كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

وجهة نظر الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية بدافعيتهن للانجاز وفق تخصصاتهن الاكاديمية

إعـــــــــداد

د / رائدة محمد رشيد

أستاذ فلسفة المناهج وأساليب تدريس الرياضيات المساعد
جامعة الدمام – كلية التربية بالجبيل – قسم التربية وعلم النفس

﴿ المجلد الثالث والثلاثين – العدد الأول – يناير ٢٠١٧م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص:

هدفت الدّراسة التي انتهجت المنهج الوصفي؛ الكشف عن وجهة نظر الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية بدافعيتهن للانجاز وفق تخصصاتهن الاكاديمية. أجريت الدِّراسة على (٥٠) طالبةً ملتحقة ببرنامج الدبلوم العام في التربية وهو من برامج الدراسات العليا الموازية التي تدرس في جامعة الدمام ممثلة بكلية التربية بالجبيل، وقد كانت تخصصاتهن الأكاديمية في الشهادة الجامعية الأولى ثمانية تخصصات؛ هي: الرياضيات، علوم الحاسب، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، اللغة الانجليزية، اللغة العربية، والدراسات الاسلامية. تمثّلت أداة الدّراسة في مقياس "الدافعية للانجاز" من إعداد الباحثة، وتكون المقياس من (١٥) فقرة؛ (٩) فقرات منها ايجابية. وشملت مجالات الدافعية الثلاثة: الدافع لانجاز النجاح، الدافع لاحتمالية النجاح، والدافع لقيمة النجاح. وتكون كل مجال من (٥) فقرات. تم التحقق من صدقها بالاعتماد على صدق المحكمين، أما ثباتها فقد تم حسابه من خلال معادلة كرونباخ- ألفا وقد بلغت قيمته (0.453). وللإجابة عن أسئلة الدّراسة؛ استُخدمت المعالجة الاحصائية المتعلقة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة مدى ارتباط هذه المجالات الثاثة ببعضها.أظهرت النّتائج تفاوت استجابات افراد الدراسة من الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية بين الاجماع وبين الافراد في بعض التخصصات، إلا أنه من الواضح أنه لديهن دافعية للانجاز فقد تفاوتت تقديراتها بين العالية جدا والعالية في معظم استجاباتهن وذلك من وجهة نظرهن. وقد أوصت الدراسة بضرورة اجراء المزيد من البحوث على الطالبات الملتحقات بالبرامج الموازية في مختلف المجالات الاكاديمية والتربوية؛ وخصوصا دافعيتهن لانجاز النجاح.

الكلمات المفتاحية: وجهة نظر، برنامج الدبلوم العام في التربية، الدافعية للانجاز

Abstract:

The objective of this study, which has pursued a descriptive approach; detecting the viewpoint of the students enrolled in the program year Diploma in Education Bdafiethn for completion in accordance with the Academy T_khassathn. The study was conducted on 50 students enrolled in the program year Diploma in Education, one of the graduate programs parallel taught at the University of Dammam represented by the Faculty of Education in Jubail, was the academic T_khassathn in the first degree eight disciplines; are: mathematics, computer science, physics, chemistry, biology, English, Arabic, Islamic studies. The study consisted tool in the "achievement motivation" scale of the researcher, and be the scale of the (15) items; (9) the paragraphs of them positive. It included three areas of motivation: the motivation to accomplish success, motivation for the probability of success, and the motive for the value of success. And be each of (5) vertebrae. Verified sincerity depending on the sincerity of the arbitrators, and the stability it has been calculated through a formula of alpha Kronbach- was worth (0.453). To answer questions about the study; statistical treatment used for calculating averages, standard deviations, and calculating the Pearson correlation coefficient to see how these Tercera areas together. The results showed the disparity study, members of the responses of the students enrolled in the program year Diploma in Education between consensus and among individuals in some disciplines, but it is clear that to have the motivation to accomplish has varied estimates between very high and high in the most emotional responses, from their perspective.The study recommended the need for further research on female students enrolled parallel programs in various academic and educational fields; especially Dafiethn to accomplish success.

المقدمة

يتطلب التعليم من عضو هيئة التدريس الذي هو الحجر الأساس في العملية التعليمية أن يلم بكل جانب يسهم في تعليم المتعلمين، ومساعدتهم على تحقيق النتاجات التعليمية المرجوة. ومن الجوانب الهامة تلك؛ الدافعية للانجاز التي تعتبر من الدوافع الرئيسة التي ترتبط بأهداف العمل التعليمي ومساعدة المتعلمين على تحقيق هذا الدافع الذي يعمل على تنشيط مستوى أدائهم، وتحقيق أهم جوانب دافعية العمل نحو التعليم (الشرقاوي،٢٠٠١). وتؤثّر دوافع الأفراد في سلوكاتهم؛ فالدَّوافع تجعلهم يتصرَّفون على نحوٍ ما، وأحيانًا يتصرّف الأفراد في المواقف نتيجةً لدوافعٍ لا شعوريَّةٍ لا يعونها، ومن الضَّروريِّ معرفة تلك الدَّوافع الَّتي تؤثّر في سلوك الفرد في موقفٍ ما، وذلك لفهم السُّلوك الَّذي يصدر منه في ذلك الموقف (أبو رياش،٢٠٠٦). وتشكّل الدَّافعيَّة Motivationملتقى اهتمام العاملين في ميدان علم النَّفس، وذلك باعتبارها مصدرًا للطّاقة البشريَّة، وأساسًا لتكوين عادات الأفراد وقيمهم وميولهم وممارساتهم، كما أنَّ لها دورًا رئيسًا في تعديل سلوكاتهم، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة (أبو جادو،٢٠١٢).ويرى بتري وجوفرن (Petri &Govern,2004) أنَّ الدَّافع يعمل على تحريك سلوك الفرد، وتوجيهه للوصول إلى هدفٍ معيَّنٍ؛ بغية إشباع حاجة ما، أو تحقيق هدف معيَّن، ويعدُّ شكلًا من أشكال الاستثارة الملحَّة الّتي تخلق نوعًا من النَّشاط أو الفعاليَّة. وعرَّفه روا (Rao,2003,8) بأنَّه:" قوَّة فعَّالة أو ميل (متعلّم، أو فطريّ) يعمل داخل الفرد لإجباره، أو إقناعه، أو إلهامه للعمل من أجل تحقيق حاجاته الأساسيَّة، أو من أجل تحقيق بعض غاياته المحدَّدة". ويشير (Rao,2003) إلى أنَّ الدَّوافع تنشأ بسبب وجود الحاجة الّتي تثير نشاط الفرد من الدَّاخل، وتوجّهه نحو الهدف الّذي يؤدّي إلى إشباع هذه الحاجة، فالحاجات البيولوجيَّة تولّد دوافع بيولوجيَّة كالجوع والعطش، وترتبط ببقاء الكائن الحيِّ على قيد الحياة، أمَّا الحاجات النَّفسيَّة الاجتماعيَّة فتُنتج دوافع نفسيَّة اجتماعيَّة، كدوافع الخوف والقلق والإنجاز، وتتأثّر بالحوافز مثل المديح والتّقدير والثّواب والمكافأة، وترتبط الحاجات الاجتماعيَّة بالبيئة الاجتماعيَّة الثّقافيّة، والبنية النَّفسيَّة للفرد. ويُعرِّف (توق، قطامي وعدس،٢٠٠٣،٢٦٩) الدَّافعيَّة بمعناها العام بأنَّها: " حالة داخليَّة لدى الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمرار هذا السّلوك، وتوجيهه نحو تحقيق هدفٍ معيَّنٍ". وتعدُّ الدَّافعيَّة في العمليَّة التَّعليميَّة من العوامل المهمَّة؛ فضعفها يحول دون حدوث التّعلّم، لذلك فإنَّ تنميتها يعدُّ هدفًا في

حدِّ ذاته، إضافةً إلى كونها وسيلة، وهنا تكمن أهميَّتها (العتوم،٢٠٠٨)، فمن حيث كونها هدفًا فهي أحد أهم أغراض التَّدريس، حيث يسعى المعلّم إلى استثارة دافعيَّة طلبته قبل البدء بتدريس موضوع ما، كما أنَّ بعض أنواع الدَّافعيَّة من الأهداف الّتي تسعى المدرسة إلى تحقيقها؛ فالميول والقيم تعدُّ بعض نتائج الأهداف الوجدانيَّة للتّربية. وأمَّا عن كون الدَّافعيَّة وسيلة؛ فهي وسيلة لتحقيق الأهداف التّربويَّة، وهي إحدى أهمّ العوامل الّتي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارة (أبو علام،٢٠١٠). وقد تنوَّعت وتعدَّدت النَّظريَّات في مجال علم النَّفس الّتي اهتمَّت بتفسير الدَّافعيَّة، وفيما يأتي عرض لتلك النَّظريَّات:

يرى الاتجاه السُّلوكيّ الّذي يقوم على تفسير السُّلوك الإنسانيِّ من خلال مفاهيم المثير والاستجابة والثّواب والعقاب، أنَّ البيئة الخارجيَّة تتحكّم في استجابات الفرد، وأنَّ التَّفاعلات الدَّاخليَّة ليست موضع اهتمامه، وعليه فالمعزّزات هي الَّتي تتحكّم في السُّلوك (Woolflok,2001). ويعزو الاتّجاه الدَّافعيَّة إلى مؤثّرات خارجيَّة تحرّك سلوك الفرد، فإذا ارتبط السُّلوك بخبرةٍ سارَّةٍ زاد احتمال تكراره وتعلّمه، أمَّا إذا ارتبط بخبرة مؤلمةٍ، فإنَّ احتمال تكراره يضعف وربَّما يختفي، وبالتَّالي فإنَّ الإنسان في إطار هذه النَّظريَّة مدفوع للحصول على التَّعزيز وتجنّب العقاب (الزّق،٢٠٠٦). وتنطلق نظريّة التّعلّم الاجتماعيّ من افتراض مفاده أنَّ الإنسان كائنٌ اجتماعيٌّ يعيش ضمن مجموعاتٍ، يؤثّر ويتأثّر بها، فهو يُلاحظ سلوكات الآخرين ويحاكيها، ولإجراءات التّعزيز أو العقاب دور رئيس في احتماليَّة تعلّم هذه السُّلوكات، أو عدم تعلّمها، فعندما يتم تعزيز سلوك النَّموذج، يسعى الفرد إلى محاولة تقليده للحصول على التَّعزيز، أمَّا إن تمَّت معاقبة النَّموذج، فإنَّ الفرد يسعى إلى تجنّب القيام بهذا السُّلوك، وبالتّالي فإنَّ الكثير من الدَّوافع الإنسانيَّة مكتسبة من خلال عمليَّة الملاحظة والتَّقليد، وفقًا للنّتائج الّتي تتبع سلوك الآخرين (الزغول،٢٠١٢). أما الاتّجاه المعرفيُّ فيرى أنَّ الأفراد لا يتصرَّفون في المواقف كاستجابة للمثيرات الخارجيَّة، أو الدَّاخليَّة بشكلٍ تلقائيٍّ، وإنّما استنادًا إلى نتائج العمليَّات المعرفيَّة الّتي يقومون بها على تلك المثيرات، ويؤكّدً الاتّجاه أنَّ الإنسان كائنٌ عقلانيٌّ يتمتَّع بإرادة تمكّنه من التَّصرُّف على النَّحو الّذي يراه مناسبًا، وتؤثّر عوامل مثل القصد والنّيّة والتّوقّع والتّعليل في سلوكاته، وبذلك فهي تؤكّد على المصادر الدَّاخليَّة والاهتمامات والخطط الّتي يسعى الأفراد إلى تحقيقها من خلال سلوكاتهم (الزغول،٢٠١٠).

دافعية الانجاز Achievement Motivation :هي دوافع مركبة (داخلية، وخارجية) تؤثر على سلوك المتعلمين ونشاطهم في المواقف التعليمية المختلفة لتساعدهم على التفوق والعمل الدؤوب. فالدوافع الداخلية مصدرها المتعلم؛ مثل: المثابرة، الطموح، الاستقلال، والتوجه نحو العمل. أما الدوافع الخارجية فمصادرها متنوعة كالمعلم والمدرسة والوالدين والرفاق وغيرها، ومن أمثلتها: الخوف من الفشل، التقبل الاجتماعي، الوعي بالزمن، والمنافسة (أبو حليمة، ٢٠٠٨). ولدافعية الانجاز أهداف؛ هي:

١) **التعلم Learning** ويبين هذا الهدف الاتجاه السائد لدى المتعلمين الذين يدركون خبرات التعلم التي تساعدهم على اكتساب المعرفة والتمكن منها.

٢) **الأداء Performance** وهذا الهدف يظهر من خلاله السلوك السائد لدى المتعلمين الذين يهتمون بالأداء فقط (الشربيني وآخرين، ٢٠٠٥).

٣) **تجنب العمل:** ويعتمد أصحاب هذا الاتجاه على أن النجاح يأتي دون عمل.

أما الاساليب السلوكية التي تدل على وجود الدافعية لدى المتعلمين فعديدة؛ ومنها: المواقف التعليمية ومثيراتها، العمل فورا، السعي للتغذية الراجعة، المتابعة، المثابرة، الانجاز خارج اوقات المؤسسة التغليمية، التعامل مع الاقران والانسجام معهم، وغيرها. كما أن الدافعية للانجاز تتأثر بالعديد من العوامل ومنها: الذكاء، طبيعة دافعية الانجاز للتعلم، البيئة المباشرة للمتعلم، خبرات النجاح والفشل، درجة جاذبية العمل، التصميم الهرمي لدوافع المتعلم وحاجاته، وغيرها من العوامل. ومن النَّظريَّات المعرفيَّة نظرية أتكنسون "Atkinson"الّتي عالجت الدَّافعيَّة للإنجاز، وقد عرَّف أتكنسون الدَّافعيَّة للإنجاز بأنَّها: دافع يحرِّك سلوك الفرد ويوجِّهه؛ ليحقّق نجاحًا في الأنشطة الّتي تمثّل معايير للامتياز، أو في الأنشطة الّتي تتضمَّن معايير واضحة للنَّجاح والفشل، كالأنشطة المعرفيَّة أو الاجتماعيَّة (قطامي،١٨٣،٢٠٠٥).

تعدّدت الآراء حول مصدر دافعيَّة الإنجاز، حيث يرى بعض علماء النَّفس، وعلى رأسهم موراي (Murray) أنَّها سمة شخصيَّة لدى الأفراد، وهذه السِّمة شبه ثابتة، وأنَّه يوجد لدى الأفراد جميعهم مجموعة من الحاجات الفسيولوجيَّة والنَّفسيَّة الَّتي يعملون من أجل

إشباعها. وهناك فريق يرى أنَّها تتأثَّر بممارسات التَّنشئة الاجتماعيَّة، وأنَّ للأسرة دور كبير في تنمية دافعيّة الإنجاز لدى أفرادها، إذ تختلف بين الأفراد تبعًا لمَّا تقدِّمه الأسرة من تشجيع ودعم وإقامة فرص المنافسة لأفرادها (الزغول، ٢٠١٢)، ومن المؤكّد أنَّ الأطفال الَّذين يتميَّزون بدافعيَّة مرتفعة للإنجاز كانت أمَّهاتهم يحرصن على استقلاليتهم في البيت، أمّا من تميّزوا بدافعيَّة منخفضة للإنجاز، فقد وُجد أنَّ أمَّهاتهم لم يشجِّعهن على الاستقلاليَّة، ونظرًا للتَّأثر بممارسات التَّنشئة الاجتماعيَّة، فإنَّ هناك فروقات جليَّة تظهر بين أفراد طبقات المجتمع الواحد، وبين أفراد الثَّقافات المختلفة، وذلك لاختلاف ممارسات التَّنشئة الاجتماعيَّة من طبقة إلى طبقة أخرى، وبشكلٍ عام فإنَّ الطَّبقات والثَّقافات الَّتي تشجِّع الاستقلاليَّة، ينتج عنها أفرادًا يمتازون بدافعيَّة إنجاز مرتفعة (قطامي وعدس،٢٠٠٢). في حين يرى فريق ثالث أنَّ الدَّافعيَّة للإنجاز تعتمد على طبيعة التَّوقُّعات المرتبطة بخبرات الفشل والنَّجاح الَّتي تكوَّنت من خلال الخبرات السَّابقة الَّتي تعرَّض لها الأفرد (الزغول والهنداوي،٢٠١٠). ويرى ماكيلاند (McCelland) أنَّ الدَّافعيَّة للإنجاز ترتبط بالأنشطة الَّتي يقوم بها البشر، وتختلف من فرد لآخر استنادًا لمركز الضَّبط (Lous of Control)، فالأفراد الَّذين لديهم دافعيَّة مرتفعة للإنجاز يتميَّزون بمصدر داخلي للضَّبط (تعزيز داخلي)؛ أي أنَّهم يتميَّزون بالسَّيطرة الذَّاتيَّة، والانجذاب نحو المهمَّة، والجدِّ والمثابرة من أجل إنجاز هذه المهمَّة، دون الاهتمام بالمعزّزات الخارجيَّة الممنوحة لهم، وفي هذا الصَّدد فإنَّ عمليَّة التَّنشئة الأسريَّة تلعب دورًا كبيرًا في ذلك؛ فالأفراد الَّذين تمَّت تنشئتهم على الضَّبط الذَّاتي، والميل نحو المنافسة والتَّفوّق، يكون لديهم ميل داخليّ كبير للإنجاز غالبًا، تبعًا لدافع الإنجاز بحدِّ ذاته، وليس لدافع تحقيق التَّعزيز (الزغول،٢٠١٢).أمَّا أتكنسون (Atkinson) فلم يختلف كثيرًا مع ماكيلاند، ولكنَّه أضاف بعدًا آخر لدافعيَّة الإنجاز، وهو حاجة الفرد إلى تجنُّب الفشل، وقد وضع أتكنسون نظريَّته في إطار منحى التَّوقّع– القيمة، وقام بإلقاء الضَّوء على العوامل الّتي تحدِّد الإنجاز القائم على المخاطرة، وبيَّن أنَّ مخاطرة الإنجاز في عمل ما، يمكن تحديدها بعوامل أربعة، عاملان منهما يتعلّقان بخصال الفرد، وآخران يتعلّقان بخصائص العمل أو المهمَّة المراد إنجازها، وذلك على النَّحو الآتي:

١. فيما يتعلّق بخصال الفرد:

هناك نمطان من الأفراد يعمل كلٌّ منهما بطريقةٍ مختلفةٍ في مجال التّوجُّه نحو الإنجاز، هما:

أ. الأفراد الّذين يمتازون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

ب. الأفراد الّذين يمتازون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

ويتفاعل مستوى الحاجة للإنجاز، ومستوى القلق أو الخوف من الفشل كما في الجدول(١):

الجدول (١)

التّفاعل بين مستوى الحاجة للإنجاز ومستوى القلق من الفشل

النَّمط	مستوى الحاجة لإنجاز	مستوى القلق من الفشل
• الدَّافع للإنجاز أكبر من الدَّافع لتجنّب الفشل.	مرتفع	منخفض
• الدَّافع لتجنّب الفشل أكبر من الدَّافع للإنجاز.	منخفض	مرتفع

وقد ركز علماء النَّفس في دراستهم الدَّافع للإنجاز على هذين النَّمطين المتناظرين، فأفراد النَّمط الأوَّل (الموجَّهون بدافع الإنجاز) لديهم دافع قويّ للنَّجاح، ودافع منخفض لتجنّب الفشل، فمن المتوقَّع أن يُظهروا الإنجاز الموجَّه نحو النَّشاط، وذلك لأنَّ قلقهم من الفشل محدود للغاية. أمَّا أفراد النَّمط الثّاني (الموجَّهون بدافع تجنّب الفشل) لديهم دافع منخفض للنَّجاح، ودافع مرتفع لتجنّب الفشل، لذلك فمن المتوقّع عدم وجود النّشاط المنجز لديهم أو وجوده بدرجةٍ محدودةٍ، وذلك بسبب افتقادهم للحاجة للإنجاز، وسيطرة القلق والخوف من الفشل عليهم.

٢. بالنّسبة لخصائص المهمَّة: يرى أتكنسون أنَّ هناك عاملان يعملان بطريقةٍ مختلفةٍ، هما:

أ. **احتماليَّة النَّجاح:** وتشير إلى الصُّعوبة المدركة للمهمَّة، وهي إحدى محدِّدات المخاطرة.

ب. **الباعث للنَّجاح في المهمَّة:** يتأثر الأداء في مهمَّة ما بالباعث للنَّجاح في هذه المهمَّة، ويقصد به الاهتمام الدَّاخليّ بالنِّسبة للشَّخص لأداء المهمَّة.

وقد تناول أتكنسون الباعث للنَّجاح في مهمَّة ما في ضوء علاقته بصعوبة المهمَّة، وافترض أنَّه إذا ازدادت صعوبة المهمَّة ارتفع الباعث للنَّجاح، حيث يرافق تلك الأعمال باعث مرتفع؛ لأنَّ الفرد يعدُّ ذلك مهمًّا لإنجازها بنجاح، والعكس صحيح في حالة سهولة المهمَّة؛ فالمهام السَّهلة يصاحبها باعث منخفض؛ لأنَّ الرِّضا أو الإشباع منخفض عند إنجازها.وفي ضوء ما سبق فإنَّه يمكن تلخيص العلاقة بين العوامل المحدِّدة للدَّافعيَّة للإنجاز– سواء ما يتعلّق منها بالميل لتحقيق النَّجاح، أو الميل لتحاشي الفشل– على النَّحو الآتي:

١. **الميل لتحقيق النَّجاح:** ويشير إلى دافعيَّة البدء في موقف الإنجاز، ويتحدَّد بثلاثة عوامل، هي: الدَّافع لبلوغ النَّجاح، واحتماليَّة النَّجاح، وقيمة باعث النَّجاح في أداء مهمَّة ما، فالأفراد مرتفعي الدَّافع يشعرون بالفخر عند الإنجاز لأنَّهم يستمتعون بتحقيق النَّجاح.

٢. **الميل إلى تجنّب الفشل:** ويؤثّر سلبًا على الدُّخول في مواقف الإنجاز، ويتحدَّد بالعوامل الثّلاثة التَّالية: الدَّافع إلى تحاشي الفشل، واحتماليَّة أو توقّع الفشل، وقيمة الباعث للفشل.

ويعدُّ الدَّافع لبلوغ النَّجاح والدَّافع لتجنّب الفشل متغيِّران مستقلّان من خصال الشَّخصيَّة، فبعض الأفراد يمتازون بارتفاع الميل إلى تحقيق النَّجاح، والبعض الآخر يتزايد لديهم الميل لتحاشي الفشل (خليفة،٢٠٠٠). وتتوقَّف دافعيَّة الفرد ومقدار الجهد المبذول من قبله على مدى إلحاح الحاجة إليه، فإن كانت حاجته إلى الإنجاز أكثر من حاجته إلى تجنُّب الفشل، ستكون دافعيَّته للإنجاز قويَّة، أمَّا إن كانت حاجته لتجنُّب الفشل أكبر من حاجته للإنجاز، فإنَّ مستوى دافعيَّته سيكون ضعيفًا (الزغول،٢٠١٢).ويأخذ دافع الإنجاز شكل الرَّغبة في تحصيل شيءٍ صعب المنال، والتّغلّب على العوائق، والسَّعي إلى النَّجاح، وتحقيق نهايةٍ مرغوبٍ فيها، ويتَّصف الأفراد ذوو دافعيَّة الإنجاز المرتفعة ببذل محاولاتٍ جادَّةٍ؛ للوصول إلى قدرٍ كبيرٍ من النَّجاح، كما أنَّهم يُعتبرون أكثر تنظيمًا، وواقعيَّة، وتعاونًا، وامتثالًا للعرف من الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة (العبيدي،٢٠٠٩). كما أن هناك تأثيرات متباينة للنَّجاح والفشل على سلوك الأفراد، فإذا كانت دافعيَّتهم للإنجاز تفوق دافعيَّتهم للخوف من الفشل، فإن رغبتهم في أداء مهمَّة ما، تتعزَّز عندما يتعرَّضون لكمِّيَّةٍ معتدلةٍ من الفشل، ولأنَّهم مصمِّمون على الإنجاز، فإنَّهم يسعون مرَّةً أخرى، كما أنَّ النَّجاح الّذي يتحقَّق بسهولةٍ يقلّل من دافعيَّة الأفراد الّذين يتَّسمون بالميل إلى دافعيَّة الإنجاز، وبالإضافة إلى ذلك، فإنَّ التَّأثيرات تنعكس فيما يتَّصل بالمتعلّمين الّذين يدفعهم الخوف من الفشل أكثر ممَّا تدفعهم

الحاجة إلى الإنجاز، فالفشل يحبطهم والنَّجاح يشجِّعهم (عبد الهادي،٢٠٠٤).ومن المؤكَّد أنَّ هناك فروقًا بين الأفراد مرتفعي دافعيَّة الإنجاز والأفراد منخفضي دافعيَّة الإنجاز؛ فالأفراد مرتفعي الدَّافعيَّة يفضِّلون اختيار مهام ذات مستوى صعوبة متوسط، وتنطوي على قدر من التَّحدي، ويعزفون عن اختيار مهام سهلة جدًا، وذلك لعدم توفّر عنصر التَّحدِّي فيها، كمَّا أنَّهم يعزفون عن اختيار مهام ذات مستوى صعوبة عالٍ، ربَّما لارتفاع احتمالات الفشل فيها، ومن الخصائص الأخرى المميِّزة لمرتفعي الدَّافعيَّة، أنَّهم يرغبون في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم؛ لذلك فإنَّهم يفضِّلون المهام الّتي تمنح فيها المكافآت على أساس الإنجاز الفرديّ، ولا يرغبون في الأعمال الّتي تتساوى فيها المكافآت للأفراد جميعهم (علاونة،٢٠٠٤). كما يمثّل مفهوم العجز المتعلّم الجانب المتطرِّف من دافع الفشل، ويشير إلى الإدارك الّذي ينتاب الفرد بأنَّه مهما فعل، فإنَّه سيواجه حتمًا الفشل، ويؤدِّي هذا الإدراك إلى عجزٍ أو خللٍ دافعيٍّ (يتعلّق بانخفاض معدَّل الاستجابات الإراديَّة للفرد)، وأيضًا عجزٍ أو خللٍ معرفيٍّ (يتعلّق بصعوبة تعلّم لأنَّ استجابات الفرد المستقبليَّة تؤدِّي إلى نتائج)، وعجزٍ أو خللٍ انفعاليٍّ (يتعلّق بمشاعر الحزن الّتي تنتاب الفرد، وفقدان الاهتمام بالأنشطة الحياتيَّة وبالآخرين) (أبو جادو،٢٠١٢). وعلى الرَّغم من أنَّ هناك دافعين أساسيّين يقفان وراء دافعيَّة الإنجاز هما " الحاجة إلى الإنجاز" و" الخوف من الفشل". ولكن يبقى السُّؤال ما الّذي يقود النَّاس للسَّعي نحو النَّجاح أو السَّعي لتجنّب الفشل؟.

إنَّ المعنى المختلف الّذي يحدِّده الأفراد لنتواتج أعمالهم، يمكن أن يخلق ردود فعلٍ انفعاليَّةٍ وسلوكيَّةٍ لهذه النَّواتج، فمعاني هذه النَّواتج النَّاجمة عن الدَّوافع تُؤخذ بعين الاعتبار أيضًا؛ حيث يمتلك النَّاس معتقداتٍ مختلفة حول الصِّفات الشّخصيّة الّتي يتمُّ تقييمها في أوضاع الإنجاز، فبعضهم يعتقد أنَّ مهام الأداء تقيس ذكاءهم الأساسيّ، بينما يرى آخرون أنَّ هذه المهام، تزوِّدهم بمؤشرٍ حول مستواهم الحالي في مهارة يمكن اكتسابها، وهذه المعتقدات ليست عزوًا يقوم به النَّاس بعد النَّجاح أو الفشل في أداء المهام، إنَّما هي معتقدات حول طبيعة القدرة، والطّريقة الّتي تنعكس فيها المهام المستقبليَّة على هذه القدرة، والّتي يتمُّ جلبها إلى الوضع (Sansone,2000).ومن الضَّروري أن يسعى المعلّم إلى محاولة التَّعرف على المتعلّمين الّذين تدفعهم الحاجة إلى الإنجاز، وأولئك الّذين تدفعهم الحاجة إلى تجنّب الفشل، فالطّلبة الّذين تتوافر لديهم دافعيَّة عالية للإنجاز، يميلون إلى الاستجابة أكثر من غيرهم

للمهمَّات الّتي تتطلّب التَّحدي، وللمشكلات الجديدة وغير العاديَّة، وللمحاولة مرَّة أخرى بعد الفشل. أما الطّلبة الّذين يعنيهم تجنّب الفشل أكثر من غيرهم، فإنَّهم يميلون إلى الاستجابة للمهارات الأقلّ صعوبة، وإلى التّعزيز الدَّائم للنَّجاح، وإلى الخطوات الصَّغيرة في التّعلّم، وإلى تجنّب إعلان أخطائهم على الملأ (عبد الهادي،٢٠٠٤).وللمعلّم دور كبير في زيادة دافعيَّة الإنجاز لدى طلبته، يتجلَّى في اتّباع بعض الاستراتيجيَّات (القضاة والتّرتوري،٢٠٠٦)، وهي:

١. **استخدام التَّغذية الرَّاجعة:** إنَّ تقديم التَّغذية الرَّاجعة للطّلبة لأسباب نجاحهم أو فشلهم، يزيد من توقّعات الإنجاز لديهم، فعندما يواجه الطّالب صعوبةً في أداء مهمَّة ما، يتوجَّب على المعلّم استخدام النّجاحات الّتي حقّقها الطّالب سابقًا؛ لبناء الثّقة في نفسه بأنَّ لديه القدرة على تعلّم المهمَّة الجديدة، وحينما يبدأ الطّالب الانخراط بالعمل، فعلى المعلّم تشجيعه باستخدام العبارات المناسبة.

٢. **تمكين الطّلبة من صياغة أهدافهم:** إنّ تشجيع المعلّم طلبته على صياغة أهدافهم التّعليميّة بلغتهم الخاصّة، ومناقشتهم بها، يزيد من دافعيَّة الطّلبة للإنجاز.

٣. **استثارة حاجات الطّلبة للإنجاز:** إنَّ الحاجة للإنجاز تتوافر لدى الطّلبة جميعهم، ولكن بمستوياتٍ متفاوتةٍ، وقد لا يبلغ هذا المستوى لدى بعض الطّلبة قدرًا يُمكّنهم من بذل الجهد المناسب لتحقيق النَّجاح، لذلك ينبغي على المعلّم الاهتمام بهؤلاء الطّلبة، خاصَّةً إذا أظهروا عدم رغبتهم في أداء المهمَّات المنوطين بها، لذلك فإنَّ تكليف الطّلبة ذوي دافعيَّة الإنجاز المنخفضة بمهامٍ سهلة نسبيًّا، يعمل على استثارة دافعيَّتهم للإنجاز، وزيادة رغبتهم في بذل الجهد والنّجاح؛ فالنّجاح يعزّز ثقتهم بأنفسهم، ويدفعهم لبذل المزيد من الجهد.

يعتبر الاهتمام بالدّافعيّة من المتغيِّرات المهمَّة الّتي لا يُمكن إهمالها لدى الطلبة الخاضعين لدراسة أي برنامج تعليمي جامعي بصورة عامة، والملتحقين ببرنامج الدراسات العليا خاصة؛ فالطّلاب المدفوعون يحصّلون بفاعليّة أكبر، في حين أنَّ الطُّلاب غير المدفوعين قد يكونون ميالين لاهتمامات غير السعي الدؤوب لمتطلبات البرنامج، فالكائن الحيّ يزداد نشاطه كلمّا زادت قوّة الدّافع لديه، ويظلّ سلوكه مستمرًّا حتّى يُشبع الدّافع، وإن تعب

أثناء سعيه لإشباعه فإنّه يستريح لفترة، ثمَّ يكرِّر نشاطه، وإن واجهته صعوبات تحول دون إشباعه لدوافعه، فإنَّه يغيِّر من سلوكه؛ ليتكيَّف مع المواقف الّتي تحول دون إشباع هذه الدَّوافع. إنَّ مفهوم الدَّافعيَّة يساعدنا في تفسير الفروق الفرديَّة بين الطَّلبة في الانجاز والتَّحصيل الدِّراسيّ، وخاصة عندما تعود هذه الفروق لعوامل أخرى غير الذّكاء والاستعداد الدِّراسيّ، فكثيرًا ما نجد طلابًا منخفضي القدر يتميَّزون بتحصيلٍ دراسيٍّ عالٍ، وآخرين مرتفعي الذَّكاء، ولكن تحصيلهم الدِّراسيّ منخفض، أي أنَّ توقّعاتنا للتَّحصيل والانجاز تختلف سلبًا أو إيجابًا عمَّا يحدث فعلًا، وغالبًا ما يكون العامل المسؤول عن ذلك هو ارتفاع أو انخفاض الدّافعيّة للإنجاز؛ فالطّالب الّذي يُحصِّل في مستوى أقل من المتوقّع منه، هو طالب ليس مدفوعًا للإنجاز بالدّرجة الّتي تُمكّنه من تحقيق المستوى المناسب لاستعداداته، في حين أنَّ الطّالب الّذي يحصِّل في مستوى أعلى ممَّا هو متوقَّع منه، فإنَّه يبذل جهدًا كبيرًا في الدِّراسة؛ نتيجة لارتفاع الدّافع لديه للإنجاز، ولذلك فإنَّ هناك علاقة قويّة بين الدَّافع للإنجاز والأداء (أبو علام،٢٠١٠). ويعدُّ الدَّافع إلى الإنجاز حالة متميِّزة من الدَّافعيَّة العامَّة، ويعبِّر هذا الدَّافع عن الرَّغبة الَّتي تهدف إلى أداء عمل ما بشكل جيِّدٍ، والنَّجاح في أدائه، وتتميَّز هذه الرَّغبة بالطّموح، والعمل بشكلٍ مستقلٍّ، والاستمتاع في أثناء مواقف المنافسة، بالإضافة إلى تفضيل أداء المهام الّتي تتضمَّن مستويات مجازفة متوسِّطة، بدلا من أداء المهام الّتي تتضمَّن مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة (القضاة والتَّرتوري،٢٠٠٦؛ قطامي وعدس،٢٠٠٢). كما أن الدَّافع إلى الإنجاز يدفع الفرد إلى الجدِّ والاجتهاد والمثابرة في طلب شيء ما، وبموجبه يثابر الطّالب على التَّحصيل؛ ليصل إلى الهدف الرّئيس، أو الغاية الّتي يسعى لتحقيقها، ويعطيه العناية الخاصّة والشّديدة، وهو يختلف من طالب إلى آخر، ومن شعب إلى لآخر، ويتأثّر بعوامل كثيرة تختلف في مدى تأثيرها على أبناء البشر (نصر الله،٢٠٠٤). ويُعدُّ الدَّافع للإنجاز من العوامل المهمَّة للنَّجاح الدِّراسيِّ في المراحل التَّعليميَّة كافّةً؛ بدءًا من المرحلة الإبتدائيَّة، ومرورًا بالمرحلة الثّانويّة، وانتهاءً بالمرحلة الجامعيَّة، ويكون الدَّافع للإنجاز من الدَّوافع المهمَّة خلال السَّنوات الدِّراسيَّة الأولى، حيث يوجِّه سلوك المتعلّم نحو تحقيق التّقبّل في المواقف الّتي تتطلّب التَّفوُّق الدِّراسيّ، وتأسيسًا على هذا يصبح الدَّافع للإنجاز عاملًا قويًّا ومسيطرًا في حياة المتعلّم المدرسيّة، حيث إن تقبُّل المعلّمين للمتعلّمين يعتمد على استمرارهم في تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز (الجلالي،٢٠١١). أما سبل إشباع الحاجة للإنجاز

فتتحدَّد حسب الميل لدى الأفراد؛ فالحاجة للإنجاز في المجال الجسميِّ، تكون على هيئة رغبة في النَّجاح الرِّياضيِّ، والحاجة للإنجاز في المجال العقليُّ، تكون على هيئة رغبةٍ في الامتياز العقليِّ، وبالتَّالي تتعدَّد مجالات الحياة الَّتي يمكن للفرد من خلالها إشباع هذه الحاجة (الجلالي،٢٠١١). ينادي التّربويّون بتبنّي استراتيجيّات ونماذج وطرائق تدريس متنوّعة، تمكّن الطّلبة من القيام بدور أكثر حيويّة وإيجابيّة في تعلّمهم، وتساهم في تنمية التّفكير والإبداع لديهم، وتعدّ النّظريّة البنائيّة من أهمّ النّظريّات الّتي اهتمّت بتعلّم الطّلبة (زيتون،٢٠٠٧). وقد صُمّم نموذج أبعاد التّعلّم لمارزانو في البعد الأوّل من أبعاده الخمسة؛ المتمثل في اتّجاهات وإدراكات إيجابيّة عن التّعلّم، وفيه يتمّ العمل على زيادة دافعيّة الطّلبة لتعلم الموضوع، أو برنامج ما. ونظرًا لأهمِّيَّة تحسين المستوى التَّحصيليّ للطّلبة وتنمية تفكيرهم الإبداعيّ، ولما يُتوقَّع من فاعليَّة تحديد دافعية الطلبة وقدرتهم على الانجاز في الاسهام في ذلك فقد جاءت فكرة هذه الدِّراسة لاجراء مسح يتم فيه تقصِّي دافعيّة الملتحقي ببرنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الدمام للتعلم والإنجاز. أشارت العديد من الدراسات أن الدافعية للانجاز ترتبط ايجابيا بالقدرة على المعالجة المعرفية وحل المشكلات، وانجاز المهمات الدراسية، والقدرة الأعلى في التحصيل الأكاديمي. ففي دراسة الفتح (١٩٩٢) على عينة تكونت من (٦٥٠) من طلبة وطالبات الصف السابع والثامن والتاسع في المجتمع الاردني في عمان، هدفت الدراسة معرفة علاقة دافع الانجاز على القدرة على حل المشكلات، فاشارت النتئج الى علاقة دالة احصائيا بين متغيري الدراسة المستقل والتابع.

وفي دراسة كلنجر (Klinger,1996) التي هدفت الى معرفة العلاقة بين الدافعية للانجاز والتحصيل الأكاديمي؛ فأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الدافعية العالية للانجاز أعلى تحصيلا من غيرهم من ذوي الدافعية المنخفضة للانجاز.

وفي دراسة قطامي وقطامي (١٩٩٦) التي أجريت للوقوف على معرفة علاقة الذكاء والدافعية للانجاز على أسلوب حل المشكلات لدى الطلبة في سن المراهقة المتفوقين دراسيا؛ في عينة عددها (٥٣٨) طالبا وطالبة، استخدم فيها مقياس Smith لدافعية الانجاز. أشارت النتائج علاقة المتغيرين المستقلين بأسلوب حل المشكلات وذلك لميل الفرد المتفوق الى بذل مستوى تفكير أعلى واكثر فاعلية في حل المشكلات.

أما دراسة فيرمر وزملائه (Vermeer, Moniqoe &Gerand,2000)التي تقصت أثر الدافعية والجنس في سلوك حل المسائل لدى طلبة الصف السادس الابتدائي على عينة تكونت من (١٦٠) طالبا وطالبا؛ فأشارت النتائج الى وجود علاقة بين متغير الدافعية وسلوك حل المشكلات بنوعيه الحسابي والتطبيقي، وكذلك ارتباط دال احصائيا بين المتغيرين المستقلين وارتباطهما بحل المشكلات المتمثلة بحل المسائل الحسابية لصالح الذكور في حل المشكلات التطبيقية، ولكن دون اثر للجنس على حل المشكلات الحسابية.

وفي دراسة أجراها كورتيس (Curtis,2005) بهدف فحص فاعليّة استخدام البعد الأوّل (تنمية اتّجاهات وإدراكات إيجابيّة نحو التّعلّم) من أبعاد التّعلّم لنموذج مارزانو على تحصيل الطّلّاب الأكاديميِّ في الجبر واللغة الإنجليزيَّة وعلوم الأحياء عن طريق مقارنة علاماتهم ما بين عامي (٢٠٠٤-٢٠٠٥) في مدرسة ريفيَّة تقع في ولاية تينيسي (Tennessee) في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة. وقد استخدمت هذه الدِّراسة تصميم البحث الوصفيِّ، وشمل المسح (٩٢) طالبًا في الصُّفوف من (التَّاسع- الثَّاني عشر) يدرِّسهم (٥) معلّمين. وتوصَّلت الدِّراسة إلى أنَّه توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدَّلالة (α=0.05) في درجات الطّلبة في الاختبارات الّتي أجراها المعلّمون في المباحث الثلاثة منذ استخدام نموذج أبعاد التّعلّم مقارنة لما قبل الاستخدام، بينما لم توجد هذه الفروق في درجات الطّلبة في الاختبارات المعياريّة في المباحث نفسها، كما توصَّلت الدِّراسة أيضًا إلى أنَّه لا يوجد فروق دالّة إحصائيًّا بين مستوى استخدام المعلّمين للبعد الأوّل ومدركات الطّلبة واتّجاهاتهم نحو مهام غرفة الصَّفِّ.

وفي دراسة حالة أجراها (شواشرة، ٢٠٠٧) التي هدفت الى تقصي فاعلية برنامج في الارشاد التربوي في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي. اجريت الدراسة على احد طلبة كلية الدراسات التربوية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن، وقد أظهر التحليل الكمي والنوعي بشقيه التشخيصي والعلاجي أن الطالب يعاني من تدني الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي ويفتقر الى مفهوم واضح حول الذات، كما اظهرت الدراسة ان البرنامج الارشادي المطبق كان فاعلا في اثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الاكاديمي.

وفي دراسة أجراها عادل رمضان (٢٠١١) بعنوان أثر برنامج لتنمية دافعية الانجاز على التفكير المنتج والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا لدى عينة عددها (١٠٨) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس الافعية فلوحظ وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في دافعية الانجاز لصالح التجريبية.

وفي دراسة عقل (٢٠١٢) الّتي أجراها بهدف معرفة فاعليَّة أبعاد التّعلّم لمارزانو على التَّحصيل والدَّافعيَّة نحو تعلّم الرِّياضيَّات لدى طلبة الصَّفِّ السَّابع الأساسيِّ،وقد تمَّ اختيار عيِّنة البحث بالطَّريقة القصديَّة، حيث حدَّد الباحث المدارس الحكوميَّة التّابعة لمديريَّة جنوب الخليل الّتي تشتمل على صفوف السَّابع الأساسيِّ، واختار منها (٤) مدارس؛ اثنتين للذّكور، واثنتين للإناث، بواقع شعبتين لكلٍّ منهما، وقد ضمَّت المجموعة الضَّابطة شعبتين إحداهما للذّكور والأخرى للإناث، وبلغ عددها (٧٢) طالبًا وطالبة، درسوا بالطّريقة الاعتياديّة، في حين احتوت المجموعة التّجريبيَّة على شعبتين، إحداهما للذّكور والأخرى للإناث قوامها (٦٦) طالبًا وطالبة، درسوا باستخدام نموذج أبعاد التّعلّم لمارزانو. وقد أظهرت النَّتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدَّلالة (α=0.05) بين متوسِّطات درجات طلبة المجموعتين على الاختبار التَّحصيليِّ، وعلى مقياس الدَّافعيَّة لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، وبحجم تأثير كبير للنّموذج على المتغيرين، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين الذّكور والإناث في التَّحصيل والدَّافعيَّة للتَّعلّم، ووجود فروق للتَّفاعل بين الطَّريقة والجنس في التَّحصيل وفي إثارة الدَّافعيَّة.

مشكلة الدراسة:

أنَّ الدَّافعيَّة للإنجاز تمثّل رغبة الفرد في تحقيق التّفوّق في إحدى مجالات الحياة تبعًا لاهتمامه، وبذل أقصى ما بوسعه لتحدي الصُّعوبات، وتتحدَّد قوَّتها (قويَّة، ضعيفة)، واتّجاهها (إقدام، إحجام) نحو أداء المهمَّة المرتبطة بالمجال موضوع الاهتمام، وذلك تبعًا للتَّفاعل بين سمات الفرد وسمات المهِّمة، فإذا كانت رغبة الفرد في تحقيق النَّجاح في مهمَّة ما تفوق رغبته في تحاشي الفشل، وارتفعت احتماليَّة نجاحه في أدائها، وكانت قيمة باعث النَّجاح مرتفعة أيضًا، زادت قوَّتها، واتَّجهت إيجابًا نحو الإقدام تجاه المهمَّة لتحقيق الإنجاز، وإذا كانت رغبة الفرد في تحاشي الفشل في مهمَّة ما، تفوق رغبته في تحقيق النَّجاح، وانخفضت

احتماليَّة نجاحه في أدائها، وكانت قيمة باعث النَّجاح منخفضة أيضًا، ضعُفت واتَّجهت سلبًا نحو الإحجام عن المهمَّة لتجنّب الفشل في أدائها. وحيث أن للدافعية اثر واضح في التحصيل الدراسي، والتفوق، والاندفاع للعمل، وحل المشكلات، والتفكير وغيرها مما أشارت اليه العديد من الدراسات؛ فقد تمثلت مشكلة الدراسة بالتعرف على دافعية الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية اللواتي أظهرن لدى قبولهن في البرنامج مخاوف من احتمالية الفشل حيث أن النجاح في المقرر الواحد لا تقل النسبة فيه عن ٧٠%، والتقدير العام في البرنامج لا يقل عن جيد جدا، فقد ارتأينا كمسؤولين عن برنامج الدبلوم العام في التربية ضرورة الوقوف على وجهة نظر الملتحقات بالبرنامج بدافعيتهن للانجاز في ضوء تخصصاتهن الأكاديمية في الشهادة الجامعية بصفتهن أكاديميات وليس تربويات؛ حيث لم يتعرضن خلال الدرجة الجامعية الأولى الى دراسة أي من المقررات التربوية، ويأتي هذا بغرض تعزيز تلك الدوافع الايجابية، ومحاولة معالجة الدوافع المنخفضة منها من خلال التنويع في أساليب التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس المسند اليهم تدريس مقررات هذا البرنامج، وتنويع الانشطة والمهمات، لما لذلك من أهمية في التحصيل المرتفع من قبل الملتحقات بالبرنامج، والقدرة على التفكير والابداع والتفوق والنجاح، ولمساعدتهن على اجتياز البرنامج وعدم الفشل فيه. وقد انبثق عن الدراسة السؤال الرئيسي الآتي: " ما وجهة نظر الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية نحو دافعيتهن للانجاز؟". وتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الدافع لانجاز النجاح لدى الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الدمام من وجهة نظره نوفق تخصصاتهن الأكاديمية؟

٢. ما احتمالية النجاح لدى الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الدمام من وجهة نظره نوفق تخصصاتهن الأكاديمية؟

٣. ما قيمية النجاح لدى الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الدمام من وجهة نظره نوفق تخصصاتهن الأكاديمية؟

٤. ما مدى ارتباط الدافع للنجاح واحتماليته وقيمته لدى الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الدمام من وجهة نظرهن؟

أهمِّيَّة الدِّراسة:

تكمن الأهمِّيَّة النَّظريَّة للدِّراسة في تقصي دافعية الطالبات الملتحقات ببرنامج الدراسات العليا ممثلا ببرنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الدمام نحو التعلم والانجاز، ويعدُّ هذا التقصي من الأهمِّيَّة بمكانة؛ في التنبؤ بمستويات التّحصيل الذي يعدُّ المحك الأساسيّ الّذي يُمكن من خلاله تحديد مستوى الطّالبة الأكاديميّ، والحكم على حجم الإنتاج التَّربويِّ كمًّا ونوعًا، وخصوصا وأن برامج الدراسات العليا تتطلب أن يحصل الطالب على نسبة لا تقل عن ٧٠% في المقرر، وعن تقدير تراكمي لا يقل عن جيدجدا في البرنامج ككل، وإلا يعني خلاف ذلك خروج الطالب من البرنامج، وخسارته الاكاديمية للالتحاق به، فضلا عن الخسارة المادية لتكاليف الالتحاق به. كما أن التنبؤ بمستويات التحصيل وفقا للتنبؤ بالدافعية للانجاز والتعلم يسهم الى حد كبير في تحديد العديد من الجوانب التربوية التي يفترض ارتباطها بالدافعية مثل التّفكير الإبداعيِّ الذي يساعدنا في التَّعامل مع المشكلات الغامضة، ومواجهة التَّغيُّرات المتسارعة في العالم، والتَّأقلم معها، ولعلَّ هذه الدِّراسة تكون إسهامًا متواضعًا في ميادين الأدب التَّربويّ، ومحفّزة لدراسات أخرى.أما الأهمِّيَّة التَّطبيقيَّة للدِّراسة فتكمن في تقديم مستويات الدافعية المتوفرة لدى طلبة الدراسات العليا الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام في التربية للطلبة أنفسهم، ولأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الذين يدرسون في هذا البرنامج بصورة خاصة لمساعدتهم على تصاميم تدريسيّة مبنية على النَّماذج الحديثة في مجال التَّدريس، مثل نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو الَّذي يستند إلى نظرية تربويَّة هامة هي النَّظريَّة البنائيَّة، إذ إنَّ تحويل النَّماذج التَّدريسيَّة إلى استراتيجيَّات وإجراءات، يعدُّ على قدر من الأهمِّيَّة؛ لأنَّه يحوِّل النَّموذج النَّظريّ إلى تطبيقات عمليَّة قابلة لأن تتَّبع أو تقلَّد في المستقبل، فالإجراءات المستخدمة بمثابة مثال يمكن اتّباعه من قبل المعلّمين لحلِّ مشكلات تربويَّة مهمة، كمشكلة التَّحصيل الدِّراسيّ والتَّفكير الإبداعيّ.فضلا عن افادة المسؤولين في الجامعة عن برامج الدراسات العليا الموازية من هذه الدراسة للتخطيط لتطوير البرامج الحالية وأخذ القرار بزيادة فتح برامج اخرى بناء على الدراسات العلمية الواقعية لهذه البرامج.

مصطلحات الدِّراسة وتعريفاتها الإجرائيَّة

الدَّافعيَّة للإنجاز: أشار ماكيلاند (McClelland,1985,224) أنَّها: " تكوين افتراضي يعني الشّعور المرتبط بالأداء التَّقييميّ حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، ويعكس هذا الشُّعور مكوِّنين أساسيّين هما الرَّغبة في النَّجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النَّجاح وبلوغ الأفضل، والتَّفوُّق على الآخرين". وقد تبنت الدراسة هذا

التعريف، وتمَّ قياسها إجرائيًّا في هذه الدِّراسة من خلال استجابة الطلبة اللملتحقين ببرنامج الدراسات العليا على مقياس الدَّافعيَّة للإنجاز الّذي أعدَّته الباحثة، وقد تمَّ استخدام المئين (٥٠) لتصنيف الطّلبة في ضوء دافعيَّتهم للإنجاز إلى مستويين (ذوي دافعيَّة مرتفعة، وذوي دافعية منخفضة).

برنامج الدبلوم العام في التربية: هو أحد برامج الدراسات العليا الموازية التي تعتمدها جامعة الدمام لمنح الطالبة درجة الدبلوم العالي في التربية.

وجهة النظر: انطباعات ومعتقدات الطالبة الملتحقة ببرنامج الدبلوم العام في التربية عن دافعيتها للانجاز وفقا لدافع انجاز النجاح واحتمالية النجاح وقيمة النجاح.

حدود الدِّراسة ومحدِّداتها:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في حدودها التي اقتصرت على:

١. الطالبات الملتحقات ببرنامج الدرساسات العليا للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ ممثلا ببرنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الدمام في كلية التربية بالجبيل إحدى كليات جامعة الدمام التي تطبق فيها برامج الدراسات العليا الموازية.

٢. مدى صدق أدوات الدِّراسة وثباتها الّتي استخدمت في جمع بيانات الدِّراسة.

الطريقة والاجراءات:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية وعددهن (٥٠) طالبة، بتخصصات اكاديمية ثمانية مختلفة هي: الرياضيات، الحاسب الآلي، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، اللغة العربية، اللغة الانجليزية، والدراسات الاسلامية.

ادوات الدراسة:

لغاية تصنيف أفراد الدِّراسة وفقًا لدافعيّتهم للإنجاز (مرتفعة، منخفضة) أستخدمت الدراسة مقياسًا من اعداد الباحثة، وذلك بالرُّجوع إلى الأدب التَّربويِّ في هذا المجال، ومراجعة بعض الدِّراسات الّتي طوَّرت مقاييس للدَّافعيَّة، كدراسة (Tuan, Chin & Shieh, 2005)، ودراسة (Waugh, 2002).وتبنَّت الباحثة نظريَّة دافعيَّة الإنجاز لأتكنسون لإعداد

المقياس الّذي تكوّن من ثلاثة مجالات هي: الـدّافع لإنجـاز النَّجـاح، واحتماليَّـة النَّجـاح، وقيمة النَّجاح، وتعدُّ هذه المجالات العوامل الرَّئيسة الّتي تؤدِّي إلى دافعيَّـة الإنجـاز، وتكـوَّن المقياس من (15) فقرة؛ منها (٨) فقرات ايجابية، وتمثّلهـا الفقـرات (١، ٤، ٦، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٤)، بينما صيغت الفقرات الباقية بشكلٍ سلبيٍّ، وتمثّلها الفقرات الآتيـة: (٢، ٣، ٥، ٨، ١٠، ١٢). تمَّ التّحقّق من الصِّدق الظَّاهريِّ وصدق المحتوى للمقياس، بعرضه على مجموعـة من المحكّمين؛ منهم أساتذة جامعيون متخصِّصون في مناهج وأساليب تدريس مباحث متعـددة، وفي علم النَّفس التَّربويِّ، وفي القياس والتَّقويم، بالإضافة إلى مشـرفين تربويين.أمـا ثبـات مقياس دافعيَّة الإنجاز: تمَّ التّحقّق منه من خلال حساب معادلة كرونبـاخ ألفـا لكـل مجـال، وكرونباخ ألفا للمجالات الثلاثة. والجدول (٢) يبيِّن هذه القيم:

الجدول (٢)

معاملات ثبات مقياس الدّافعيّة للإنجاز

المجال	الدّافع لإنجاز النَّجاح	احتماليّة النَّجاح	قيمة النَّجاح
كرونباخ ألفا لكل مجال	0.072	0.476	0.308
كرونباخ ألفا للمجالات الثلاثة	0.453		

يتبيَّن من الجدول (٢) أن معاملات الثّبات باستخدام كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.072–0.476)؛ وهي قيم مقبولة لأغراض هذه الدِّراسة. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي؛ ففيما يتعلق بالمعالجة الاحصائية المستخدمة في هذه الدراسة؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين مجالات الدافعية الثلاثة. ويبين الجدول (٣) القيم وتقديرتها التي اعتمدت عليها الدراسة في تصنيف وتفسير مخرجاتها الاحصائية.

الجدول (٣)

المعالم الاحصائية وتقديرات قيمها

المعلم الاحصائية	الوسط الحسابي			
القيمة	(3 – 2.5)	(2 – 2.4)	(1.5 – 1.9)	أقل من (1.5)
التقدير	عالي جدا	عالي	متوسط	ضعيف
المعلم الاحصائية	معامل الارتباط R			
القيمة	(0.7≤R≤1)		(0.3<R≤0.7)	(-0.3<R<0.3)
تقدير العلاقة	قوية		متوسطة	ضعيفة

النتائج وتفسيرها:

هدفت الدراسة الوقوف على وجهة نظر الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية بدافعيتهن للانجاز وفق تخصصاتهن الاكاديمية؛ وقد أظهرت نتائج الدراسة كما يتضح من جدول (٤) أن الأوساط الحسابية لكل بعد من أبعاد المجالات الثلاثة كانت على النحو الآتي: ففي مجال الدافع لانجاز النجاحكانت التقديرات عالية لكل منإقْبالُ الطالبة عَلى تَعَلّمِ المَوْضوعاتِ التعليمية الصعبة للبرنامج التعليمي الذي تلتحق به بِحَماسٍ، وأنها تتَجَنَّبُ تَأْدِيَةَ الأَنْشِطَةِ الْتعليمية للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الذي تلتحق به الصَّعْبَةِ منها، وأنها تعْزو فَشَلَها في أَداءِ المهمات الْتعليمية المكلفة بها للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الذي تلتحق به إِلى صُعوبَتِها، وأن لَّدَيَّها الْقُدْرَةُ عَلى تَعَلّمِ المَوْضوعاتِ الْتعليمية للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الذي تلتحق به الأَكْثَرَ صُعوبَةً مِمَّا تتَعَلَّمُهُ الْآنَ. وبتقدير ضعيف بأنها تؤدي المهمات المكلفة بها للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الذي تلتحق به السَّهْلَةِ الَّتي تكونُ مُتَأكّدَة مِنْ أَنَّها تستَطيعُ الْقيامَ بِها. أما مجال الدافع لاحتمالية النجاح فقد أشارت النتائج الى تقدير عالي جدا لكل بعد من أبعاده الخمسة المتعلقة بأنها تثِقُ بِقُدْرتها عَلى النَّجاح في الموضوعات التعليمية المختلفة المتعلقة بالبرنامج التعليمي الذي تلتحق به، وأَنها تستَطيعُ الْحُصولَ عَلى دَرَجَةٍ جَيِّدَةٍ في الاخْتِباراتِ الْتي تخضع لها للمقررات المختلفة للبرنامج التعليمي، ولكنها لا تستَطيعُ النَّجاحَ في الاخْتِباراتِ الْتي تخضع لها للمقررات المختلفة للبرنامج التعليمي، ولكن لَدَيَّها الْقُدْرَةُ عَلى الْإجابَةِ والحوار والمناقشة في محاضرات المقررات التعليمية المختلفة، وعِنْدَما تجِدُ صُعوبَةً في أَداءِ المهمات التعليمية للمقررات التعليمية المختلفة فإنها تْرُكُهُ. في حين كانت ابعاد المجال الثالث المتعلق بالدافع لقيمة النجاح متفاوتة فقد كانت عالية جدا بأنهاَ تتعَلّمُ مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة لِأَنَّها تُفيدُني في حَياتي، وتقْبِلُ عَلى تَعَلُّمِ مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة لِأَنَّها تُقَدِّمُ لها مَعْلوماتٍ جَديدَةٍ، وبدرجة عالية بأنها تفَكّرُ بأَنْ تصْبِحَ باحثة تربوية مُبْدِعَة في الْموضوعات المختلفة المطروحة في البرنامج التعليمي، وأن تَعَلّمُ مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي أَكْثَرَ أَهَمِّيَّةً مِنَ الْعَلامَةِ الّتي تحْصُلُ عَلَيْها، وبدرجة متوسطة بأنها تدْرُسُ مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الذي تلتحق به لتَنالَ رِضا عضو هيئة التدريس.

الجدول (٤)
الاوساط الحسابية لدافعية الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية للانجاز من وجهة نظرهن وفق كل مجال من مجالات الدافعية للانجاز

المجال	رقم الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافع لانجاز النجاح	1	2.46	٠.58
	2	2.42	٠.64
	3	2.38	٠.60
	4	2.36	٠.66
	5	1.2	٠.54
الدافع لاحتمالية النجاح	6	2.92	٠.27
	7	2.78	٠.٥١
	8	2.86	٠.٥
	9	2.56	٠.٥٨
	10	2.64	٠.56
الدافع لقيمة النجاح	11	2.84	٠.37
	12	1.92	٠.78
	13	2.82	٠.٤٤
	14	2.44	٠.٧١
	15	2.18	٠.77

وفيما يتعلق بأسئلة الدراسة الفرعية الثلاثة المتعلقة بمجالات الدافع للانجاز وفق التخصص الأكاديمي؛ فيظهر الجدول (٥) المتوسطات الحسابية لهذه النتائج، في حين يشير الجدول (٦) الى تصنيف استجابات افراد الدراسة التي نتجت عنها المتوسطات الحسابية في الجدول (٥)، وتقدير الاستجابة بدرجة عالية جدا، عالية، متوسطة، وضعيفة، حيث تم تلخيص تقديرات هذه المتوسطات وفق التخصص الأكاديمي ومجالات الدافع لانجاز النجاح واحتماليته وقيميته من خلال ارقام فقرات كل مجال من المجالات الثلاثة الواردة في أداة الدراسة.

الجدول (٥)

الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية نحو الانجاز لدى الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية وفق تخصصهن الاكاديمي من وجهة نظرهن

التخصص	الدراسات الاسلامية				
المجال الأول	الدافع لانجاز النجاح				
رقم الفقرة	١	٢	٣	٤	٥
الاوساط الحسابية	2.46	2.42	2.38	2.5	1
الانحرافات المعيارية	0.58	0.64	0.6	0.71	0
المجال الثاني	الدافع لاحتمالية النجاح				
رقم الفقرة	٦	٧	٨	٩	١٠
الاوساط الحسابية	3	2	2	2.5	2.5
الانحرافات المعيارية	0	1.41	1.41	0.71	0.71
المجال الثالث	الدافع لقيمة النجاح				
رقم الفقرة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
الاوساط الحسابية	3	1.5	2.5	1.5	2.5
الانحرافات المعيارية	0	0.71	0.71	0.71	0.71
التخصص	اللغة العربية				
المجال الأول	الدافع لانجاز النجاح				
رقم الفقرة	١	٢	٣	٤	٥
الاوساط الحسابية	2.5	2	2.25	2.5	1
الانحرافات المعيارية	058	0.82	0.5	0.58	0
المجال الثاني	الدافع لاحتمالية النجاح				
رقم الفقرة	٦	٧	٨	٩	١٠
الاوساط الحسابية	3	2.75	2.75	2.75	2.5
الانحرافات المعيارية	0	0.5	0.5	0.5	0.58
المجال الثالث	الدافع لقيمة النجاح				
رقم الفقرة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
الاوساط الحسابية	2.75	2	3	1.75	1.75
الانحرافات المعيارية	0.5	1.15	0	0.96	0.96
التخصص	الفيزياء				
المجال الأول	الدافع لانجاز النجاح				
رقم الفقرة	١	٢	٣	٤	٥
الاوساط الحسابية	2.25	2.5	1.75	2.5	1.5
الانحرافات المعيارية	0.5	0.58	0.96	0.58	1
المجال الثاني	الدافع لاحتمالية النجاح				
رقم الفقرة	٦	٧	٨	٩	١٠

الاوساط الحسابية	3	3	2.5	2.25	2.5
الانحرافات المعيارية	0	0	1	0.5	1
المجال الثالث	الدافع لقيمة النجاح				
رقم الفقرة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
الاوساط الحسابية	2.75	2.25	3	2.75	2
الانحرافات المعيارية	0.5	0.96	0	0.5	0.82
التخصص	الاحياء				
المجال الأول	الدافع لانجاز النجاح				
رقم الفقرة	١	٢	٣	٤	٥
الاوساط الحسابية	2.25	2.75	2.62	2	1.25
الانحرافات المعيارية	0.71	0.46	0.52	0.76	0.71
المجال الثاني	الدافع لاحتمالية النجاح				
رقم الفقرة	٦	٧	٨	٩	١٠
الاوساط الحسابية	3	2.88	3	2.75	3
الانحرافات المعيارية	0	0.35	0	0.96	0
المجال الثالث	الدافع لقيمة النجاح				
رقم الفقرة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
الاوساط الحسابية	2.88	2.25	2.75	2.38	1.88
الانحرافات المعيارية	0.35	0.46	0.46	0.74	0.83
التخصص	الكيمياء				
المجال الأول	الدافع لانجاز النجاح				
رقم الفقرة	١	٢	٣	٤	٥
الاوساط الحسابية	2.43	2.57	2.88	2.57	1
الانحرافات المعيارية	0.53	0.53	0.38	0.79	0
المجال الثاني	الدافع لاحتمالية النجاح				
رقم الفقرة	٦	٧	٨	٩	١٠
الاوساط الحسابية	3	2.7	3	2.29	2.57
الانحرافات المعيارية	0	0.76	0	0.76	0.53
المجال الثالث	الدافع لقيمة النجاح				
رقم الفقرة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
الاوساط الحسابية	3	1.86	2.86	2.71	2.29
الانحرافات المعيارية	0	0.69	0.38	0.49	0.76
التخصص	الرياضيات				
المجال الأول	الدافع لانجاز النجاح				
رقم الفقرة	١	٢	٣	٤	٥
الاوساط الحسابية	2.7	2.6	2.5	2.3	1.1

الانحرافات المعيارية	0.48	0.52	0.53	0.67	0.32
المجال الثاني	الدافع لاحتمالية النجاح				
رقم الفقرة	٦	٧	٨	٩	١٠
الاوساط الحسابية	2.8	2.9	3	2.6	2.7
الانحرافات المعيارية	0.42	0.32	0	0.52	0.48
المجال الثالث	الدافع لقيمة النجاح				
رقم الفقرة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
الاوساط الحسابية	3	1.6	2.8	2.8	2.2
الانحرافات المعيارية	0	0.7	0.42	0.42	0.79
التخصص	علوم الحاسب الآلي				
المجال الأول	الدافع لانجاز النجاح				
رقم الفقرة	١	٢	٣	٤	٥
الاوساط الحسابية	2.5	2.2	2.1	2.4	1.2
الانحرافات المعيارية	0.71	0.79	0.57	0.7	0.42
المجال الثاني	الدافع لاحتمالية النجاح				
رقم الفقرة	٦	٧	٨	٩	١٠
الاوساط الحسابية	2.8	2.6	3	2.6	2.6
الانحرافات المعيارية	0.42	0.52	0	0.7	0.52
المجال الثالث	الدافع لقيمة النجاح				
رقم الفقرة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
الاوساط الحسابية	2.6	1.7	2.7	2.5	2.4
الانحرافات المعيارية	0.52	0.82	0.67	0.71	0.7
التخصص	اللغة الانجليزية				
المجال الأول	الدافع لانجاز النجاح				
رقم الفقرة	١	٢	٣	٤	٥
الاوساط الحسابية	2.4	2	2.2	2.4	1.6
الانحرافات المعيارية	0.55	0.71	0.45	0.55	0.89
المجال الثاني	الدافع لاحتمالية النجاح				
رقم الفقرة	٦	٧	٨	٩	١٠
الاوساط الحسابية	3	3	2.6	2.6	2.4
الانحرافات المعيارية	0	0	0.89	0.55	0.89
المجال الثالث	الدافع لقيمة النجاح				
رقم الفقرة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
الاوساط الحسابية	2.8	2.4	3	2	2.4
الانحرافات المعيارية	0.45	0.89	0	0.71	0.89

الجدول (٦)

أرقام فقرات استجابات الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية وفق تخصصهن الاكاديمي من وجهة نظرهن حسب تقديرات الاستجابة لمجالات الدوافع الثلاثة

التخصص	أرقام فقرات الاستجابة التى كانت بدرجة تقدير عالى جدا		
	الدافع لانجاز النجاح	الدافع لاحتمالية النجاح	الدافع لقيمية النجاح
الدراسات الاسلامية	٤	٦، ٩، ١٠	١١، ١٣، ١٥
اللغة العربية	١، ٢، ٣، ٤	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	١١، ١٣
الفيزياء	٢، ٤	٦، ٧، ٨، ١٠	١١، ١٣، ١٤
الأحياء	٢، ٣	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	١١، ١٣
الكيمياء	٢، ٣، ٤	٦، ٧، ٨، ١٠	١١، ١٣، ١٤
الرياضيات	١، ٢، ٣	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	١١، ١٣، ١٤
الحاسب الآلى	١	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	١١، ١٣، ١٤
اللغة الانجليزية	–	٦، ٧، ٨، ٩	١١، ١٣
التخصص	أرقام فقرات الاستجابة التي كانت بدرجة تقدير عالي		
	الدافع لانجاز النجاح	الدافع لاحتمالية النجاح	الدافع لقيمية النجاح
الدراسات الاسلامية	١، ٣	٧، ٨	–
اللغة العربية	٢، ٣	–	١٢
الفيزياء	١	٩	١٢، ١٥
الأحياء	١، ٤	–	١٢، ١٤
الكيمياء	١	٩	١٥
الرياضيات	٤	–	١٥
الحاسب الآلى	٢، ٣، ٤	–	١٥
اللغة الانجليزية	١، ٢، ٣، ٤	١٠	١٢، ١٤، ١٥
التخصص	أرقام فقرات الاستجابة التى كانت بدرجة تقدير متوسط		
	الدافع لانجاز النجاح	الدافع لاحتمالية النجاح	الدافع لقيمية النجاح
الدراسات الاسلامية	–	–	١٢، ١٤
اللغة العربية	–	–	١٤، ١٥
الفيزياء	٣	–	
الأحياء	–	–	١٥
الكيمياء	–	–	١٢
الرياضيات	–	–	١٢
الحاسب الآلى	–	–	١٢
اللغة الانجليزية	٥	–	–
التخصص	أرقام فقرات الاستجابة التى كانت بدرجة تقدير ضعيف		
	الدافع لانجاز النجاح	الدافع لاحتمالية النجاح	الدافع لقيمية النجاح
الدراسات الاسلامية	٥	–	–
اللغة العربية	٥	–	–
الفيزياء	٥	–	–
الأحياء	٥	–	–
الكيمياء	٥	–	–
الرياضيات	٥	–	–
الحاسب الآلى	٥	–	–
اللغة الانجليزية	–	–	–

ففي المجال الأول المتعلق بدافع انجاز النجاح فقد أجمع تخصص اللغة العربية والحاسب والرياضيات وبدرجة عالية جدا على أنهم يقبلون عَلى تَعَلّمِ المَوْضوعاتِ التعليمية الصَّعْبَةِ للبرنامج التعليمي الذي يلتحقون به بِحَماسٍ، وتخصص اللغة العربية والفيزياء والاحياء والكيمياء والرياضيات على أَنهم يتَجَنَّبُون تَأْدِيَةَ الأَنْشِطَةِ الْتعليمية للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الصَّعْبَةِ، وتخصص اللغة العربية والاحياء والكيمياء والرياضيات على أَنهم يعْزون فَشَلَهم في أَداءِ المهمات الْتعليمية للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي المكلفة بها إِلى صُعوبَتِها، وتخصص الدراسات الاسلامية واللغة العربية والفيزياء والكيمياء على أنه لديهن الْقُدْرَةُ عَلى تَعَلّمِ الَموْضوعاتٍ الْتعليمية للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الأَكْثَرَ صُعوبَةً مِمَّا تتَعَلَّمُهُ الْآنَ، في حين لم يكن لتخصص اللغة الانجليزية في هذا المجال درجة عالية جدا. وفي المجال الثاني المتعلق بدافع احتمالية النجاح فقد أجمعت التخصصات الثمانية على أنهن يثِقُن بِقُدْرتهن عَلى النَّجاح في الموضوعات التعليمية المختلفة المتعلقة بالبرنامج التعليمي، وكذلك التخصصات الثمانية باستثناء الدراسات الاسلامية على أنه نيسْتَطعُن الْحُصولَ عَلى دَرَجَةٍ جَيِّدَةٍ في الاخْتِباراتِ الْتي يخضعن لها للمقررات المختلفة للبرنامج التعليمي، و لكن لا يسْتَطعُن النَّجاحَ في الاخْتِباراتِ الْتي يخضعن لها للمقررات المختلفة للبرنامج، وباستثناء اللغة الانجليزية على أنه عِنْدَما يجِدُن صُعوبَةً في أَداءِ المهمات التعليمية للمقررات فإنهن يتْرُكُنهُا، وكذلك باستثناء الفيزياء والكيمياء على أنه لَدَيَّهن الْقُدْرَةُ عَلى الْإِجابَةِ والحوار والمناقشة في محاضرات المقررات. أما المجال الثالث المتعلق بدافع قيمة النجاح فقد أجمعت التخصصات جميعا على أَنهن يتَعَلّمُن مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي لِأَنَّها تُفيدُهن في حَياتهن، وأنهن يقْبِلُن عَلى تَعَلُّمِ مَوْضوعاتِ المقررات لِأَنَّها تُقَدِّمُ لهن مَعْلوماتٍ جَديدَةٍ، في حين أجمع تخصص الفيزياء والكيمياء والرياضيات وعلوم الحاسب على أُنهن يفَكّرُن أنْ يصْبِحَن باحثات تربويات مُبْدِعَات في الْموضوعات المختلفة المطروحة في البرنامج التعليمي الذي يلتحقن به، إلا أن تَعَلّمُ مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي أَكْثَرَ أَهَمِّيَّةً مِنَ الْعَلامَةِ الّتي يحْصُلُن عَلَيْها فقد أجمع عليه تخصص اللغة الانجليزية فقط.

وأشارت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة بدرجة عالية للمجال الأول المتعلق بانجاز النجاح في تخصص الدراسات الاسلامية والفيزياء والاحياء والكيمياء واللغة الانجليزية على أنه نيقْ بِلُن عَلى تَعَلّمِ المَوْضوعاتِ التعليمية الصَّعْبَةِ للبرنامج التعليمي الذي يلتحقن به بِحَماسٍ، وتخصص اللغة العربية والحاسب واللغة الانجليزية يَتجَنَّبن تَأْدِيَةَ الأَنْشِطَةِ الْتعليمية للموضوعات التعليمية المختلفة الصَّعْبَةِ، وتخصص الدراسات الاسلامية واللغتين العربية والانجليزية والحاسب على عَزو فَشَلَهن في أَداءِ المهمات الْتعليمية للموضوعات التعليمية المختلفة المكلفن بها إلى صُعوبَتِها، أما ّ أنهَ لدَيَّهن الْقُدْرَةُ عَلى تَعَلّمِ المَوْضوعاتِ الْتعليمية للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الأَكْثَرَ صُعوبَةً مِمَّا يتَعَلَّمُنهُ الْآنَ فقد أجمع عليها تخصص الاحياء والرياضيات والحاسب واللغة الانجليزية. وفي المجال الثاني المتعلق بدافع احتمالية النجاح فقد أجمع تخصص الدراسات الاسلامية فقط على أَنهن يسْتَطعُن الْحُصولَ عَلى دَرَجَةٍ جَيِّدَةٍ في الاخْتِباراتِ الْتي يخضعن لها للمقررات المختلفة للبرنامج التعليمي، ولكن لا يسْتَطعُن النَّجاحَ في في الاخْتِباراتِ الْتي يخضعن لها للمقررات المختلفة للبرنامج، وتخصص اللغة الانجليزية فقط أجمع على أنه عِنْدَما يجدِن صُعوبَةً في أَداءِ المهمات التعليمية للمقررات فإنهن يترُكنهُ، أما أنه لَدَيَّهن الْقُدْرَةُ عَلى الْإجابَةِ والحوار والمناقشة في محاضرات المقررات فقد أجمع عليه تخصصي الفيزياء والكيمياء. أما المجال الثالث المتعلق بدافع قيمة النجاح فقد أجمع تخصص اللغتين العربية والانجليزية والفيزياء والاحياء على أنهن يدْرُسُن مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة لِينلَن رِضا عضو هيئة التدريس، وأنهن يُفَكّرُن أنْ يصْبِحَن باحثات تربويات مُبْدِعَات في الْموضوعات المختلفة المطروحة في البرنامج التعليمي فقد أجمع عليه تخصصي الأحياء واللغة الانجليزية، في حين أجمع الفيزياء والرياضيات والحاسب واللغة الانجليزية على انهن يتَعَلّمن مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة للبرنامج اكْثَرَ أَهَمِّيَّةً مِنَ الْعَلامَةِ الّتي يحْصُلُن عَلَيْها.

وكانت استجابات أفراد الدراسة للطالبات بدرجة متوسطة في المجالات الثلاثة لدافع انجاز النجاح واحتماليته وقيمته؛ لتخصص الفيزياء فقط على أَنهن يعْزن فَشَلَهن في أَداءِ المهمات الْتعليمية المكلفن بها للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الذي يلتحقن به إلى صُعوبَتِها، وتخصص اللغة الانجليزية فقط على أُنهن يؤدين المهمات المكلفة بها للموضوعات التعليمية المختلفة السَّهْلَةِ الَّتي يكنُ مُتَأكّدَات مِنْ أَنَّهن يسْتَطعُن الْقيامَ بِها، وذلك

للمجال الأول. أما المجال الثالث المتعلق بقيمة النجاح فقد أجمعت تخصصات أربعة هي الدراسات الاسلامية والكيمياء والرياضيات والحاسب على أنهن يدْرُسُن مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة لنيل رِضا عضو هيئة التدريس، وتخصصي الدراسات الاسلامية واللغة العربية على أُنهن يفَكّرُن أنْ يصبْحَن باحثات تربويات مُبْدِعَات في الْموضوعات المختلفة المطروحة في البرنامج، و انهن يتعَلّمُن مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي أَكْثَرَ أَهَمِّيَّةً مِنَ الْعَلامَةِ الّتي يحْصُلُن عَلَيْها فقد كان من نصيب استجابات تخصصي اللغة العربية والاحياء.

وضعفت استجابات افراد الدراسة من الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية حين أجمعن على أُنهن يؤدين المهمات المكلفات بها للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الذي يلتحقن به السَّهْلَةِ منها والَّتي يكنمُتَأكّدَات مِنْ أَنَّهن يسْتَطعُن الْقيامَ بِها باستثناء طالبات اللغة الانجليزية اللواتي لم يكن لهن استجابة على هذه الفقرة.

واشارت نتائج الدراسة من خلال الجدول (٧) الى درجة عالية جدا لدافع احتمالية النجاح، ودرجة عالية لدافعي قيمة النجاح وانجاز النجاح على الترتيب. بالاضافة الى درجة عالية جدا وفي المرتبة الأولى لتخصص الرياضيات لدافع قيمة النجاح، والاحياء والكيمياء في دافع احتمالية النجاح. أما التخصصات الأخرى فقد اظهرت النتائج ترتيبا تنازليا لكل من تخصص اللغة الانجليزية في دافع انجاز النجاح، وتخصص الفيزياء في دافع انجاز النجاح، وتخصص علوم الحاسب في دافع قيمة النجاح، وتخصصي اللغة العربية ثم الدراسات الاسلامية في دافع انجاز النجاح وذلك على الترتيب لهذه التخصصات الخمسة.

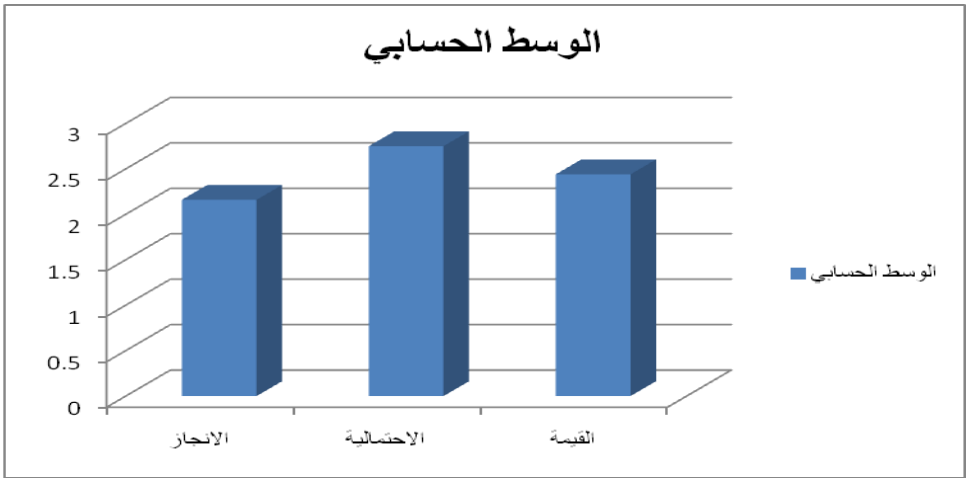
الجدول (٧)

الاوساط الحسابية لدافعية الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية للانجاز من وجهة نظرهن وفق كل مجال من مجالات الدافعية للانجاز والتخصص الأكاديمي

المجال	الدافع للنجاح من حيث							
	الانجاز		الاحتمالية		القيمة			
الوسط الحسابي	2.16		2.75		2.44			
التخصص الأكاديمي	الدراسات الاسلامية	اللغة العربية	اللغة الانجليزية	الفيزياء	الأحياء	الكيمياء	الرياضيات	علوم الحاسب
الوسط الحسابي	2.27	2.35	2.45	2.41	2.51	2.51	2.51	2.39

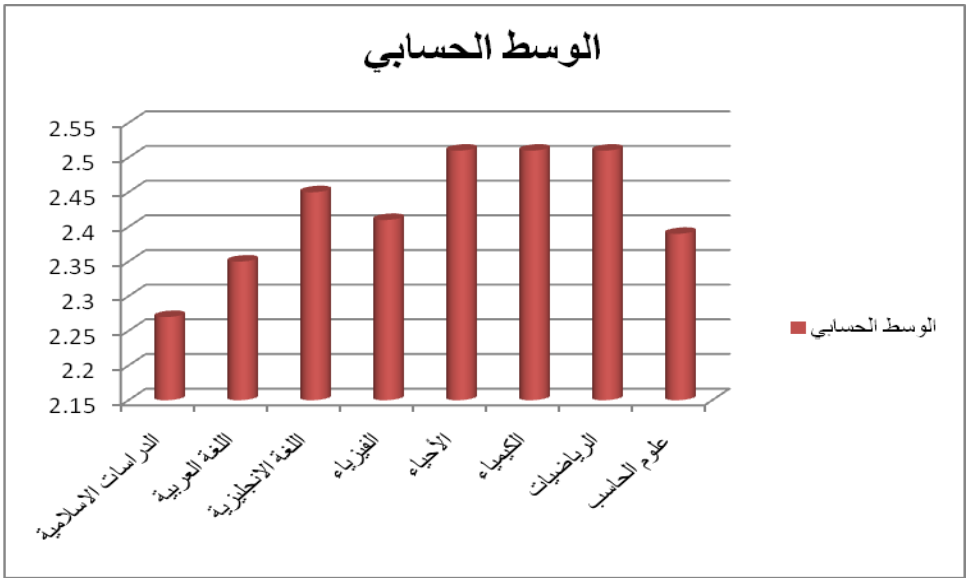
الشكل (١)

الاوساط الحسابية لدافعية الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية للانجاز من وجهة نظرهن وفق كل مجال من مجالات الدافعية للانجاز



الشكل (٢)

الاوساط الحسابية لدافعية الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية للانجاز من وجهة نظرهن وفق التخصص الأكاديمي



في حين أشارت نتائج الدراسة الجدول (٨) الى علاقة ضعيفة بين مجالات الدافعية الثلاثة؛ دافع انجاز النجاح واحتماليته، دافع انجاز النجاح وقيمته، ودافع احتمالية النجاح وقيمته.

الجدول (٨)

معامل الارتباط بين الدافع للنجاح واحتماليته وقيمته لدى الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظرهن

المجال	الدافع لانجاز النجاح	احتمالية النجاح	قيمة النجاح
الدافع لانجاز لنجاح	1	0.081	0.176
احتمالية النجاح	0.081	1	0.233
قيمة النجاح	0.176	0.233	1

خلصت الدراسة من النتائج السابقة تفاوت استجابات افراد الدراسة من الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية بين الاجماع وبين الافراد في بعض التخصصات، إلا أنه من الواضح أنه لديهن دافعية للانجاز فقد تفاوتت تقديراتها بين العالية جدا والعالية في معظم استجاباتهن وذلك من وجهة نظرهن. وتعزو الدرسة هذه الاستجابات والنتائج التي توصلت إليها الى أن الطالبات يخضعن لأول مرة لأحد برامج الدراسات العليا الموازية التي تختلف كليا في مضمونها وموضوعاتها عما تناولته الطالبة في الدراسة في الشهادة الجامعية الأولى وخصوصا وأنهن ذوات تخصصات أكاديمية لم يسبق لهن التعرض لأي من المقررات التربوية التي هن بأمس الحاجة لها ليستطعن خوض الميدان التربوي مستقبلا والذي كان أملهن بخوض هذا الميدان التربوي هو السبب الرئيسي لالتحاقهن ببرنامج الدراسات العليا هذا المتمثل ببرنامج الدبلوم العام في التربية.

التوصيات:

١. ضرورة مساعدة طلبة برامج الدراسات العليا على اجتياز مقررات البرنامج في ضوء ما توصلت اليه الدراسة بارتفاع الاحتمالية مقارنة بانجاز النجاح وقيمته.

٢. اجراء المزيد من الدراسات التي تتبنى استراتيجيات تعليمية حديثة مثل ما وراء المعرفة وأثرها على التحصيل الأكاديمي ودافع الانجاز.

٣. اجراء المزيد من الدراسات البحثية على طلبة برامج الدراسات العليا الموازية، وعلى البرامج نفسها.

المراجع

أولًا: المراجع العربيَّة

أبو جادو، صالح (٢٠١٢)، علم النّفس التّربويّ، ط٩، عمَّان: دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع.

أبو رياش، حسين والصَّافي، عبد الكريم وعمور، أميمة وشريف، سليم (٢٠٠٦)، الدّافعيّة والذّكاء العاطفيّ، عمَّان: دار الفكر.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠١٠)، التّعلّم: أسسه وتطبيقاته، ط٢، عمَّان: دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع والطّباعة.

توق، محي الدِّين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرَّحمن (٢٠٠٣)، أسس علم النَّفس التّربويّ، ط٣، عمَّان: دار الفكر للطّباعة والنَّشر والتَّوزيع.

الجلالي، لمعان مصطفى (٢٠١١)، التَّحصيل الدِّراسي، عمَّان: دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع والطّباعة.

الزغول، عماد عبد الرَّحيم والهنداوي، عليّ فالح (٢٠١٠)، مدخل إلى علم النَّفس، العين: دار الكتاب الجامعيّ.

الزغول، عماد عبد الرَّحيم (٢٠١٢)، مبادئ علم النّفس التّربويّ، ط٤، عمَّان: دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع.

الزّق، أحمد (٢٠٠٦)، علم النَّفس، عمَّان: دار وائل.

الشربيني، هانم (٢٠٠٥). مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الانجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلبة الجامعة. العدد (٧)، مجلة مركز التطوير الجامعي، جامعة عين شمس.

الشرقاوي، أنور (٢٠٠١أ). الدافعية والانجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه، مستخلصات البحوث والدراسات العربية. الكتاب الثاني، الجزء الأول، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

الفتح، زياد خميس (١٩٩٢). أثر كل من دافع الانجاز والذكاء على قدرة حل المشكلة لدى طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

القلا، فخر الدين وناصر، يونس (١٩٩٠)، أصول التدريس، دمشق: مطبعة الاتّحاد.

خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٠)، الدَّافعيَّة للإنجاز، القاهرة: دار غريب للطّباعة والنَّشر والتَّوزيع.

رمضان، عادل (٢٠١١). أثر برنامج لتنمية دافعيةالانسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة. القاهرة، دار الفكر العربي.

زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧)، النَّظريَّة البنائيَّة واستراتيجيَّات تدريس العلوم، عمَّان: دار الشّروق للنَّشر والتَّوزيع.

زيتون، كمال (٢٠٠٢)، تدريس العلوم للفهم رؤية بنائيَّة، القاهرة: عالم الكتب.

عبد الهادي، نبيل أحمد (٢٠٠٤)، نماذج تربويَّة تعليميَّة معاصرة، عمَّان: دار وائل للنَّشر والتَّوزيع.

العبيدي، محمَّد (٢٠٠٩)، علم النَّفس التّربويّ وتطبيقاته، عمَّان: دار الثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد النَّاصر وأبو غزال، معاوية (٢٠٠٨)، علم النَّفس التّربويّ: النّظريّة والتّطبيق، ط٢، عمَّان: دار الفكر.

عقل، ابراهيم (٢٠١٢)، أثر أبعاد التَّعلّم عندما رزانو على تحصيل طلبة الصَّفِّ السَّابع الأساسيّ ودافعيَّتهم نحو تعلم الرِّياضيَّات، مجلّة جامعة الأزهر بغزّة– سلسلة العلوم الإنسانيَّة، ١٤(٢)، ١٢١– ١٥٠.

علاونة، شفيق (٢٠٠٤)، سيكولوجيَّة التَّطور الإنسانيّ من الطّفولة إلى الرّشد، عمَّان: دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع.

علّام، صلاح الدّين محمود (٢٠٠٠). القياس والتَّقويم التَّربويّ والنَّفسيّ: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربيّ.

غانم، محمود محمَّد (٢٠٠٩)، مقدِّمة في تدريس التّفكير، عمَّان: دار الثّقافة للنَّشر والتَّوزيع.

القضاة، محمَّد فرحان والتَّرتوري، محمَّد عوض (٢٠٠٦)، أساسيَّات علم النّفس التّربويّ: النَّظريَّة والتَّطبيق، عمَّان، دار الحامد للنَّشر والتَّوزيع.

قطامي، يوسف وعدس، عبد الرَّحمن (٢٠٠٢)، علم النَّفس العام، عمَّان: دار الفكر للطّباعة والنَّشر.

قطامي، يوسف (٢٠٠٥)، علم النَّفس التَّربويّ والتّفكير، عمَّان: دار حنين للنَّشر والتَّوزيع.

قطامي، يوسف و قطامي، نايفة (١٩٩٦)، أثر درجة الذكاء ودافعية الانجاز على أسلوب تفكير حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة. مجلة دراسات: العلوم التربوية العدد (١)، المجلد (٢٣)، الجامعة الأردنية، عمان.

القيسي، تيسيرخليل(٢٠١٤)، أثر استخدام نموذج مارزانو للتَّعلّم في التَّفكير الرِّياضيِّ والاتِّجاه نحو الرِّياضيَّات لدى طلّاب المرحلة الأساسيَّة في محافظة الطَّفيلة، المجلّة الدَّوليَّة التَّربويَّة المتخصِّصة، ٣(١٢)، ٢٣٣- ٢٥١.

نصر، عمر عبد الرَّحيم (٢٠٠٤)، تدني مستوى التَّحصيل والإنجاز المدرسيِّ: أسبابه وعلاجه، عمَّان: دار وائل للنَّشر والتَّوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبيَّة

Curtis, S. (2005), An Academic Evaluation of the Dimension of Learning Model. Unpublished Ph.d Dissertation, Tennessee State University, Nashville, United States of America.

Klinger E.(1966). Fantasy need achievement as a motivational construct, Psychological Bulletin, 66, 291-308.

McClelland, D. (1985), Human Motivation. Glenview: Scott Forwsman.

Rao, M. (2003), Mchievement motivation and achievement in mathematics. New Delhi: Discovery Publishing House.

Sansone, C. (2000), Intrinsic and extrinsic motivation the search for optimal motivation and performance. San Diego: Academic Press.

Tuan, H., Chin, C., and Shieh, S. (2005), The development of a questionnaire to measure student's motivation towards science learning. International Journal of Science Education, 27 (6), 639-654.

Verneer, Hamiet J., Boekaerts, Monique, and Seegers, Gerard. (2000). Motivational and Gender Differences: Sixth Grade Students Mathematical Problem Solving Behavior.

Wallace, D. (2006), The Effect of the Dimensions of Learning Model on the Epistemological Beliefs of Students Enrolled in General Chemistry Laboratory for Post- Baccalaureate Pre-Medical Students, Unpublished Ph.d dissertation, Middle Tennessee State University, Nashville, United States of America.

Waugh, R. (2002), Creating a scale to measure motivation to achieve academically: Linking attitudes and behaviors using Rasch measurement. British Journal of Educational Psychology, 72 (1),65–86.

Woolflok, A. (2001), Educational Psychology.(8th ed), Boston: Allyn and Bacon.

مِقْياسُ الدَّافِعِيَّةِ لِلْإِنْجازِ

المَجال	م	الْفِقْرَةُ	دائِمًا	أحْيانًا	نادِرًا
الدَّافِعُ لِلْإِنْجازِ النَّجاح	١	أُقْبِلُ عَلى تَعَلّم المَوْضوعاتِ التعليمية للبرنامج التعليمى الذي ألتحق به الصَّعْبَةِ بحَماس.			
	٢	أَتَجَنَّبُ تَأْدِيَةَ الأَنْشِطَةِ الْتعليمية للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الذي ألتحق به الصَّعْبَةِ.			
	٣	أعْزو فَشَلى فى أداءِ المهمات الْتعليمية للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الذي ألتحق به المكلفة بها إلى صُعوبَتها.			
	٤	لَدَيَّ الْقُدْرَةُ عَلى تَعَلّم المَوْضوعاتِ الْتعليمية للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الذي ألتحق به الأَكْثَرَ صُعوبَةً مِمَّا أَتَعَلَّمُهُ الْآنَ.			
	٥	أُؤدي المهمات المكلفة بها للموضوعات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمى الذي ألتحق به السَّهْلَةِ الَّتى أكونُ مُتَأكِّدَةمِنْ أَنَّنى أَسْتَطيعُ الْقيامَ بها.			
احْتِمالِيَّةُ النَّجاح	٦	أَثِقُ بقُدْرتى عَلى النَّجاح فى الموضوعات التعليمية المختلفة المتعلقة بالبرنامج التعليمي الذي ألتحق به.			
	٧	أَسْتَطيعُ الْحُصولَ عَلى دَرَجَةٍ جَيِّدَةٍ في الاخْتِباراتِ الْتي اخضع لها للمقررات المختلفة للبرنامج التعليمي الذي ألتحق به.			
	٨	لا أَسْتَطيعُ النَّجاحَ فى الاخْتِباراتِ الْتى اخضع لها للمقررات المختلفة للبرنامج التعليمي الذي ألتحق به.			
	٩	لَدَيَّ الْقُدْرَةُ عَلى الْإِجابَةِ والحوار والمناقشة فى محاضرات المقررات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الذي ألتحق به.			
	١٠	عِنْدَما أَجِدُ صُعوبَةً في أداءِ المهمات التعليمية للمقررات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الذي ألتحق به أَتْرُكُهُ.			
قيمةُ النَّجاح	١١	أَتَعَلَّمُ مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمى الذي ألتحق به لأَنَّها تُفيدُني في حَياتي.			
	١٢	أدْرُسُ مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمى الذي ألتحق به لأنال رضا عضو هيئة التدريس.			
	١٣	أُقْبِلُ عَلى تَعَلُّم مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي الذي ألتحق به لأَنَّها تُقَدِّمُ لي مَعْلوماتٍ جَديدَةٍ.			
	١٤	أُفَكِّرُ أنْ أُصْبِحَ باحثة تربوية مُبْدِعَة فى الْموضوعات المختلفة المطروحة في البرنامج التعليمي الذي ألتحق به.			
	١٥	تَعَلُّمُ مَوْضوعاتِ المقررات التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمى الذي ألتحق به أَكْثَرَ أَهَمِّيَّةً مِنَ الْعَلامَةِ الَّتي أَحْصُلُ عَلَيْها.			