماس.

( ) ب- متحمساً جداً.

( ) ج- غير متحمس بشدة.

( ) د- قليل الحماس.

( )هـ- غير متحمس على الإطلاق.

٢٦. التنظيم شيء:

( ) أ- أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

( ) ب- أحب أن امارسه.

( ) ج- لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

( ) د- لا أحب أن امارسه علىالإطلاق.

٢٧. عندما أبدا شيئاً فإنني:

( ) أ- لا أنهيه بنجاح على الإطلاق.

( ) ب- أنهيه بنجاح أحياناً.

( ) ج- أنهيه بنجاح أحياناً كثيرة.

( ) د- أنهيه بنجاح عادة.

٢٨. بالنسبة للمدرسة أكون:

( ) أ- متضايقاً كثيراً جداً.
( ) ب- متضايق كثيراً.
( ) ج- أتضايق أحياناً.
( ) د- أتضايق نادراً.
( )هـ- لا أتضايق مطلقاً.

ملحق رقم (6): برنامج التوجيه الجمعي للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور لرفع الدافعية

بعد الإطلاع المتعمق على الكثير من برامج الإرشاد والتوجيه الجمعي والبرامج التربوية الأخرى في مجالات رفع التحصيل في العالم والوطن العربي وبعد مراجع ة النظريات المتعددة التي تحدثت عن الدافعية والمراجعة المستفيضة للأدب التربوي حول هذا الموضوع.

وبعد الإطلاع على الدراسات السابقة في هذا المجال.

وبناءً على ما يتلاءم مع طبيعة ومتطلبات المرحلة النمائية التي سيتم تطبيق البرنامج عليها، قامت الباحثة بإعداد هذا البرنامج الذي سيكون الأداة الرئيسية في هذه الدراسة إن شاء الله.

البرنامج يهدف لرفع دافعية الطلبة للتحصيل، وسيتم العمل في هذا البرنامج مع ثلاثة أطراف.

الطرف الأول والأساسي هم الطلاب والطالبات حيث سيكون خلال الفصل ثماني جلسات توجيه جمعي زمن كل جلسة 45 دقيقة باستثناء الجلسة الأولى والأخيرة فستكون مدة الجلسة ساعة لكل منها، يتخللها عرض الهدف والاتفاق عليه ومن ثم عرض المادة وتطبيق فعاليات مناسبة لكل جلسة. ثم تقييم الجلسة.

الطرف الثاني المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون الطلبة المشتركين في البرنامج.

الطرف الثالث هو أولياء الأمور للطلبة المشتركين في البرنامج وفيما يلي وصف مفصل لجلسات البرنامج:

جلسات التوجيه الجمعي للطلبة:

الجلسة الأولى (الجزء الأول): تهيئة وتعريف بالبرنامج

الزمن: نصف ساعة.

الأهداف:

١. أن يتعرف الطلبة على معنى التوجيه الجمعي.
٢. أن يتعرف الطلبة على الهدف من البرنامج.

سير الجلسة والإجراءات:

تقوم الباحثة بالتعريف بنفسها وتتعرف إلى الطلبة وترحب بهم "عمل دائرة ويتحدث كل فرد عن نفسه لزيادة الألفة بين الأعضاء" ثم توضح معنى التوجيه الجمعي: على أنه أحد الطرق الإرشادية التي تساعد الأفراد الذين تتشابه مشكلاتهم في ظل هذه المشكلات تعيين الجدول الزمني للاجتماعات للعمل في البرنامج. ثم تحديد الهدف من البرنامج بشكل عام وهو زيادة الدافعية للتحصيل الدراسي " تحديد الزمان والمكان وإثارة انتباه الطلبة أن المكان لن يكون غرفة الصف لتغيير الروتين" ونتفق أن التزام الطلبة في البرنامج ورغبتهم في التحسن وتعاونهم يساعد على تحقيق أهداف البرنامج.

إفساح المجال أمام الطلبة لطرح توقعاتهم من خلال جلسات الإرشاد الجمعي بحيث تصحح المرشدة التوقعات الخاطئة وتحدد واجبات كل طالب وطالبة وحقوقهم في المجموعة وذلك من خلال ما هو متوقع منهم من تفاعل ونشاط داخل المجموعة، والالتزام بالواجبات المتعلقة بالبرنامج والاتفاق على جدول الأعمال الذي يفترض أن يتم في كل جلسة والذي يتضمن بشكل أساسي:

- تحديد الأهداف.

- تمارين التنفس لزيادة الطاقة.
- أداء الوظائف المطلوبة "التعيينات".
- فعاليات الجلسة.
- تلخيص وتقييم نهائي للجلسة.

الجلسة الأولى (الجزء الثاني): مقدمة نظرية عن البرنامج وشحن الطاقات وإثارة الرغبة للعمل في البرنامج.

الزمن: نصف ساعة.
الأهداف:

١. أن يتعرف الطلبة على معنى الدافعية.
٢. أن يعبر الطلبة عن رغبتهم في المشاركة بالبرنامج.
٣. التدريب على استراتيجيات ترفع الطاقة " التنفس ".

التأكيد على الهدف من البرنامج وهو رفع دافعية الطلبة للتحصيل وهذا البرنامج يعود عليكم أعزائي الطلبة بالفائدة فهو لأجلكم وليس واجب مفروض عليكم وحتى تتعرفوا أكثر على هذا البرنامج هيا نتعرف على معنى الدوافع:

كلمة دافع التي هي بالإنجليزية Motivation جاء مصدرها من الكلمة اللاتينية ماتيري Matere ومعناها يتحرك ويعرف قاموس ويبستر Webster كلمة الدوافع بأنها الشيء الذي يدفع الإنسان للتصرف أو الحركة. ولو قمنا بتحليل الكلمة لوجدنا أنها مركبة من كلمتين " Action Motive" وتعني التصرف الناتج عن دافع.

فعالية: دعوني أقص عليكم قصة الشاب الذي ذهب إلى أحد حكماء الصين ليتعلم منه سر النجاح وسأله: " هل تستطيع أن تذكر لي ما هو سر النجاح؟ " فردّ عليه الحكيم الصيني بهدوء قائلاً: سر النجاح هو الدوافع فسأله الشاب: ومن أين تأتي هذه الدوافع؟ فرد عليه الحكيم الصيني: من رغباتك المشتعلة. وباستغراب سأله الشاب: وكيف تكون عندنا رغبات مشتعلة؟ وهنا استأذن الحكيم الصيني لعدة دقائق وعاد ومعه وعاء كبير مليء بالماء، وسأل الشاب: هل أنت متأكد أنك تريد معرفة مصدر الرغبات المشتعلة فأجابه الشاب بلهفة طبعاً فطلب منه الحكيم أن يقترب من وعاء الماء وينظر فيه، ونظر الشاب إلى الماء عن قرب وفجأة ضغط الحكيم بكلتا يديه على رأس الشاب ووضعها داخل وعاء

المياه. ومرت عدة ثوان ولم يتحرك الشاب، ثم بدأ يخرج رأسه من الماء ببطء، ولما بدأ يشعر بالاختناق بدأ يقاوم بشدة حتى نجح في تخليص نفسه. ثم نظر إلى الحكيم وسأله بغضب: ما هذا الذي فعلته؟ فرد عليه وهو ما يزال محتفظاً بهدوئه سائلاً ما الذي تعلمته من هذه التجربة؟ فقال الشاب: لم أتعلم شيئاً. فنظر إليه الحكيم قائلاً: لا يا بني لقد تعلمت الكثير، ففي خلال الثواني الأولى أردت أن تخلص نفسك من الماء ولكن دوافعك لم تكن كافية لعمل ذلك وبعد ذلك رغبت في تخليص نفسك فبدأت في التحرك والمقاومة ولكن ببطء حيث أن دوافعك لم تكن قد وصلت بعد لأعلى درجاتها وأخيراً أصبحت عندك الرغبة المشتعلة لتخليص نفسك، وعندئذ فقط نجحت لأنه لم تكن هناك أي قوة باستطاعتها أن توقفك. ثم أضاف الحكيم: عندما تكون لديك الرغبة المشتعلة للنجاح فلن يستطيع أحد إيقافك.(الفقي، 1999).

مقدمة عن هرم ماسلو للحاجات والتركيز على حاجات تحقيق الذات التي تنطوي في معناها على دافعية التحصيل.

استخلاص تعريف من خلال استنتاجات الطلبة لدافعية التحصيل

عرف بروفي دافعية التحصيل:في ميل التلميذ لممارسة نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها.(أبو دية، 2003)

تحقيق الأهداف لا يأت من فراغ بل إن سلوكنا اليومي هو الذي يبلغنا أهدافنا ولذلك علينا عمل استمارة لسلوكاتنا اليومية من الصباح وحتى المساء وهذه الاستمارة خاصة بكم. فهي تساعدكم على رؤية أنفسكم بصورة دقيقة فاسألوا أنفسكم

- كم أمضيتم من يومكم في النوم؟
- كم أمضيتم من يومكم في تناول الطعام؟
- كم أمضيتم من يومكم في مشاهدة التلفاز والحاسوب...؟
- كم أمضيتم من يومكم في زيارة الأقارب واللعب؟
- كم أمضيتم من يومكم في الدراسة الجادة؟

يستمر الطلبة وبشكل فردي في التسجيل لنهاية البرنامج

فعالية: في نهاية الجلسة التدريب على تمارين التنفس بحيث نعمل هذه التمارين في كل جلسة:

أوضح أهمية التمرين على اعتبار انه أول وأهم خطوة لتوليد الطاقة الجسمانية الكبيرة فلا يمكنكم العيش دون تنفس أكثر من خمس دقائق. ومعظم الناس لا يعرفون الطريقة الصحيحة للتنفس.

فالتنفس بطريقة سليمة ينظف أجهزة الجسم بطريقة فعالة بمقدار 15 مرة أكثر من الطريقة العادية. إذاً الأكسجين ضروري لتكوين خلايا صحية سليمة فإمداد جسمك بكمية من الأكسجين لا بد أن يكون هدفكم الأول لتوليد كمية كبيرة من الطاقة.

تمرين التنفس لتوليد الطاقة:

- استنشقوا الهواء من الأنف حتى العد إلى 4.
- فرغوا الهواء من الفم حتى العد إلى 4 وكأنكم تقومون بإطفاء شمعة.
- كرروا هذا التمرين 10 مرات.
- تلخيص لأهم النقاط في الجلسة وتقييم الجلسة.

الجلسة الثانية:

الأهداف:

١. أن يحدد الطلبة الأهداف التي يطمحون لتحقيقها من خلال البرنامج.

٢. أن يعبروا عن حاجتهم من البرنامج.

سير الجلسة والإجراءات:

تمرين التنفس:

أطلب من كل طالب وطالبة أن يصفوا الأنشطة اليومية التي ذكروها في استمارة النشاط اليومي حيث يتجمع في أسفلها عدد من الساعات التي قضوها في الأنشطة المختلفة ثم ترتيبها بحيث يبين كل طالب وطالبة أهم هذه الأنشطة بالنسبة لحياتهم ويتساءَلوا:

هل وجدوا حياتهم الراهنة كما تظهر في الاستمارة هي الحياة التي تحقق لهم أهدافهم؟

هل تشعرون بحاجة للتغيير؟

هل يمكن تحديد التغيير اللازم لكي تصبح حياتهم أكثر اتفاقاً مع أهدافهم؟

حتى ننجح يجب أن تكون لدينا خطة مدروسة تتضمن تحديد وتعريف هدفنا... وأهمية تحقيق هذا الهدف لنا... التركيز على مشاعرنا في حالة تحقيق الهدف ومشاعرنا في حالة الفشل... وعلينا وضع توقيت زمني لتحقيق أهدافنا بحيث نتابع تقدمنا ونقيس هذا التقدم.

فعالية: توزيع مجموعات وإعطاء السؤال.

ما هو هدفك من الدراسة؟ الإجابة خاصة بكل طالب وطالبة على حدة.

ما هي الخطوات الجزئية التي علينا إتباعها لإنجاز الهدف.

ماذا تقترحِ أن يحتوي البرنامج لرفع دافعيتك للتحصيل؟

مناقشة من خلال المجموعات ثم تبني الاقتراحات المناسبة بحيث أترك مرونة في البرنامج لاستيعاب فكرة جديدة مناسبة أو حذف فكرة قديمة غير مناسبة.

تلخيص الجلسة وتدوين الأهداف الجزئية وتقييم الجلسة.

الجلسة الثالثة: تنمية الشعور بقيمة الوقت:

الأهداف:

١. أن يتعرف الطلبة قيمة تنظيم الوقت وفائدتها.
٢. أن يتدرب الطلبة على كيفية وضع برنامج دراسي وتطبيقه عملياً.

إذا ضاع وقتك ضاع عمرك والوقت هو أهم مورد لديك والاستفادة منه بشكل جيد ستجعل حياتك أكثر إنتاجا وفعالية وتذكروا أنكم ستحاسبون عليه كذلك في الآخرة " وعمره فيما أفناه ". (سويدان، 2001)

أطرح السؤال لماذا علينا الاهتمام بالوقت؟

لأن الوقت أغلى ما يملك الإنسان.

لأن الوقت مورد محدود.

لأن الوقت لا يمكن تعويضه.

لأن الوقت يمضي سريعاً.

ولماذا إدارة الوقت في موضوع رفع الدافعية؟ نقاش مفتوح

ذكر عبدالله (1991) في دراسة أبو دية (2003) أن دافع الإنجاز يتحدد من خلال سبعة عوامل مترابطة هي التطلع للنجاح والتفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة. الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين، الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها، تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف إنجازها بدقة واتفاق، مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة، مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

وهذا يوضح لنا أهمية تنظيم الوقت.

وعلى اعتبار أن الواجبات أكثر من الأوقات وللقيام بالتنظيم الجيد لوقتك عليك إتباع الآتي:

١. إعداد قائمة الأعمال اليومية؛ فالتخطيط اليومي للوقت هو الخطوة الأولى في تنظيم الوقت.

التخطيط يبدأ بعمل قائمة تحتوي على الأعمال التي يجب إنجازها وجدولها الزمني.

تقسيم الوقت حسب الأولوية

مراجعة الواجبات والتخلص من غير الضروري

الانتباه إلى عدم جدولة كل دقيقة من اليوم نترك أوقاتاً للطواريء

نبقي القائمة بين أيدينا.

تحتوي الخطة على جميع النشاطات ونلتزم بتنفيذها.

والآن عليكم التأكيد لأنفسكم أن التخطيط دون تنفيذ هو هدر للوقت فأوجدوا في أنفسكم قناعة كبيرة انكم يجب أن تديروا وقتكم بشكل صحيح.

تعرفوا على منحنى نشاطكم- وتعرفوا على الفرص والقيود.

اجعلوا أهم نشاطاتكم في ساعة الذروة وأجّلوا الأعمال الروتينية للوقت الأقل نشاطاً، الإبتعاد عن المشتتات، مضيعات الوقت، المقاطعات.

حاولوا أن تنتهوا من كل نشاط في موعده/ أي خلل يعرقل برنامجكم.

لا تنتظروا المزاج الملائم، وواجهوا المهام غير المحببة، وفتتوا المهام الصعبة

الاهتمام بمكان الدراسة والترتيب والتنظيم والتهوية والإضاءة...إلخ

فعالية: إعداد برنامج الطلبة كمثال توضيحي.

وظيفة بيتية: عمل خطة دراسية يومية ثم تلخيص وتقييم للجلسة.

الجلسة الرابعة: بذور الدافعية:

الجدية في العمل، الالتزام، تحمل المسؤولية، اتقان العمل.

الأهداف:

١. أن يحدد الطلبة المؤشرات التي تدل على الدافعية.
٢. أن يقيم الطلبة آثار هذه المؤشرات.
٣. تمرين التنفس.
٤. متابعة الواجب.

إن الأفراد الذين لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم وفي مواقف متعددة.(توق، وآخرون، 2003)

فعالية: توزيع مجموعات

كيف أكون جدياً في دراستي؟

مناقشة عمل المجموعات.

الجدية في الدراسة تعني أن أعمل بجد وأبتعد عن مضيعات الوقت أتعلم أن أقول لا للأشياء غير الهامة، لا أترك حالتي النفسية تحدد دراستي.

والجدية تقود إلى إتقان العمل فمتى ما أتقنت عملي اقتربت من النجاح.

فعالية: الجلوس بشكل دائري وأسرد لهم قصة ماذا يتقنوا؟ فحواها أنه كان هنالك فأر صغير الحجم يحب التفاخر وعندما قابل البطة، قال لها: هل تعرفين ماذا أستطيع أن أفعل؟ أنني أستطيع السير والعدو وحفر الإنفاق وتخزين الطعام لأيام الشتاء. أما الشيء الوحيد الذي تعرفينه أنت فهو السباحة.

قالت البطة: هذا صحيح لكنك نسيت أنك تسير ببطء ولا تستطيع أن تجري مسافة كبيرة، والأنفاق التي تحفرها غير عميقة، وما تختزنه من طعام يكاد يكفيك بصعوبة لأيام الشتاء. فمع أنك تستطيع القيام بأعمال متعددة فأنت لا تقوم بواحد منها بإتقان أو على نحو ممتاز. أما أنا فإنني أسبح على خير وجه! سكت الفأر ولم يقل شيئاً.

نقاش وتقييم.

والأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة أكثر ميلاً لاختيار الأعمال التي يتحملون فيها المسؤولية وأكثر تجنباً للأعمال التي تشبه المناصرة والتي تكون عوامل النجاح والفشل فيها ليست تحت سيطرتهم ولهذا فهم لا يفضلون العمل في لجان حيث يتخذ الآخرون أهدافاً وعليهم تحقيقها أو يضعون هم أهدافاً على الآخرين تحقيقها وفي كلتا الحالتين لا يشعرون بالمسؤولية المباشرة عن النتائج وهذا ما لا يقبلونه.(جامعة قطر، 1988)

الالتزام: هو القوة التي تدفعنا لنستمر حتى بالرغم من الظروف الصعبة وهو القوة التي تقودنا لإنجاز أعمال عظيمة.

ويشمل الالتزام نوعين أولاهما الالتزام أمام النفس والثاني الالتزام أمام الآخرين.

بمعنى أن يعلن الفرد عن هدفه أمام أصدقائه وأقاربه وبذلك يجد من يسأله عن مدى اقترابه من هدفه وكذلك يجد نفسه ملتزماً بالعمل على تحقيق الهدف.

الجلسة الخامسة:

إحضار نماذج لشخصيات متميزة في دافعيتها للتحصيل من نفس المرحلة العمرية.

الأهداف:

١. أن يتعرف الطلبة إلى شخصيات متميزة في دافعيتها.
٢. تمرين التنفس.
٣. الترحيب بالشخصيات التي تم استضافتها.

من أهم المعوقات عدم وجود القدوة في النجاح النموذج الفعلي أو المشاهد أو المسموح في العديد من مجالات النجاح.(سويدان وباشراحيل،2000)

كثيرة جداً هي السلوكات التي يتعلمها الإنسان من خلال مراقبة الآخرين وتقليدهم وهي ما تسمى بالنمذجة.

والهدف من النمذجة هو إيضاح السلوك المستهدف للمتعلم ليقلده وحتى تقلدوا هذا النموذج يجب أن:

١. ينتبه المراقب للنموذج.

٢. تكون دافعية لدى المراقب.
٣. تكون قدرة لدى المراقب للتقليد.
٤. استمرارية المراقب بتأدية السلوك بعد اكتسابه له.(الخطيب،1987)

واجب بيتي: من هو النموذج الذي شعرت بأنه الأقرب إليك؟

هل ستحاول تقليده؟

الجلسة السادسة: الرغبة والتخيل

الأهداف:
١. أن يتعرف الطلبة لمفهوم الرغبة.
٢. أن يتعرف الطلبة لمفهوم التخيل.
٣. أن يعددوا مواقف تثير لديهم الرغبة.
٤. أن يعددوا مواقف تقلل من الرغبة.

تدريب النفس:

كان من نتائج دراسة أحمد (2000) والهادفة لمعرفة العوامل المؤثرة في دافعية الطلبة للتعلم في مرحلة التعليم الأساسي كما يراها الطلبة أنفسهم سواء فيما يتعلق بالطالب نفسه أو ما يتعلق بأسرته ومحيطه الاجتماعي أو ما يتعلق بالمعلم والبيئة الصفية والمدرسية. ظهر أن أكثر العوامل تأثيراً في دافعيتهم للتعلم والمرتبطة بالبعد الأول " الطالب" هي رغبة الطالب في التفوق وشعور الطالب بالنجاح الدائم في المدرسة.

وبناءً على هذه النتيجة فإنه من المهم جداً أن تمتلك الرغبة لترفع دافعيتك للتحصيل.

فالرغبة هي الشعلة التي تحرك دوافعنا.

فعالية: تقسيم مجموعات وذكر مواقف أدت إلى زيادة الرغبة ومواقف أضعفت الرغبة. وتدوين نتائج النقاش.

أما التخيل فهو القوة الخفية التي تساعدنا على التقدم.

وكل الإنجازات العلمية كانت في يوم من الأيام مجرد خيالات / إعطاء أمثال.

الجلسة السابعة: التدريب على مهارة ملاحظة الذات والحديث الذاتي:

الأهداف:

١. أن يتعرف الطلبة لمفهوم ملاحظة الذات.
٢. أن يطبق الطلبة الحديث الذاتي.

تدريب النفس:

ملاحظة الذات self-observation توصف بأنها الحضور الواعي والدقيق للسلوك الذاتي للشخص مثال ذلك: أن الطلبة الذين يدرسون حسب برنامج دراسي منظم يحصلوا على علامات جيدة بينما عندما يهمل الطلبة في دراستهم لا يحصلوا على علامات جيدة. ومن هنا كان عليهم ملاحظة أنفسهم بصورة دقيقة.

وغالباً ما تبتديء برامج الضبط الذاتي لتعديل السلوك بالمراقبة الذاتية فبها يتعرف الفرد على طبيعة سلوكه وحجم المشكلة التي يعاني منها. وقد أوضحت بعض الدراسات أن المراقبة الذاتية قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى زيادة السلوك المقبول وتقليل السلوك غير المقبول.

إحدى هذه الدراسات التي قام بها بردون وزملائه فقد طلب هؤلاء الباحثون من طالب في الصف الثاني الإعدادي أن يسجل عدد المرات التي يتكلم فيها دون إذن المعلم في غرفة الصف تبين أن معدل حدوث ذلك السلوك قد انخفض.(الخطيب،1987).

أوضح معنى الحديث الذاتي عن طريق تطبيقه أمام الطلبة أهيىء الطلبة إلى أنني سأتحدث مع نفسي فأرجو الانتباه:

فعالية: أتحدث إلى نفسي بصوت مسموع: أنا الآن سوف أنتبه إلى الجلسة، سوف أجلس باهتمام وانتباه، سأقوم بحل واجباتي بعد العودة من المدرسة، سأعمل أشياء تدل على اهتمامي بدراستي.

يقوم كل طالب وطالبة بالحديث الذاتي أمام المجموعة وبصوت مسموع ويعطون تعليمات ذاتية لأنفسهم وذلك تحت توجيه الباحثة ثم يقوم كل طالب وطالبة بإعطاء التعليمات لنفسه أو لنفسها بصوت منخفض أو ضمني.(أبو سليم،2004)

هذه التأكيدات " التعليمات الذاتية" هامة جداً فعليكم تكرير تأكيداتكم عدة مرات خلال اليوم مثلاً: "أنا بصحة جيدة، وأنا قوي وواثق من نفسي، أنا أريد أن انجح، أنا اقدر نفسي وراضٍ عنها.(الفقي،1999)

من المهم في علاج مشكلة نقص الدافعية حسب الأسلوب المعرفي التحدث عن المشكلة بصوت عالٍ والتحدث إلى الذات بألفاظ دقيقة حيث يقوم الطلبة بممارسة الأدوات التالية:

- ممارسة السلوك المستهدف والتحدث عن نتائجه بصوت عالٍ.
- ممارسة السلوك المستهدف والتحدث عن نتائجه بصوت منخفض.
- ممارسة السلوك المستهدف والتحدث عن نتائجه بصوت صامت خفي.(قطامي، 1992).

الواجب: كتابة مجموعة من التعليمات الذاتية في نطاق الدراسة وهذه التعليمات تساعدها على زيادة الدافعية.

الجلسة الثامنة(الجزء الأول): تقييم الذات self-evaluation ، مكافأة الذات:

الزمن: نصف ساعة.

الأهداف:

١. أن يقوم الطلبة بتقييم بعض المواقف وفق شعورهم بالنجاح أو الفشل في تحقيق إنجازهم.
٢. أن يتعرف الطلبة نقاط القوة والضعف في ذاتهم.

أوزع الطلبة لمجموعات وأعطي لكل طالب وطالبة ورقة فيها مواقف لتقييم الذات.

أطلب من كل طالب وطالبة تعبئة الورقة بشكل فردي، ثم التشارك بالمواقف التي دونوها مع بقية أفراد المجموعة.

بعد النقاش أطلب من كل مجموعة أن تعرض موقفاً واحداً فقط بغض النظر عن نوع المشاعر التي أثارها.

نقاش مختصر وتدوين أهم الملاحظات.

يشير مفهوم تقييم الذات إلى الأسلوب الذي يتضمن وجود فرد يقوم بالكم على سلوكه بطريقة شخصية أو ذاتية.

فعالية: طلبت الباحثة من كل طالب وطالبة أن يضع لنفسه تقديراً على درجة القيام بالسلوك والتي تتدرج من 1– 5 فإذا قام بالسلوك يأخذ علامة عن إجابة صحيحة على النحو:

- النظر في البرنامج الدراسي 1
- تحضير البرنامج الدراسي 1
- الدراسة على البرنامج الدراسي 1
- حل الواجب 1
- الاستماع لتعليمات المعلمة. 1

وفي نهاية تجمع التقديرات فإن كانت مرتفعة فهذا يعني أن الدافعية لديها سوف تزداد وبالتالي فإن تقييمه لنفسه يصبح أكثر وعياً وإدراكاً.

أما تقويم الذات فيتضمن إصدار حكم على الذات.(أبو سليم، 2004)

فعالية: تمرين تقويم الذات:

يجلس الطلبة على شكل دائرة ثم مناقشة كيف يرى كل شخص نفسه ويختلف الناس في الطريقة التي يرون بها أنفسهم كأشخاص مهمين وفعالين فقد يرى طالب نفسه أنه مهم لأنه يحصل على علامات مرتفعة وآخر لأنه يجيد الرياضة.

في هذا التمرين يتحدث الطلبة عن أنفسهم بشكل فردي ما هي الأشياء المتوفرة لديهم والتي تجعلهم راضين عن أنفسها وما هي الأشياء التي يفضلون أن لا تكون فيهم أو أن تكون أفضل.

أما التعزيز الذاتي أو مكافأة الذات فيعني:

فعالية: تمرين الحوار: في هذا التمرين يجري الطلبة حواراً بين الجانب القوي والجانب الضعيف ويهدف التمرين لجعل الطلبة يتعرفون على الأفكار غير المدركة والتي تؤدي إلى الاستسلام ومناقشة هذه الأفكار من قبل جانب القوة لديهم، هذا الحوار يزيد وعي الطلبة بجوانب القوة والضعف لديهم على نحو دافعي.(علي، 2000)

الإشارة في نهاية الجلسة إلى قرب انتهاء البرنامج وعدم وجود سوى جلسة ختامية.

<u>الجلسة الثامنة (الجزء الثاني): تقييم وإنهاء البرنامج:</u>

الزمن: نصف ساعة

جلسة دائرية ومناقشة حول البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف التي أفترضها، ومدى الاستفادة منه.

تلقي استجابات الطلبة وإنهاء البرنامج.

البرنامج الإرشادي للمعلمين والمعلمات الذين يدرسون الصف.

<u>الجلسة الأولى:</u>

الهدف:

١. تعريف بالبرنامج والحديث حول موضوع البرنامج.
٢. التعريف بعلامات تدني الدافعية.

ترحيب بالمعلين المشاركين في البرنامج وتعريف بالبرنامج وهدفه.

مقدمة نظرية حول الموضوع تتضمن أهمية معرفة المعلم بالدوافع الإنسانية وتوظيف هذا المفهوم لرفع مستوى تحصيل الطلبة.

مناقشة لمفهوم الدافعية، الحديث عن نظرية ماسلو في الدوافع وتطبيقاتها الصفية.

لماذا علينا الاهتمام برفع الدافعية.

كيف يمكننا رفع الدافعية؟ (عدس، 1998)

لماذا من المهم العمل مع المعلم في معالجة مشكلات تدني الدافعية وذلك لأن المعلم هو الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل معه الطلاب ولذا يستطيع إحداث تغييرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر ويؤمل منه أن يكون فاعلاً نشطاً مخططاً مسهلاً مثيراً دافعيتهم للتعلم إلا أنه هنالك بعض السلوكات الصادرة من بعض المعلمين والتي تسهم في تدني الدافعية منها:

عدم كشف المعلم عن استعدادات الطلبة للتعلم في كل خبرة يقدمها لهم عدم تحديده للأهداف التعلمية التي يريد منهم تحقيقها.

إغفاله تحديد أنواع التعزيزات التي يستجيبون لها حتى يتسنى تفعيل هذه الممارسة لتغذية التعلم.

إهمال نشاط الطلبة وحيويتهم وفاعليتها والتركيز على الخبرات بوصفها محوراً للاهتمام والتعلم.

جمود وجفاف غرفة الصف سواء بالنسبة للمظهر العام أم بالنسبة لإدارة الصف.

جمود المعلم في الحصة وسلبيته وغياب التفاعل الحيوي بينه وبين الطلبة.

تقليل بعض المعلمين من قيمة استجابات الطلبة وتقيد المعلم بالاستجابات الموافقة له.

إهمال بعض المعلمين أساليب تعلم الطلبة المختلفة والمتباينة وتفضيله أسلوب التلقين.

"أوجاع معلم".(توق وآخرون، 2003)

فعالية: يريدون مني تطوير المسؤولية الذاتية لتعلم الطلبة ألا يعلمون أنني بحاجة إلى من يدربني على تحمل مسؤولية تربية أبنائي في البيت. من كثرة المسؤوليات المدرسية وزيادة عبء البرنامج اليومي وتدني تدريبي التأهيلي.

أخبروني أن الطلبة يعانون من تدني الثقة وتدني الميل لدافعية التعلم.

أقول لهم: ألا تعلمون أن المعلمين بدأوا يعانون من عدوى الثقة بالنفس من طلبتهم فالأولى أن يعالج المعلمون من مرض الثقة ونقص الدافعية قبل الطلبة.

نقاش حول الفعالية:

والتوصل إلى أن إيمان المعلم بالتغيير يقود إلى التغيير وعدم إيمانه بالتحسن والتقدم حتماً سيقود للفشل.

تقييم الجلسة وإنهاءها.

<u>الجلسة الثانية:</u>

الهدف: التدريب على استخدام برامج تعزيزية مناسبة ومتنوعة.

التعزيز: المقصود به التدعيم والتقويم للسلوك عن طريق الإثابة ويرتبط مفهوم التعزيز بالأثر في التعلم حيث أن الاستجابات التي لها أثر طيب تميل إلى البقاء.

كما أن سكنر ركز على قيمة التعزيز فتعلم أي سلوك يجب أن يقسم إلى خطوات صغيرة ومتتابعة وتعزز كل خطوة تتم بنجاح، وبهذا يجب أن تؤدي الخطوة السابقة إلى اللاحقة وتعتبر إعداداً لها، ويؤكد سكنر على تعزيز السلوك الصحيح الناجح أكثر من معاقبة السلوك الخاطيء. (الزعبي، 1994)

خصائص التعزيز: حتى يكون التعزيز فعالاً يجب أن يتضمن ثلاثة مباديء هامة وهي:

١. مبدأ كمية المعزز.
٢. نوع المعزز.
٣. مقدار الجهد الذي يبذله الفرد للحصول على المعزز(منسي، 1996)

تصنيف المعززات:

١. المعززات الأولية والثانوية.

الأولية تقوي السلوك مثل الطعام والشراب والدفء.

والثانوية: هي المعززات الشرطية أو المتعلمة تكون محايدة تكتسب القدرة على التعزيز نتيجة اقترانها بمعززات أخرى (الفلوس).

وهناك المعززات المعممة: تكتسب صفة التعميم نتيجة ارتباطها بمعززات أولية أو ثانوية مثل الفلوس.

٢. **المعززات الطبيعية والصناعية: الطبيعية ذات علاقة منطقية بالسلوك مثل ابتسامة المعلم للطالب.**

أما الصناعية: فهي نقاط يمكن استبدالها بأشياء يحبها الطالب كالعلامات فهي تعزيز صناعي.

٣. **المعززات الإيجابية والسلبية:**

الإيجابي: إضافة مثير بعد السلوك مثل تكريم الفائز أو وضع الدرجات أو زيادة الراتب.

السلبي: فهو إزالة مثير مؤلم غير محبب مثل فك الحرمان عن الطالب لالتزامه بالنظام أو إلغاء إنذار.

والإيجابي أكثر استخداماً في برامج تعديل السلوك من السلبي ويجب عدم الخلط بين التعزيز السلبي والعقاب، فالتعزيز السلبي يقوي السلوك من خلال إزالة المثيرات التي لا يرغب الفرد فيها.

بينما يؤدي العقاب إلى تقليل أو إيقاف السلوك من خلال تعريض الفرد لمثيرات غير مرغوب فيها أو إزالة مثيرات مرغوب فيها بعد حدوث السلوك.(أبو جادو، 2000)

فعالية: "أوجاع طفل متدني الدافعية":

دعوني أسمع شعارات ارفعها في الصف لكي يسمعها المعلمون لكي أعيش بسعادة وأحقق النجاح يريده والدي والمجتمع. أشعروني بالنجاح، أشعروني بالإنجاز وإتمام الواجب علمونا الحب فالحب أعظم المربين، شجعونا فوراً بعد كل جواب صحيح، علمونا أن نكتشف ونحل مشاكلنا بأنفسنا. (توق وآخرون، 2003).

جداول التعزيز:

١. جداول النسبة الثابتة:في هذا النمط يكون تقديم المعزز متوقعاً على عدد معين من الاستجابات من عيوبه مروره بفترة خمود.

٢. جداول النسبة المتغيرة: يشبه النمط السابق مع فارق واحد وهو أن عدد الاستجابات المطلوبة للحصول على التعزيز يتراوح عادة حول متوسط معين، ونتيجة لتغير عدد الاستجابات المطلوبة للتعزيز فالفرد لا يستطيع التنبؤ بموعد تقديم التعزيز، وهذا النوع يكون قوياً جداً من الصعب انطفاؤه.

٣. جداول الفترة الزمنية الثابتة: يتوقف على مرور فترة زمنية محددة ويقدم التعزيز لأول استجابة تحدث بعد مرور هذه الفترة وبعد ذلك يبدأ بفترة زمنية جديدة ويعاب على هذه الطريقة مرور السلوك بفترة خمود في انتظار الوقت المحدد لتقديم التعزيز.

جداول الفترة الزمنية المتغيرة: يحدث هذا النوع بعد فترات زمنية متغيرة تتراوح حول متوسط معين محدد من أمثلة هذا النوع هو قيام المعلم بإعطاء اختبارات فجائية ففي هذه الحالة ستختلف أنماط دراستهم وهذا النمط أكثر ملائمة وجدوى في غرفة الصف، ويعد السلوك الخاضع لهذا الجدول من الصعب جداً انطفاؤه ولا يمر بفترات خمود بعد التعزيز لأن الفرد لا يستطيع التنبؤ بموعد حدوثه.(أبو جادو،2000)

فعالية: أوجاع طفل متدني الدافعية:

"سمعنا في الكرتون أنه إذا أردت أن تخرج حبة الشوكولاته من جيب الشيطان فامسح على رأسه، وشجعه على أي عمل يقوم به مهما كان بسيطاً وأقول للمعلمين: لماذا تبخلون علينا بالتشجيع هل يكلفكم شيئاً من جيوبكم. دخل مرة زميلنا يقول اقعدوا حتى أشبعكم تعزيزاً الذي يتحدثون عنه، أحمد أجب عن السؤال وأنا متأكد أنك تعرف الجواب، سامي: استمر لقد أحسنت في عمل الواجب السابق. يا شباب دعونا نجتمع في آخر اليوم المدرسي لكي نفكر بمشروع نعمله معاً ونثبت للمعلمين أننا نستطيع أن نخطط لمشروع وننجزه، أحسنت يا سمير لقد تحسنت: جميل منك يا طارق أن تشاركنا برأيك.(توق وآخرون، 2003).

<u>الجلسة الثالثة:</u>

الهدف:

أن تتعرف إلى أساليب متنوعة في التعلم مثل

التعلم بالاستكشاف.

أسلوب تدريس الأتراب.

استخدام أساليب متنوعة لإيصال المادة بحيث يكون التعلم ذا معنى ومن الأسالي ب التربوية أسلوب الحوار والمناقشة والدراما والعصف الذهني والتعلم بالاستكشاف فحسب نظرية بروند تعتبر طريقة فعالة حيث يقول: إن أفضل طريقة لتحفيز الطلبة هو التعلم بالاستكشاف وهي تولي أهمية كبيرة لطريقة التعلم وأسلوبها أكثر من المعلومات ذاتها فالطلبة يستجيبون للتعلم الموجه ذاتياً والذي فيه نوع من التحدي بشكل إيجابي، وهم يستطيعون استخلاص النتائج وهذا التعلم الموجه ذاتياً له صلة بالدوافع الداخلية التي توجه هذا النشاط وتكون شرطاً لحدوثه مثل دوافع حب الاستطلاع.

فعالية تمثيلية: " أوجاع طفل متدني الدافعية" (عدس، 1998).

فشد انتباه الطلبة عن طريق توضيح أهداف الدرس وأهميتها للمتعلم وإثارة حب الاستطلاع عند التلاميذ وإحداث التغير في الظروف المادية للموقف التعليمي التعلمي واستخدام الوسائل التعليمية. كلها تزيد الدافعية.(الآغا، وعبد المنعم، 1991)

فعالية: نموذج لحصة درس تم تعليمه بطريقة الاستكشاف:

أسلوب تدريس الأتراب لاستثارة دافعية الجماعة الصفية ككل.

أجريت عدة دراسات على مدى فعالية تدريس الأتراب Peer teaching أثبتت أنه في ظل ظروف معينة يتقدم كل من التلميذ المعلم والتلميذ المتعلم معاً في التحصيل ففي المواقف التي كلف فيها تلاميذ ضعاف في القراءة بتعليم آخرين صفات أيضاً، اتضح أن القدرة على القراءة قد تحسنت عند الفريقين، التلاميذ المعلمين والمتعلمين.

وخلاصة ذلك أننا إذا رتبنا الظروف المناسبة لتدريس الأتراب فإننا نستطيع أن نستثمر الميل التلقائي للتدريس لدى التلاميذ لكي نستثير دافعيتهم للتعلم إضافة إلى أن كل طفل سيجد اهتماماً فردياً خاصاً به، وتحقق نتائج إيجابية مرغوبة ولكي تنجح خطتك في استخدام أسلوب تعليم الأتراب ينبغي عليك أن تتعرف على اهتمامات تلاميذك وإمكانياتهم بحيث تستطيع تكوين مجموعات متآلفة ومنتجة فتكوين مثل هذه الجماعات يستلزم معرفة ما يستطيع كل تلميذ الإسهام به وما إذا كان مناسباً له أن يكون في موقف المعلم أو المتعلم كذلك يجب أن تبذل جهداً مقصوداً لتحديد الموضوعات أو المهارات التي تقوم بتدريسها والتي يمكن أن تستخدم فيها أسلوب تعلم الأتراب ويمكن استخدام الجدول التالي في إعداد خطة تعليم الأتراب.

<u>الجلسة الرابعة:</u>

الهدف: أن تتعرف إلى استراتيجية عقد الإتفاقات مع الطلبة.

تعرف هذه الإستراتيجية بالتعاقد السلوكي: وهو أحد الوسائل الفعالة التي نستطيع من خلالها استخدام التعزيز بشكل منظم بهدف تسهيل عملية التعلم وزيادة الدافعية ولقد كان أول من وصف هذا الإجراء بشكل مفصل هو لويد هومي في كتابة كيف نستخدم التعامد السلوكي في غرفة الصف.

ويعرف العقد السلوكي بأنه اتفاقية مكتوبة توضح العلاقة بين المهمة التي سيؤديها الفرد والمكافأة التي سيحصل عليها نتيجة لذلك. فالعقد السلوكي لا يختلف من حيث المبدأ عن العقود التجارية والتي يتعهد فيها طرف بتقديم خدمات معينة مقابل مبلغ من المال متفق عليه يدفعه الطرف الآخر.

والتعاقد السلوكي مستخدم قديماً وحديثاً في حياتنا اليومية فقول الأم لابنها سآخذك إلى مدينة الألعاب إذا عملت جيداً في الامتحان هو في الحقيقة مثال على عقد سلوكي.

لكن فكرة التعاقد السلوكي المستخدمة في حياتنا اليومية سلبية غير منظمة وغالباً ما تكون مفروضة على طرف من قبل طرف آخر فنسمع بعض الآباء والمعلمين يصوغها على شكل حتى تتجنب العقاب عليك أن تفعل كذا وكذا.

نحن سنتعرف إلى تعامد إيجابي لأن التعامد السلوكي بوصفه إجراءً منظماً لتعديل السلوك يخلو من التهديد والعقاب.

والتعاقد السلوكي يساعد الفرد على تحمل المسؤولية وذلك من خلال المشاركة في اختيار السّلوكات المستهدفة وتحديد المكافآت المناسبة.

ونتيجة لذلك كثرت استخدامات هذا الإجراء في تعديل السلوك حديثاً وخاصة في مجال تدريب الأهالي.

وهو منطقي وبسيط بحيث يشترط أن يكون السلوك المستهدف واضح وقابل للقياس ومحدد بزمن ويوضح معايير الأداء وطبيعة المكافأة ومتناسبة مع السلوك المستهدف.

محتويات العقد السلوكي:

يشتمل العقد على عنصرين أساسيين هما: المهمة (Task) المطلوب من الفرد تأديتها، والمكافأة (reward) التي سيحصل عليها حال تأديته لتلك المهمة وتحديد هذين العنصرين يستوجب التفاوض بين الطرفين وعدم قيام طرف بإجبار الطرف الآخر على الموافقة على بنود العقد.

وحتى نصوغ ونطبق عقوداً ناجحة يجب أن يمتاز بالخصائص التالية:

١. أن يكون العقد مكتوباً: يعطي شعور بالقيمة والجدية.

٢. يجب أن تتحدد المكافأة مباشرة بعد حدوث السلوك (فورية التعزيز).

٣. إعطاء المكافأة بعد تأدية السلوك فقط.

٤. يجب أن يكون العقد واضحاً ومحدداً ومكتوب بلغة بسيطة.

٥. يجب أن يكون العقد عادلاً بمعنى التوازن بين المهمة المطلوبة والمكافأة.

٦. يجب أن يكتب العقد بصيغة إيجابية من الأفضل أن يحدد العقد المهمات التي على الفرد تأديتها لا الأشياء التي عليه تجنبها ويخلو من التهديد والعقاب.

٧. يجب أن يكون السلوك المدخلي سلوكاً بسيطاً من السهل تأديته ويجب تعزيز الفرد بشكل متكرر وبكميات قليلة من المعزز في البداية.

٨. يجب تعديل بنود العقد إذا اقتضت الحاجة " التذمر والشكوى وعدم المقدرة".

٩. يجب استخدام التعاقد بشكل منظم لأن هدفه الوصول بالفرد إلى التعاقد الذاتي.

عرض نموذج لعقد سلوكي ضمن صياغة مناسبة.(الخطيب، 1988).

وظيفة: عمل عقد مع بعض الطلبة ومناقشة النتائج.

أوجاع طفل متدني الدافعية " عرض تمثيلي":

فعالية: يقول فيلم الكرتون لنا ونحن الأطفال " ركبوا شنب انفخوا عضلات أيديكم إلبسوا أحذية كبيرة حتى يتعاملوا معنا كأحياء وبشر".

لماذا لا يستخدمون نظام العقود مع الأطفال؟

يقولون إن الأطفال لا يفهمون العقود...!

جربونا وستجدوا أننا يمكن أن نفاوض، ونجري العقود، ونلتزم بها وسننفذها بدقة... صدقونا...!

حددوا لنا الإجراءات اللازمة وستجدونا عند حسن ظنكم...(توق وآخرون، 2003)

الجلسة الخامسة:

الهدف: تقييم وإنهاء البرنامج.

مناقشة الوظيفة ثم تقييم المعلمين والمعلمات للبرنامج والاتفاق على متابعته والعمل على ما تم الاتفاق عليه وإنهاء جلسات البرنامج مع تحديد أوقات للمناقشات الطارئة.

جلسات أولياء الأمور

الجلسة الأولى: تعارف وتعريف بالبرنامج ومقدمة حول الموضوع.

الأهداف:

١. أن يتعرف ولي الأمر إلى البرنامج.
٢. أن يتعرف معلومات نظرية حول الموضوع.

سير الجلسة:

الترحيب بالمشاركين والتعارف وتحديد الزمان والمكان وعدد الجلسات القادمة.

تحديد الهدف من الاجتماع وهو رفع الدافعية للتحصيل لدى الطلبة.

الحديث حول مؤشرات وجود مشكلة تدني الدافعية نعمل على تحديد أعراض السلوك من خلال المجموعة على اعتبار أن الدافعية لا تقاس بشكل مباشر ونتفق على نقاط معينة منها:

- تشتت الانتباه.
- الانشغال بأغراض الآخرين.
- الانشغال بإزعاج الآخرين.
- نسيان التعيينات وإهمال حلها.
- نسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفي من مواد ومتطلبات.
- تدني المثابرة في الاستمرار بعمل الواجب أو المهمة.

- إهمال الالتزام بالتعليمات.
- مخالفة قوانين الصف والمدرسة.

فعالية: أوجاع طفل متدني الدافعية " موقف تمثيلي".

" إن هذه ليست مشكلتي أنا وحدي فهي مشكلة نسبة كبيرة من الأطفال في الصفوف الدراسية. مشكلتنا بحاجة إلى فهم دقيق.

نريد من يفهم المشكلة لماذا نتشتت في الصف، نريد من ينشغل بنا بشيء مفيد بدلاً من أن نشغله.

ما أستغربه أننا نتذكر كل شيء مهما كان سخيفاً إلا ما يطلبه المعلمون... لا تعرف لماذا نتضايق من عمل واجباتنا الصفية مع أننا نقضي وقتاً طويلاً في اللعب دون أن نشعر لا نعلم لماذا يستمتع الأطفال بمخالفة قوانين الصف وتعليمات المعلمين.(توق وآخرون، 2003)

الحديث حول موضوع الدافعية وأهميتها للعمل والنجاح، مقدمة حول الدوافع البشرية.
وانتباه أولياء الأمور إلى إشباع الحاجات الأولية حتى نصل إلى تحقيق الحاجة إلى التحصيل.

<u>الجلسة الثانية: التعزيز وأنواعه.</u>

الهدف: أن يتدرب المشارك على استخدام برامج تعزيزية مناسبة ومتنوعة.

هذه الجلسة مشتركة مع الجلسة الثانية في جلسات المعلمين "نفس المضمون".

فعالية: بعد طرح أنواع التعزيز كيف نصل بالطلبة إلى مرحلة الضبط الذاتي وهو غاية التعزيز.
أيهم أفضل

	الأب الأول	**الأب الثاني**	**الأب الثالث**
	أب يصيح في وجه ابنه قائلاً:	و الآخر يصرخ:	و آخر يقول:
التصرف	استذكر دروسك... ثم يخرج ملحاً على ابنه ↓	اجعل التفوق هدفك ↓	ينبغي أن تستذكر دروسك لأن المذاكرة هي الطريق لتحقيق تفوقك ↓

التحليل نموذج للعبودية منهج بلا رؤية نموذج الحُلْم رؤية بلا منهج الأب: العملاق رؤية ممزوجة بالعمل

الجلسة الثالثة: استخدام العقود.

الهدف: أن يتعرف المشارك إلى استراتيجية عقد الاتفاقات مع الطلبة " الأبناء ".

هذه المادة مشتركة مع المادة الواردة في الجلسة الرابعة من جلسات المعلمين.

الجلسة الرابعة:

الهدف: تعليم الأبناء مهارات متنوعة مثل تنظيم الوقت.

تعريف بالنمذجة كأسلوب للتعلم.

الحديث حول موضوع تنظيم الوقت وعمل برنامج دراسي ومتابعة الأبناء في ذلك سؤال الطلبة عن أهدافهم الكبيرة، حلمهم... وسؤالهم من فترة لأخرى أين وصلوا في طريقهم لتحقيق هذا الحلم. " هذه المادة متقاطعة مع لقاءات الطلاب تنظيم الوقت ".

أسلوب التعلم بالنمذجة " Modeling " نحن نتأثر بسلوكات الآخرين من حولنا فسلوكات الوالدين، والأخوة والأخوات والأصدقاء والمعلمين وغيرهم هي نماذج ذات تأثير بالغ في سلوك الطالب.(الخطيب، 1988)

فعالية: عرض مشهد تمثيلي لأم متدنية الدافعية وأم لديها دافعية عالية حيث هذا يؤثر في دافعية الطلبة.

التعلم بالنمذجة له ثلاثة أشكال:

التعلم بالنمذجة الحية: يقوم النموذج بتأدية السلوكات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه وفي هذا النوع يراقب الفرد النموذج مجرد مراقبة دون أن نطلب التقليد.

النمذجة المصورة أو المصورة أو الرمزية: يقوم المراقب بمشاهدة سلوك النموذج من خلال الأفلام أو أية وسائل أخرى.

النمذجة من خلال المشاركة خلافاً للنوعين السابقين حيث يراقب الفرد النموذج ثم يقوم بممارسة السلوك... حتى يصل لممارسة السلوك بمفرده.

في نهاية اللقاء التأكيد على أن نكون نماذج دافعة لا مثبطة... نعرض أبنائنا لتجارب نجاح... برامج الأطفال تثير فيهم دوافع النجاح... عرض نماذج ناجحة عليهم وإثارة الإعجاب بها.
تقييم وإنهاء البرنامج.