وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيـــــــــل: DPS/

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه
تخصص: علوم التربية
العنوان:

مستوى الطموح الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي

اشراف الدكتور:
سعودي أحمد

تاريخ المناقشة: ../.../....
أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبـــــة العلمية	المؤسسة	الصفـــــة
براهيمي سامية	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	رئيسا
سعودي أحمد	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	مشرفًا و مقررًا
ملياني عبد الكريم	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	ممتحنا
بوزناد سميرة	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	ممتحنا
رماضنية احمد	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة/الاغواط	ممتحنا
مجيدي الطيب	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 2	ممتحنا

السنة الجامعية: 2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المصطفى وكل التابعين

نشكر المولى سبحانه وتعالى على أنه أمدنا بالصحة والعافية وأفرغ علينا صبرا وجلدا

لإتمام هذا العمل.

وانطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم:" من لا يشكر الناس لا يشكر الله "، فإنني أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان الى كل من البروفسور عمر عمور ، و الدكتور أحمد سعودي اللذان لم يدخرا جهدا في مساعدتهما لي في إعداد هذه الأطروحة من خلال توجيهاتهما وملاحظاتهما العلمية القيمة، ولا يفوتني توجيه الشكر المسبق إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين وافقوا على تقييم وتقويم هذه الرسالة وإثرائها بآرائهم العلمية وتوجيهاتهم المنهجية، دون أن أنسى أساتذتي الأفاضل وأستاذاتي الفضليات بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة عموما، وأساتذة وأستاذات قسم علم النفس خصوصا، كل باسمه وصفته – الأحياء منهم والأموات- وفي هذا المقام أجدني أيضا ملزما بأن أجزل الشكر لكل من قدم لي يد المساعدة في إعداد هذه الاطروحة من اصدقاء وزملاء، وكل من شجعني في مشواري هذا فعلا أو قولا أو انفعالا.

الباحث:

فاروق جريدة

إهداء

أولا لك الحمد ربي على كثير فضلك وجميل عطائك وجودك، الحمد

لله ربي، ومهما حمدنا فلن نستوفي حمدك والصلاة والسلام على من لا نبي بعده.

الى ذلك الحرف اللا منتهي من الحب والرقة والحنان، الى التي بحنانها ارتويت وبدفئها احتميت

وبنورها اهتديت وببصرها اقتديت ولحقها ما وفيت، الى من يشتهي اللسان نطقها، وشاء اليوم

أن يأتي هذا اليوم، اهدي هذا العمل الى **أمي**.

الى ذراعي الذي به احتميت، وفي الحياة به اقتديت، والذي شق لي بحر العلم والتعلم، الى من احترقت شموعه.

ليضيء لنا درب النجاح، ركيزة عمري، وصدر أماني وكبريائي وكرامتي، أبي أطال الله في عمره.

الى من يذكرهم القلب قبل ان يكتب القلم، الى من قاسموني حلو الحياة ومرها، تحت السقف الواحد

الى زوجتي وأبنائي.

إلى كل هؤلاء أهدي جهدي هذا.....

.

الباحث:

فاروق جريدة

فهرسة المحتويات:

العناوين	الصفحة
شكر و تقدير	
إهداء	
ملخص	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
قائمة الملاحق	
مقدمة	**أ-ب**
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	**6**
2- فرضيات الدراسة	**10**

3- أهداف الدراسة	11
4- أهمية الدراسة	11
5- مصطلحات ومفاهيم الدراسة	12
6- الدراسات السابقة	13
الفصل الثاني: مستوى الطموح الدراسي	
تمهيد.	47
1-مفهوم مستوى الطموح الدراسي	48
2-أهمية دراسة مستوى الطموح	48
3-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.	49
4-نمو مستوى الطموح الدراسي	53
5-النظريات المفسرة لمستوى الطموح.	53
6-أساليب قياس مستوى الطموح.	57
7-الخصائص المميزة للشخص الطموح	58
خلاصة	60
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	
تمهيد	62
1-مفهوم الدافعية للتعلم	63
2-علاقة الدافعية بالتعلم	64
3- وظائف الدافعية للتعلم	65
4- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم	66
5- النظريات المفسرة لدافعية التعلم	67
6- عوامل تدني الدافعية للتعلم	70
7-أساليب استثارة الدافعية للمتعلمين	72
خلاصة	73
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	76
1-منهج الدراسة	77
2-الدراسة الاستطلاعية	77
1/2-عينة الدراسة الاستطلاعية	78

2/2-وصف ادوات الدراسة	80
3/2-الخصائص السيكو مترية لأداتي الدراسة	84
3-الدراسة الأساسية	92
1/3-حدود الدراسة الأساسية	92
2/3-مجتمع الدراسة الأساسية	93
3/3-عينة الدراسة الأساسية	93
4-الاساليب الاحصائية المستخدمة	95
خلاصة	96
الفصل الخامس: عرض و مناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	98
1-التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لدرجات أفراد العينة بالنسبة لمتغيري الدراسة:	99
2-عرض نتائج الدراسة:	100
2-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:	100
2-2-عرض وتحليل نتائج الفرضيات الجزئية:	103
3-مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري:	111
3-1-مناقشة نتائج الفرضية العامة:	111
3-2-مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية	114
4-خاتمة:	122
5-الاقتراحات	122
قائمة المراجع	125
الملاحق	134
الملخص	//////

فهرسة الجداول

الجدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	78
الجدول رقم(2): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص	79

الجدول رقم (3): يوضح توزيع البنود على أبعاد استبيان مستوى الطموح الدراسي	**80**
الجدول رقم (4):يبين تفسير درجات استبيان مستوى الطموح الدراسي	**82**
الجدول رقم(5): يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الدراسي وأبعاده الفرعية.	**84**
الجدول رقم (6): مصفوفة ارتباطات عبارات محور النظرة للدراسة الثانوية مع الدرجة الكلية للمحور	**85**
الجدول رقم (7): مصفوفة ارتباطات عبارات محور النظرة للتفوق الدراسي مع الدرجة الكلية للمحور	**86**
الجدول رقم (8): مصفوفة ارتباطات عبارات محور النظرة للدراسة الجامعية مع الدرجة الكلية للمحور	**87**
الجدول رقم (9): مصفوفة ارتباطات عبارات محور النظرة للحياة مع الدرجة الكلية للمحور	**88**
الجدول رقم (10): يوضح معامل ألفا كرو نباخ لمقياس مستوى الطموح الدراسي	**89**
الجدول رقم(11): يوضح ثبات مقياس مستوى الطموح الدراسي عن طريق التجزئة النصفية	**90**
الجدول رقم (12): يبين الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم.	**90**
الجدول رقم (13): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للتعلم.	**91**
الجدول رقم (14): يوضح ثبات مقياس الدافعية للتعلم عن طريق التجزئة النصفية	**92**
الجدول رقم (15): يوضح خصائص مجتمع الدراسة	**93**
الجدول رقم (16): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	**94**
الجدول رقم (17): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص	**94**
جدول رقم (18): يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة	**99**
الجدول رقم (19): يوضح قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمتغير مستوى الطموح الدراسي وأبعاده الفرعية والدرجة الكلية لدافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة.	**101**
الجدول رقم (20): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مستوى الطموح الدراسي	**103**
الجدول رقم (21): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدافعية للتعلم	**104**
الجدول رقم (22): يوضح نتائج إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.	**105**
الجدول رقم (23): يوضح نتائج إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.	**107**

الجدول رقم (24): يوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.	**108**
الجدول رقم (25): يوضح إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.	**110**

فهرس الأشكال

رقم وعنوان الشكل	صفحة
الشكل رقم (1): يوضح تقسيم الدراسات السابقة في الدراسة الحالية من اعداد الباحث.	13
الشكل رقم (2): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	79
الشكل رقم (3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص	79
الشكل رقم (4): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	94
الشكل رقم (5): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص	95
الشكل رقم (6): يوضح توزيع بيانات متغير مستوى الطموح الدراسي	100
الشكل رقم (7): يوضح توزيع بيانات متغير الدافعية للتعلم.	100

فهرسة الملاحق

رقم وعنوان الملحق
الملحق رقم (1): استبيان مستوى الطموح الدراسي
الملحق رقم (2): مقياس الدافعية للتعلم
الملحق رقم (3): ملاحق الدراسة الاستطلاعية (spss)
الملحق رقم (4): مخرجات spss المتعلقة بالدراسة الأساسية

الملحق رقم (5): خاص بعدد التلاميذ في ثانوية محمد تركي
الملحق رقم (6): خاص بعدد التلاميذ في ثانوية المدخل الغربي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي والكشف عن مستوى كل من (الطموح الدراسي والدافعية للتعلم) بالإضافة الى محاولة الكشف عن الفروق في متغيري الدراسة تبعا للجنس والتخصص، واستخدمت أداتين لجمع البيانات هما (مقياس مستوى الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح 2005 ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي 1989) بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية على عينة استطلاعية قدرت بـ (40) تلميذا وتلميذة، وبلغ حجم العينة الأساسية (150) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي بثانويتي محمد تركي و المدخل الغربي ببلدية أولاد عدي القبالة ولاية المسيلة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم، كما كشفت أن مستوى الطموح الدراسي مرتفع، بينما جاء مستوى الدافعية للتعلم متوسطا، وبينت أيضا عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغيري الدراسة تبعا للجنس والتخصص.

الكلمات المفتاحية: مستوى الطموح الدراسي، الدافعية للتعلم، تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

Résumé de l'étude :

L'objectif de cette étude était d'explorer la nature de la relation entre le niveau d'ambition scolaire et la motivation à apprendre chez les élèves de deuxième année du lycée. L'étude visait également à dévoiler les niveaux d'ambition scolaire et de motivation à apprendre, tout en cherchant à identifier les différences dans les variables d'étude en fonction du genre et de la spécialisation. Deux instruments ont été utilisés pour la collecte des données : l'échelle de niveau d'ambition scolaire de Mohammed Boufateh (2005) et l'échelle de motivation à apprendre de Youssef Qatami (1989), après avoir confirmé leurs propriétés psychométriques sur un échantillon pilote de 40 élèves. L'échantillon principal comprenait 150 élèves de sexe masculin et féminin de la deuxième année du lycée, issus des écoles secondaires Mohamed Turki et El-Madkhal El-Gharbi situées à la commune d'Ouled Addi Guebala, wilaya de M'sila. L'étude a révélé une corrélation positive statistiquement significative entre le niveau d'ambition scolaire et la motivation à apprendre. Elle a également souligné que le niveau d'ambition scolaire était élevé, tandis que le niveau de motivation à apprendre était moyen. De plus, l'étude a indiqué l'absence de différences statistiquement significatives dans les variables d'étude en fonction du genre et de la spécialisation.

Mots-clés : Niveau d'ambition scolaire, Motivation à apprendre, Élèves de deuxième année du lycée.

Study Abstract:

The aim of the study was to investigate the nature of the relationship between the level of scholar ambition and the motivation to learn among second-year high school students. The study also sought to reveal the levels of both scholar ambition and learning motivation, in addition to attempting to uncover differences in study variables based on gender and specialization. Two instruments were used for data collection: the Scholar Ambition Scale by Mohammed Boufateh (2005) and the Learning Motivation Scale by Youssef Qatami (1989), after confirming their psychometric properties on a pilot sample of 40 students. The main sample consisted of 150 male and female students from the second year of high school at Mohamed Turki and El-Madkhal El-Gharbi Secondary Schools in Ouled Addi Guebala municipality, M'sila city. The study revealed a statistically significant positive correlation between the level of scholar ambition and motivation to learn. It also showed that the level of scholar ambition was high, while the level of learning motivation was average. Furthermore, the study indicated the absence of statistically significant differences in study variables based on gender and specialization.

Keywords: Scholar Ambition Level, Learning Motivation, Second-Year High School Students.

مقدمة

مقدمة:

إن التكنولوجيا المتطورة التي امتاز بها القرن الواحد والعشرين جعلته مختلفا ومتميزا عن باقي القرون السابقة، بحيث أنه اصبح يعتمد على التطور والتكنولوجيا في كل المجالات، ومن هذه المجالات المجال التربوي الذي اصبح يعتمد على الآليات والطرق التي تساعد المعلم والمتعلم في تحقيق الجودة الشاملة، ولنجاح المتعلم في العملية التعليمية التعلمية يجب التركيز علي العوامل الخارجية والداخلية للمتعلم، ومن العوامل الخارجية نذكر: الأسرة، الأستاذ، جماعة الرفاق وغيرها، ومن العوامل الداخلية السمات الشخصية التي يمتاز بها المتعلم، ومن هذه السمات الطموح الدراسي والدافعية للتعلم اللذان يختلفان من متعلم لآخر، ولدى المتعلم نفسه من وقت لآخر، وتعددت البحوث والدراسات التي تطرقت الى هذين الموضوعين في مختلف المراحل التعليمية، وخاصة المرحلة الثانوية.

إن طلبة المرحلة الثانوية شريحة مهمة من شرائح المجتمع، لأن لديهم العديد من الانجازات والطموحات المستقبلية، حيث أنها مرحلة انتقالية حرجة وحاسمة في المسار الدراسي للمتعلم، لأن النجاح والتفوق والامتياز هو هدف كل متعلم في المسار الدراسي.

ويعد مستوى الطموح من المتغيرات التي تلعب دورا مهما في التوافق والتكيف النفسي، وهو إطار مرجعي يؤثر على سلوك الأفراد في بعض المواقف و في تحقيق الأهداف دون غيرها، وفي مجال التربية يظهر الطموح الدراسي من خلال موقف التلميذ وسعيه في النجاح.

ويعتبر **فايز علي الأسود** مستوى الطموح أحد العوامل المؤثرة على مستوى التفوق الدراسي، حيث يرى أنه" لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى طموح لائق لديه، لأن طموحه يلعب دورا هاما في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التفوق.**(الاسود، 2009، ص 96)**

واستنادا إلى ما سبق ذكره نستطيع أن نقول إن مستوى الطموح الدراسي عامل من العوامل الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، كما نجد بعض العوامل الأخرى مثل الدافعية للتعلم التي هي أيضا لها دور هام وفعال في حدوث هذه الأخيرة.

وتعد الدافعية من أهم العوامل الأساسية لحدوث عملية التعلم، وذلك لما لها من تأثير في العملية التعليمية التعلمية، بحيث تناولها العديد من الباحثين بالتعريف، حيث: تشير الى حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمرار السلوك، فهي رغبة تدفعه إلى التعلم وتوجه سلوكياته نحو تحقيق التعلم والإنجاز وطلب المزيد، فهي تشير إلى درجة إقبال التلاميذ على النشاطات الدراسية قصد الوصول إلى تحقيق التعلم، وتتميز بالطموح والاستمتاع بمواقف المنافسة والرغبة الجامحة في التميز والتفوق.**(القني، 2020، ص194)**

وتعرف بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي، تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معيناً في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفية مع بيئته الخارجية، ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات

المحتملة، مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين.(باهي وشلبي،1998، ص7)

وإذا نظرنا إلي علاقة الدوافع عامة والدافع للإنجاز خاصة من حيث العملية التربوية، فإننا نجد المربين قد اعتقدوا ولفترة طويلة أن الثواب والعقاب لهما قدر من الكفاءة في استثارة الدوافع، وفي ذلك يذكر هكسلي'HEXLEY' : إن المهم هو دفع التلاميذ إلى القيام ببعض المجهود العقلي تجاه التعلم، ولكن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا هو كيف ندفع الأطفال إلى محاولة التعلم؟ إن الانسان يتعلم إذا أراد أن يتعلم وكان له القدرة على التعلم، وقدم له النصح والإرشاد، غير أن القدرة والإرشاد لا فائدة منهما إذا لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه إلى التعلم، فالدافع شرط ضروري لكل متعلم، وكلما كان الدافع قويا زادت فاعلية المتعلم أي مثابرته على التعلم والاهتمام به.(باهي وشلبي،1998،ص25)

ولذلك نسعى في الدراسة الحالية إلى ابراز العلاقة بين مستوى الطموح والدافعية للتعلم لدي تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، وتحقيقا لذلك جاءت الدراسة في جانبين أساسين: جانب نظري تضمن ثلاثة فصول تعلق الأول منها بالإطار العام للدراسة انطلاقا من طرح إشكاليتها وحوصلتها في جملة تساؤلات مع تحديد أهدافها وأهميتها، ودعم ذلك بعديد الدراسات السابقة، وصولا إلى أجرأة مفاهيمها المجردة، وتناول الفصل الثاني متغير الطموح الدراسي من حيث: المفهوم، الأهمية، العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي، طرق تنميته، وأهم النظريات التي فسرته، في حين تضمن الفصل الثالث مقاربة نظرية لمتغير الدافعية للتعلم، حيث تعرض إلى مفهوم الدوافع عموما ودافعية التعلم خصوصا، كما تناول وظائف الدافعية للتعلم، العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم، وأهم النظريات المفسرة لدافعية التعلم، إضافة إلى عوامل تدني الدافعية عند المتعلمين وأهم أساليب استثارتها لدى للمتعلمين.

بينما شمل الجانب الميدان فصلان: تطرق الأول منهما إلى إجراءات الدراسة الميدانية انطلاقا من تحديد المنهج، فإجراءات الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، ووصولا إلى الدراسة الأساسية ومباحثها، مع التذكير بأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، أما الثاني فقد احتوى العرض الجدولي للنتائج وتحليلها، ثم مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وتفسيرها انطلاقا من التراث النظري، لتخلص الدراسة إلى استنتاج عام، وبناء على ما توصلت إليه من نتائج تبنت جملة من المقترحات.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية:

إن من أهم اهتمامات الباحثين في علم النفس التربوي البحث عن الطرق والآليات والمناهج الجديدة التي تساعد المتعلم على مواجهة العوائق والصعوبات التي تعترضه في مساره الدراسي، ولهذا اعتمدت المنظومة التربوية الجزائرية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات سنة 2004/2003، بحيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

كما أن هدف العملية التعليمية التعلمية هو الوصول بالفرد إلي النجاح والتفوق في مختلف المجالات التربوية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، كما يعد الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية من المطالب الملحة سواء للمتعلمين أنفسهم أو من قبل الأسرة أو المسؤولين عن العملية التعليمية، وهو ما دفع التربويين والباحثين للبحث عن الطرق التي يمكن بها تحقيق ذلك في ضوء الاهتمام بالمتغيرات المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم.**(رشوان، 2006، ص 187).**

وتنقسم العوامل التي تتدخل في العملية التعليمية التعلمية إلى قسمين عوامل خارجية وعوامل داخلية، ويعتبر الطموح الدراسي والدافعية للتعلم من بين أهم العوامل الداخلية التي لها تأثير ايجابي أو سلبي على المسار التعليمي للمتعلم، واللذان يختلفان من متعلم لآخر، أو عند المتعلم نفسه من وقت لآخر، أو من مرحلة إلى أخرى (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وتعد المرحلة الثانوية بصفة عامة من أهم المراحل التعليمية، والسنة الثانية ثانوي بصفة خاصة لأن المتعلم ينتقل من الجذع المشترك في السنة الاولى إلى التخصص في السنة الثانية، ثم الى شهادة البكالوريا في السنة الثالثة، والتي تعتبر نقطة فاصلة في حياة المتعلم، بحيث يعتبر اجتيازها من أهم النقاط الأساسية التي يركز عليها المتعلم، لأنه ينتقل من التعليم الثانوي الى التعليم الجامعي، ومن أساسيات النجاح والتفوق في هذه المرحلة الحرجة مستوى الطموح الدراسي.

إن مصطلح الطموح حسب عبد الفتاح (1984) من المصطلحات المتناولة وذات الأولوية في الدراسات النفسية والتربوية كبعد هام من الأبعاد المؤثرة في الشخصية التي تساعد الفرد على التقدم في حياته والتخطيط لها في المجالات الاجتماعية والتعليمية والمهنية، كما يرتبط بالصحة النفسية وهو وسيلة تشخيصية للتنبؤ بالسلوك والصحة النفسية باعتباره سمة ثابتة تتفق مع التكوين النفسي للفرد وترتبط مع توقع المستقبل وخبرات النجاح والفشل.**(الركيبات، 2019، ص 229).**

حيث يعتبر **هوبي** (1930) أول من تطرق الى مستوى الطموح بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وذلك في بحثه عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، وقد حدده على أنه المجموع الكلي لتوقعات الفرد وأهدافه وغاياته الذاتية فيما يتعلق بأدائه التالي عن عمل محدد.**(شتوان،2014، ص37)**

ويعرف Nobert الطموح بأنه: " الرغبة الشديدة التي تجعل الانسان يندفع نحو الهدف"**(Nobert.1999.p105)**

ولقد اشارت بعض الدراسات الى أن مستوى الطموح يلعب دورا فعالا في إنجازات المتعلم، ومن بين هذه الدراسات، دراسة **سيري** Siry, J. (1990): حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح لدى مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز وقدرتهم على حل المشكلات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي مستوى الطموح العالي للإنجاز كان أداؤهم عاليا في حل المشكلات ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح للإنجاز.**(أبو العنين ،عبد النبي، 2018، ص16).**

كما أن مستوى الطموح مقرون في كثير من الابحاث والدراسات بالنجاح والدافع للإنجاز، حيث إن الإنجاز جزء لا يتجزأ من مستوى الطموح، أو أحد العوامل التي تحدد مستوى الطموح، فهذا الأخير سابق للإنجاز، وقد يكون هذا الأخير سابقا للأول، فالفرد الذي يطمح في شيء ما نجد مستوى طموحه ينخفض أو يرتفع وفق درجة أدائه، ويتضح لنا من هذا أن مستوى الطموح قد يكون قبليا وبعديا في آن واحد، بحيث لا نستطيع ان نتصور مستوى طموح بدون إنجاز، وإلا كان ضربا من الخيال، فالإنجاز عبارة عن وقفات تقييمية لمستوى الأداء، بينما يعتبر مستوى الإنجاز محكا تقويميا لمستوى الطموح.**(بلعربي وبوفاتح،2016،ص42)**

ويذكر المساعيد (1983): إن مستوى الطموح العالي يعد من العوامل الأساسية في الدافع للإنجاز، فقد وجدت الدراسات أن الطلاب الذين لديهم دافع مرتفع للإنجاز ينحدرون من أسر أكثر استحسانا لنجاحهم، ولديهم مستوى طموح أكبر من الطلاب الذين لديهم دافع منخفض للإنجاز، وقد استخلصت الدراسات المتعددة أيضا أن الشخص صاحب الطموح العالي يمتاز بالتفوق والنجاح، وإنجاز الأعمال الصعبة، ويقبل بالمخاطرة المحسوبة التي تشجع النجاح على الفشل، والتركيز على عمل واحد فقط حتى نهايته قبل البدء في عمل آخر، والمثابرة، ولا يرى وضعه الراهن أفضل ما يمكن الوصول إليه، ويميل إلى التفوق، ويخطط للمستقبل، ويتحمل المسؤولية، ويعتمد على نفسه.**(بوطابة ومعمري،2019، ص335).**

وبناء على ما تم طرحه نستطيع القول: إن نجاح العملية التعليمية التعلمية يستدعي عدة شروط أساسية، ومن هذه الشروط مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم، بحيث تعد هذه الأخيرة أيضا عاملا مهما في المسار التعليمي للمتعلم، لأنها تدفعه إلى تحقيق أهدافه التعليمية المستقبلية.

إن الدافعية تلعب دورا مهما في حياة المتعلم المدرسية، وذلك لمساعدته على التركيز في الموقف التعليمي والإقبال على التعلم والميل إليه، والإستقرار فيه يحتاج لدافعية أكبر وكثير من الإرادة، وذلك لتحقيق الأهداف المراد الوصول إليها، وهنا تبرز أهمية الدافعية

للتعلم كونها تساهم بشكل كبير في رفع المستوى العقلي والمعرفي وحتى الوجداني للمتعلم، كما أنها تحافظ على السلوك التعليمي للتلميذ لأكبر مدة وأشد قوة.**(حديد، دباش، 2021، ص 88)**

وتعد الدافعية للتعلم القوة التي تقف وراء سلوك المتعلم، وتعمل على تحفيزه وشحذ طاقاته نحو ممارسة أوجه النشاط اللازمة تبعاً لاختلاف المواقف التعليمية، وتحث المتعلم على اكتساب المزيد من الخبرات والمعارف والمهارات، بما يضمن تحقيق الأهداف المرغوبة، وهي أيضاً وسيلة قد تعوض بعض جوانب الضعف في قدرته على التعلم. **(حلمي، 2018، ص 1295).**

ويشير كل من **(توق وآخرون، 2003)** إلى أن الدافعية تظهر بصورة واضحة من خلال أداء الفرد ورغبته في القيام بالعمل بصورة مستمرة، وتتميز بالشعور والاستمتاع بالموقف التعليمي والطموح، كما ترتبط بالمشاركة الإيجابية وبذل الجهد والمثابرة في تحقيق التعلم. **(الركيبات ،2019، ص232)**

وتعد الدافعية أيضا من أهم العناصر الأساسية التي تساعد المتعلم في التحصيل الدراسي، وتحقيق التوافق والراحة النفسية لديه، لأن المتعلم إذا كان يمتلك دافعية ضعيفة يكون غير قادر على مواجهة الصعوبات التي تعترض مساره الدراسي، والعكس صحيح، كلما كانت الدافعية قوية كان المتعلم قادرا على تحقيق النجاح والتفوق.

كما لاحظ المربون أن الطلاب يتفاوتون في تحصيلهم ومستويات تعلمهم حتى عندما تتساوى كافة الظروف، فقد يتعلم الطلاب في المدارس ذاتها، وعلى أيدي المعلمين أنفسهم ويدرسون الكتب نفسها، ولكن بعضهم يتعلم أكثر من الآخرين، ويهتم بعضهم بالمادة الدراسية، بينما يهتم آخرون بأمور أخرى، وقد افترض العلماء وجود عدة عوامل تؤدي إلى هذا التفاوت، ومن اهمها ما أطلق عليه مصطلح الدافعية (MOTIVATION).**(عدنان يوسف وآخرون، 2005، ص169).**

واعطى **برونر**(1968) أهمية خاصة لدور الدافعية في التعلم، وتناولها ضمن ما اسماه بالاستعداد أو الرغبة في التعلم من جهة، والتعاون المتبادل بين المتعلم والراشد من جهة ثانية، ويتعلق الاستعداد للتعلم بالظروف التي تجعل المتعلم يريد التعلم وقادر عليه.**(تعوينات، 2009، ص45).**

ومن خلال ما سبق طرحه يمكن القول أن مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم من العناصر الضرورية والهامة لنجاح المتعلم، والتقدم في تعلمه وتحصيله الدراسي، ويتأثر كل منهما بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية، بحيث ينعكس مستوى طموح الفرد ودافعيته للتعلم على مستوى أدائه العام وتحصيله الأكاديمي على وجه الخصوص، ومن هذا المنطلق كانت لنا الرغبة والدافعية لدراسة مستوى الطموح الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدي تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، وبناء على هذا صيغ التساؤل العام للدراسة كالتالي:

- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم لدي تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ؟

واشتق من التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى الطموح الدراسي لدي تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ؟
- ما مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص؟

2. فرضيات الدراسة:

2-1-الفرضية العامة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-2-الفرضيات الجزئية:

-**الفرضية الجزئية الأولى**: مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي متوسط.

-**الفرضية الجزئية الثانية**: مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي متوسط.

-**الفرضية الجزئية الثالثة**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (الجنس).

-**الفرضية الجزئية الرابعة**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (الجنس).

-**الفرضية الجزئية الخامسة**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (التخصص).

-**الفرضية الجزئية السادسة**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (التخصص).

3-أهداف الدراسة :

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في الكشف عن طبيعة وقوة العلاقة بين مستوى الطموح والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

أما الأهداف الفرعية فتمثلت في:

- الكشف على مستوى الطموح وابعاده المختلفة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.
- الكشف علي مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.
- الكشف عن الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح والدافعية للتعلم.

- الكشف عن الفروق بين العلميين والأدبيين في مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم.

4-أهمية الدراسة:

4-1- الأهمية النظرية:

تبرز اهمية الدراسة الحالية في قيمة متغيراتها (مستوى الطموح الدراسي، الدافعية للتعلم) ودورهما الفعال في العملية التعليمية التعلمية، سواء بالنسبة للأستاذ أو المتعلم في المسار الدراسي.

4-2- الأهمية التطبيقية:

سنحاول في هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي والتي تظهر أهميتها التطبيقية فيما يلي:

-يمكن ان تساعد نتائج هذه الدراسة في العمل على توجيه التلميذ حسب مستوى طموحاته ودافعيته للتعلم.

-إمكانية مساعدة الأساتذة في الاستفادة من هذه الدراسة في تعزيز النقاط التي تزيد في مستوى الطموح الدراسي لتحقيق الدافعية الإيجابية نحو التعلم، وذلك بهدف تحقيق الجودة الشاملة.

- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تصميم وبناء برامج ارشادية قائمة على مستوى الطموح الدراسي لتنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

5-مصطلحات ومفاهيم الدراسة :

5-1 مستوى الطموح: يعتبر مستوى الطموح من العوامل الهامة لشخصية الفرد، فبقدر ما يكون طموح الفرد مرتفعا بقدر ما تكون شخصيته متميزة، وبقدر ما يكون المجتمع متطورا.

ويعرف مستوى الطموح على أنه: " طاقة إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه". **(خطيب، 1990، ص152)**

ويعرف أبو ناهية (1999، ص92): الطموح الدراسي على أنه الهدف الممكن الذي يضعه المتعلم في مجاله الأكاديمي الذي يتطلع إليه ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من مشكلات وعقبات، ويقاس من خلال تقدير الفرد لذاته وإمكاناته في تخطي العقبات والمشكلات المرتبطة بالمجال الأكاديمي.

التعريف الاجرائي: وهو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس مستوى الطموح الدراسي لبوفاتح محمد، والمحصورة بين (62 – 186).

5-2-الدافعية للتعلم: تعد الدافعية من أهم المواضيع التي استقطبت العديد من الباحثين والعلماء، لأنها عنصر هام في العملية التعليمية التعلمية، ومن هذا المنطلق عرفت الدافعية تعريفات عديدة، وذلك حسب التوجهات الايديولوجية للباحثين، وفيما يلي عرض لبعض التعريفات:

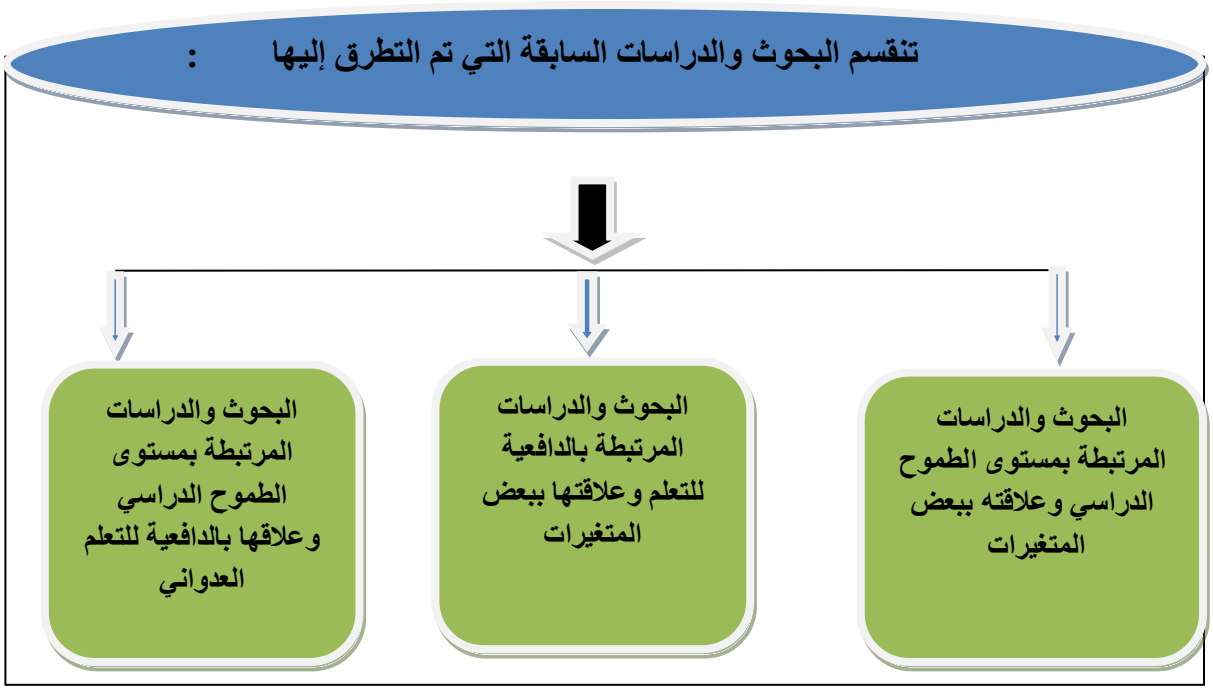
-تعرف الدافعية للتعلم بأنها:" الحالة النفسية الداخلية او الخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف". **(قطامي،2000،ص127)**

ويعرف " ادوارد موراي " الدافعية للتعلم بأنها "الرغبة المستمرة للسعي الى النجاح وإنجاز الاعمال الصعبة، والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت، وبأفضل مستوى من التعلم". (موراي، 1988، ص133)

-**التعريف الاجرائي لدافعية للتعلم**: هي عبارة عن محرك يكون مصدره ذاتي او خارجي، يحرك المتعلم نحو تحقيق اهدافه التعليمية التعلمية، وهي الدرجة التي يتحصل عليها المتعلم في السنة الثانية ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم ليوسف القطامي، والمحصورة بين (36 – 180).

6 -الدراسات السابقة:

نظرا لأهمية التراث العلمي والتراكمية التي تثري البحث وتقيده للوصول الى الحقيقة من حيث انتهى العلماء، سنتطرق الى بعض البحوث والدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع سواء أكانت عربية أم أجنبية، وتم تقسيم الدراسات السابقة الى ثلاثة محاور: الأول يتناول البحوث والدراسات المرتبطة بمستوى الطموح الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات، والثاني يتناول البحوث والدراسات المرتبطة بالدافعية للتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، والثالث يتناول البحوث والدراسات المرتبطة بمستوى الطموح الدراسي وعلاقه بالدافعية للتعلم، وذلك وفقا لتسلسلها الزمني، ثم يختتم هذا المبحث بالتعقيب على الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها، وفيما يلي مخطط توضيحي لتقسيم الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:



شكل رقم (1) يوضح تقسيم الدراسات السابقة في الدراسة الحالية من اعداد الباحث.

6-1-الدراسات السابقة التي تناولت متغير مستوى الطموح الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات :

1-دراسة حمزي صارة (2019) بعنوان:" الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة.

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي و مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، و تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح وفقا لمتغير الجنس، شملت عينة الدراسة 87 طالبh جامعيا (46 اناث و 41 ذكور) ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة مقياسين هما مقياس الذكاء الانفعالي لشات وآخرين ومقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2000)، وبعد معالجة البيانات أظهرت النتائج ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح.

2-دراسة الشمراني سماح علي محمد(2019) بعنوان: توكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة":

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين توكيد الذات ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وتحديد مستوى الطموح عند طلبة المحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من 716 طالبا وطالبة، وطبق عليهم مقياس مستوى الطموح من إعداد أمال باظة (2008)، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: مستوى الطموح متوسط لدى طلبة المحلة المتوسطة، وأن أكثر أبعاد الطموح شيوعا هو الطموح الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

3-دراسة بيبي مرزاق(2017) بعنوان: مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، والكشف عن الفروق تبعا لمتغيرات الجنس والمستوى الاقتصادي للأسرة والمستوى التعليمي للوالدين، من خلال إجراء دراسة ميدانية على عينة مقدرة ب 52 تلميذا وتلميذة من ثانويات مقاطعة قمار بالوادي، وباستخدام مقياس الطموح المعد من طرف الباحث، وأظهرت النتائج وجود مستوى متدن إلى متوسط للطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وباستخدام الاختبار "ت" لدراسة الفروق تبين:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الجنس، المستوى الاقتصادي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، وخلصت في الأخير إلى جملة من المقترحات أهمها: ضرورة اعتماد منهج التكامل بين المؤسسات الاجتماعية والتربوية المختلفة (الأسرة، المدرسة، الجامعة، المسجد، وسائل الإعلام) في أداء رسالتها لتكوين مواطن صالح، والتركيز على أهمية البناء الروحي والقيمي للفرد إلى جانب البناء المعرفي.

4-دراسة بلعربي مليكة، وبوفاتح محمد (2016) بعنوان :''العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بالأغواط:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية الأغواط، كما سعت إلى معرفة العامل الأكثر تأثيراً في مستوى الطموح، وتم إجراء الدراسة ببعض ثانويات الأغواط على عينة قوامها88 تلميذا، وكشفت عن النتائج التالية:

- يتمتع تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمستوى طموح دراسي مرتفع.
- العامل الأكثر تأثيراً على مستوى الطموح الدراسي هو العامل الشخصي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح الدراسي لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبين في مستوى الطموح الدراسي لدى عينة الدراسة.

5-دراسة الدلالعة انور وصوالحة محمد(2015) علاقة الذكاء الانفعالي بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة اليرموك:

هدفت إلى اختبار العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من1198 طالبا وطالبة طبق عليهم مقياس شات (Schutte, 1998) للذكاء الانفعالي، ومقياس مستوى الطموح من إعداد الباحثين، ومن أبرز النتائج المتوصل إليها:

-وجود فروق في الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

-وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح.

6-دراسة شتوان الحاج (2014) بعنوان: علاقة التوافق الاجتماعي ومستوى الطموح الدراسي بالإنجاز الاكاديمي لعينة من تلاميذ الطور الثانوي:

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين التوافق الاجتماعي ومستوى الطموح الدراسي بالإنجاز الاكاديمي على عينة من تلاميذ الطور الثانوي، وتحقيقا لأغراض البحث تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث على (283) تلميذ وتلميذة من الطور الثانوي، وتم اختيارها بطريقة عرضية، ولجمع البيانات ميدانيا طبق اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوية لمحمود عطية هنا، ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي " لصلاح الدين أبو ناهية " ومن نتائج الدراسة ما يلي:

-عدم وجود فروق جنسية دالة احصائيا في بعدي الطموح الأكاديمي (بعد العقبات الأسرية وبعد العقبات المادية).

-وجود فروق جنسية دالة احصائيا في بعد مقياس الطموح الأكاديمي (بعد العقبات المدرسة) لصالح الذكور.

-لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أبعاد الطموح الأكاديمي والانجاز الأكاديمي لدى كل من الذكور والإناث.

6-دراسة يوسفي دلال (2013) بعنوان: القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ الثانية ثانوي:

هدفت الدراسة الى توضيح طبيعة العلاقة بين القلق الاجتماعي بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ومستوى كل منهما، ودلالة الفروق بين الجنسين والتخصصين (علمي وأدبي) في هذين المتغيرين، وتكونت عينة الدراسة من 160 تلميذا وتلميذة من بعض الثانويات المتواجدة بولاية المسيلة، وتم تطبيق مقياس القلق الاجتماعي من اعداد "سامر جميل رضوان " ومقياس الطموح من إعداد "معوض وعبد العظيم" وتم التوصل الى النتائج التالية:

-وجود علاقة دالة سالبة بين القلق الاجتماعي ومستوى الطموح على المقياس كله.

- مستوى الطموح مرتفع.

-عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوى الطموح على المقياس.

- عدم وجود فروق دالة بين التخصصين العلمي والادبي في مستوى الطموح.

7-دراسة الضهيبان اماني محمد (2011) بعنوان: مستوي الطموح لدي طلاب المرحلة الثانوية (محلية المتمة):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الطموح لدي طلاب المرحلة الثانوية والكشف عن الفروق في مستوي الطموح حسب النوع، حيث استخدمت الباحثة عينه عشوائية طبقية مكونة من 80 طالب وطالبه من المرحلة الثانوية "محلية المتمة"، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الباحثة مقياس مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح، واعتمدت أيضا علي نتائج الفصل الدراسي، ومن اهم نتائج الدراسة ما يلي:

- يتسم مستوي الطموح لدي طلاب المرحلة الثانوية (محليه المتمة) بالارتفاع.

- توجد فروق في مستوي الطموح ودالة إحصائيا لصالح الإناث.

-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوي الطموح والتحصيل الدراسي.**(بابكر ،2016، ص41)**

8-دراسة المصري(2011) بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدي عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وكلاً من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدي عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (626) طالباً وطالبة، وقامت الباحثة بتطبيق مقياس قلق المستقبل ومقياس فاعلية الذات ومقياس الطموح، واستخدمت الأساليب

الإحصائية التالية: اختبار" ت"، وتحليل التباين الثنائي، ومعامل ارتباط بيرسون، وقد توصلت الدراسة الى ما يلي:

-وجود فروق دالة إحصائيا للجنس على فاعلية الذات لصالح الذكور.

-عدم وجود فروق تعزي لمتغير التحصيل الأكاديمي على مستوى الطموح.(**أبو عمرة ، 2012، ص78)**

9-دراسة المشيخي غالب بن محمد علي(2009): قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف:

هدفت الدراسة Yلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح، ومعرفة العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح، وكذلك معرفة الفروق في المتغيرات تبعا للتخصص والمستوى الدراسي، ومرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات في قلق المستقبل، ومعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح في قلق المستقبل، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة الاجتماعية ووصفها كماً وكيفاً، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (720) طالبا منهم (400) طالبا من كلية العلوم و(320) من كلية الآداب، واستخدم الباحث في دراسته مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث ومقياس فاعلية الذات من إعداد عادل العدل (2001)، ومقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005)، واستخلصت الدراسة النتائج التالية:

-توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في مستوى الطموح.

-توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في فاعلية الذات ودرجاتهم في مستوى الطموح.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس مستوى الطموح تبعاً للتخصص والسنة الدراسية وذلك لصالح طلاب كلية العلوم.

10-دراسة الناظور رشا (2008): بعنوان مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الثالثة ثانوي:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلاب الثالثة ثانوي، ومعرفة الفروق بين مستوى الطموح وتقدير الذات بين الذكور والإناث، حيث تكونت عينة الدراسة من 130 طالبا وطالبة، وطبق عليهم مقياس مستوى الطموح من إعداد بدور غيثاء ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحثة، ومن نتائج الدراسة :

-عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

- وجود علاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات.(**المشيخي ، 2009، ص 144)**

11-دراسة بوفاتح محمد (2005): الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

هدفت الدراسة الى معرفة الفروق بين التلاميذ في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي، حيث تكونت عينة الدراسة من 400 تلميذا وتلميذة بثانويات ولاية الأغواط بمناطقها الحضرية والريفية، واستخدم الباحث استبيانا لقياس الضغط النفسي واستبيانا لقياس الطموح الدراسي، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة طردية موجبة بين "الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي لصالح الإناث.

-وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعية والحياة وتلاميذ تخصص الآداب في مستوى الطموح الدراسي لصالح تخصص علوم الطبيعية.

12-دراسة محمد توفيق بشير(2005) بعنوان: مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الاسلامية غزة:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الاسلامية غزة، وتكونت عينة الدراسة من (390) طالبا وطالبة، وزعت على كليات الجامعة، واستخدم استبيان المستوى الاجتماعي والاقتصادي من إعداد الباحث، واختبار الذكاء المتعدد من إعداد **"جاري هارمس"** واستبيان مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- لا توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في مقياس مستوى الطموح عند مستوى (0.05).

- لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية والأدبية في مقياس مستوى الطموح. (يوسفي، 2013، ص17)

13-دراسة عبد الرحيم (2001) بعنوان: العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى الطلبة العرب" في الجامعات العراقية:

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى كل من العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية ومستوى الطموح لدى الطلبة العرب الوافدين للدراسة في الجامعات العراقية، والكشف عن الفروق في العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية ومستوى الطموح تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية، الجامعة)، وتكونت عينة الدراسة من (**512**) طالبا وطالبة وبواقع 390 طالبا و122 طالبة، أما الأدوات المستخدمة فكانت مقاييس العلاقات الاجتماعية، الشعور بالوحدة النفسية، ومستوى الطموح، وكانت جميعها من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- أن جميع العلاقات الارتباطية بين درجات المقاييس الثلاثة دالة عند مستوى**(05,0).**
- كما أنه توجد فروق دالة إحصائيا في العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية ومستوى الطموح تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية).**(علي وصاحب، 2010، ص 302).**

6-2-الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للتعلم وعلاقتها بعدد من المتغيرات:

1-دراسة جريدة فاروق وعمور عمر (2022) بعنوان: مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدافعية للتعلم والكشف عن الفروق في متغير الدافعية للتعلم تبعا للجنس والتخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من ثانوية حميدي عيسى بمدينة أولاد دراج -المسيلة– وتم إختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغ حجمها (92) تلميذا وتلميذة، ولجمع البيانات استخدم مقياس الدافعية للتعلم (القطامي 1989)، واستخدم المنهج الوصفي في الدراسة، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-توجد فروف ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور.

-مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي كان مرتفعا.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي، والتي تعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي).

2-دراسة شريك لويزة (2017) بعنوان: الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي:

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مستوى الثقة بالنفس مع معرفة نوع العلاقة الموجودة بين الثقة بالنفس والدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بولاية البويرة، مع احتمالية عدم وجود فروق إحصائية دالة بين الجنسين (الذكور والإناث) في مستوى الثقة بالنفس، وتمثل التساؤل الرئيس في : هل توجد علاقة بين الثقة بالنفس ودافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، بلغ عددها 120 تلميذا وتلميذة، وتم تطبيق استبيانين بعد التأكد من صدقهما وثباتهما يقيس الأول منهما الثقة بالنفس من إعداد سيدني شروجر "ترجمة وتعريب" عادل عبد الله محمد"، ويقيس الاستبيان الثاني دافعية التعلم من إعداد يوسف قطامي، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار 22 توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الثقة بالنفس ودافعية التعلم.

- كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

3-دراسة الرويثي أريج ناصر(2016) بعنوان: دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب ضعف دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من جامعة طيبة بالمدينة المنورة بطريقة عشوائية، ولجمع البيانات قامت الباحثة ببناء استبانة تكونت من (48) فقرة موزعة على خمسة محاور (الوراثة والفطرة، الشخصية، الأسرة، البيئة المدرسية، المعلمة)، كما استخدم في الدراسة المنهج الوصفي، واستخلص من الدراسة النتائج التالية:

-جاءت العوامل التي كانت درجة تأثيرها كبيرة على دافعية التعلم على أفراد عينة البحث كما يلي:

-عدم تواصل الوالدين مع المدرسة، إكثار المعلمين من الواجبات المنزلية على الطالبات، كثرة إستخدام الطالبات برامج التواصل الإجتماعي عن طريق الجوال الذكي وكثرة مشاهدة البرامج التليفزيونية والمسلسلات، أما العوامل التي كانت درجة تأثيرها على دافعية التعلم لدى أفراد عينة البحث متوسطة فكانت الانشغال في مساعدة الوالدة في الأعمال المنزلية، صعوبة المناهج الدراسية، قلة إستخدام المعلمة للوسائل التعليمية، عدم إتباع المعلمة لأساليب التعليم المثيرة للتفكير.

4-دراسة شيبة لخضر (2015) بعنوان: الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الدافعية للتعلم وكل من تقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي من جهة، والكشف عن الفروق في الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس، وقد بلغ حجم عينة الدراسة مائة تلميذ وتلميذة (100) من المتمدرسين بالثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية ورقلة دائرة تقرت، وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

-وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

-وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

5-دراسة جورج طنوس (2014) بعنوان: أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية:

هدفت الدراسة إلى بيان أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية واختيرت عينة من (44) طالبا وطالبة

لديهم سلوكيات تخريبية وقسموا عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث أظهرت الدراسة وجود أثر للبرنامج في تحسين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدي عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة على مقياس دافعية التعلم.

6- دراسة بنت أحمد سلمان التميمي (2012) بعنوان: جودة أداء المعلمات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى عينة من تلميذات الصف الثالث ثانوي بقسميه الأدبي والعلمي:

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة أداء المعلمات والدافعية للتعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة إختارت الباحثة عينة قوامها (400) تلميذة تم إختيارها بطريقة عشوائية بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، ولجمع المعلومات إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه الإرتباطي والسببي المقارن، كما إستخدمت مقياس الدافعية للتعلم تعريب سليمان والرافعي على البيئة السعودية، ومقياس جودة أداء المعلمة من إعداد الباحثة الذي يتألف من (89) عبارة، تمثل مؤشرات تتوزع على سبعة معايير للجودة الشاملة لأداء المعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن مستوى الدافعية لدى عينة البحث متوسط، بحيث بلغت نسبة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدافعية التعلم (68٪) مما يشير إلى مستوى دافعية متوسطة.

-توجد علاقة طردية دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لكل من جودة أداء المعلمات والدافعية للتعلم لدى عينة البحث بلغت قيمتها (0,94)، كما توجد علاقة طردية تربط الدافعية للتعلم بمعايير جودة أداء المعلمة.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الأبعاد ومتوسط الدرجة الكلية لدافعية التعلم تبعا للتخصص والتقدير العام.(**معمري، 2015، ص 34)**

7-دراسة نوفل محمد (2011): بعنوان: الفروق في دافعية التعلم المستندة الى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية:

هدفت الدراسة إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من 803 طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج البحث أن مستويات دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة كانت متوسطة بشكل عام، وكبيرة على مجال بذل الجهد والأهمية، ومجال القيمة والفائدة، ومتوسطة على بقية المجالات، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) بين الذكور والاناث على المجال الثالث (بذل الجهد والأهمية)، في حين لم تظهر فروقا على بقية المجالات وعلى المقياس كاملا، كما أظهرت الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمستوى الدراسي على كل مجال من مجالات المقياس، وعليه كاملا.

8-دراسة بوط جمال (2009) بعنوان: سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين نظام ل-م-د:

تمثلت الدراسة في البحث عن العلاقة بين سمات الشخصية، والدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين نظام ل-م-د والكشف عن الإختلافات بين الطلبة المتفوقين دراسيا والأقل تفوقا دراسيا من الفئة الأولى وفي كل السمات الشخصية ودافعية التعلم، وكذلك ترتيب السمات المدروسة حسب كل فئة من الفئتين، حيث استخدم المنهج الوصفي بشقيه لتحديد طبيعة الفروق بين متغيرات الدراسة، وقوة وإتجاه العلاقة بينهم، وتمثلت النتائج التالية فيما يلي:

وجود علاقة بين الدافعية للتعلم وسمات الشخصية، وكذا وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الدافعية للتعلم وكل من الإكتئابية الإجتماعية والهدوء، وعلاقة إرتباطية سالبة لدافعية التعلم في كل من العصبية والسيطرة، وعدم وجود علاقة إرتباطية بين الدافعية للتعلم وكل من القابلية للاستثارة والضبط، والكف، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين المتفوقين والأقل تفوقا في السمات الشخصية في كل من الاكتئاب والعصبية والعدوانية والقابلية للاستثارة والسيطرة لصالح الطلبة الأقل تفوقا، والهدوء والاجتماعية لصالح الطلبة المتفوقين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين والطلبة الأقل تفوقا. **(الشايب، 2018، ص 791)**

9-دراسة الصانع أشرف عبد الرحمان (2008) بعنوان: علاقة موقع الضبط وأنماط التعلم بدافعية التعلم الصفي في منطقة النقب بعمان:

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة وقع الضبط وأنماط التعلم بدافعية التعلم الصفي في منطقة النقب، حيث تكونت عينة الدراسة من 443 طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر من المدارس في منطقة النقب، وخلصت الدراسة إلى أن هناك تفاعلا ثلاثيا بين مركز الضبط والتحصيل والجنس في مستوى دافعية التعلم الصفي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للجنس على مستوى الدافعية للتعلم.

10-دراسة جبر سعاد سعيد (2006): أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند الى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وقامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي مستند الى نظرية الذكاء الانفعالي، يغطي دروس مبحث التربية الإسلامية للصف التاسع في الفصل الدراسي الثاني من العام 2005 /2006 جميعا، وعددها 25 درسا، وتكونت عينة الدراسة من 120 طالبا وطالبة من الصف التاسع الأساسي في مدارس مدينة المفرق الحكومية، موزعين عشوائيا إلى مجموعتين وللإجابة على فرضيات الدراسة تم استخدام تحليل التباين المشترك (2×2) لفحص الفروق بين المتوسطات والتفاعل بينها، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية :

-هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على العلامة

الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التعليمي، وهناك أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج التعليمي، عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي للذكور، ومتوسط الأداء البعدي للإناث على الدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح الإناث، كما أن هناك أثرا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج التعليمي على الدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح الإناث.

11- دراسة فيرمير، مونيك وجيرار (vermeer, monique et Gerard 2000) بعنوان: علاقة الدافعية والجنس بسلوك حل المسائل الحسابية لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الموجودة بين متغيرات الدراسة ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من (160) تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم ما بين (11-12) سنة، ولجمع البيانات تمت الإستعانة بمقياسين فرعيين معدلين لإختبار القدرة غير اللفظية، كما طبق عليهم مقياس الدافعية، واختبار حل المشكلات، وأسفرت النتائج على ما يلي:

- إرتباط متغير الدافعية بسلوك حل المشكلات (الحسابي، التطبيقي).
- وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدافعية والجنس.
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الجنس وحل المشكلات الحسابية.(مرغمة، **2009، ص 12)**

12-دراسة ونتزل (wentzel. 1998) بعنوان: العلاقات الاجتماعية والدافعية في الإكمالية ودور الأولياء، الأساتذة والأقران.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين طبيعية الدراسة، واهتمام التلاميذ نحو الدراسة والمشاركة في النشاطات داخل القسم، ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث عينة مكونة من (167) تلميذ من مستوى السنة السادسة بالولايات المتحدة، وفي الأخير توصل الى مجموعة من النتائج منها:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك الدعم الإجتماعي (العائلة، الأساتذة، الأقران) والدافعية والاهتمام داخل القسم.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي والدافعية والاهتمام داخل القسم، ويعتبر الدعم العائلي مؤثرا إيجابيا لطبيعة الأهداف حيث أبدى الذكور مستوى أعلى من الإناث فيما يخص طبيعة الأهداف الأكاديمية.
-الترابط العائلي وإدراك الدعم من الأساتذة مؤشرات إيجابية للاهتمام بالمدرسة.
-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي والدعم الأكاديمي.**(بلحاج، 2011، ص 27)**

13-دراسة دويك (Dweek ,1986) حول تأثير الدافعية في التعلم في إطار نظرية الأهداف:

أجريت الدراسة على عينة عددها (780) تلميذا في الصف الابتدائي، واستخدم الباحث مقياس waithing max، واعتمد المنهج الوصفي في دراسته، ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

-الدافعية لها تأثير في اكتساب وإستغلال الأطفال للمعرفة، ووجد أن التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية في التعلم تتمثل في السلوك النشيط الإيجابي مثل المعرفة، الجهد، التركيز، المثابرة، بينما تتمثل الأفعال ذوي الدافعية الخارجية في تعلم السلوك الضعيف السلبي مثل النفور، المعارضة، الاعتماد على الآخرين وغيرها.

6-3-الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرين معا:

1-دراسة الركيبات والزبون(2019): مستوى الطموح ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية الجنوبية:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الطموح ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية الجنوبية، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وقد تم استخدام مقياس مستوى الطموح للمراهقين والشباب ومقياس دافعية التعلم، وأظهرت النتائج وجود مستوى طموح مرتفع، ومستوى متوسط لدافعية التعلم لدى أفراد العينة، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح ودافعية التعلم، بينما لا توجد فروق على المقياسين تعزى للجنس.

2- دراسة بوطابة فريد ومعمري لويزة (2019) بعنوان: علاقة مستوى الطموح بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي:

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين مستوى الطموح ودوافع الإنجاز في دراسة جامعة مولود معمري -تيزي وزو-القطب الجامعي تامدة، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي ، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية نسبية وتكونت من (800) طالبا وطالبة منها (240) طالبا و(560) طالبة من السنة الأولى جامعي، وأثبتت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين مستوى الطموح ودافعية الانجاز في السنة الأولى من الجامعة.

3-دراسة أبو العينين حنان وعبد النبي فادية (2018) بعنوان: تنمية دافعية الانجاز كمدخل لتحسين مستوى الطموح باستخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية العصبية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمنطقة نجران:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي باستخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية لتنمية الدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج في القياس البعدي وبعد فترة من التطبيق في القياس التتبعي ومعرفة أثر الدافعية للانجاز الناتج عن تطبيق البرنامج في تحسين مستوى الطموح لدى عينة الدراسة، واستخدمت في الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم والمشخصات كحالات صعوبات التعلم، تم تقسيمهن الى مجموعتين قوام كل منهما (20) تلميذة ،وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس دافعية الانجاز من إعداد الباحثتين ومقياس الطموح من إعداد جويدة أحمد، وبرنامج إرشادي قائم على فنيات البرمجة العصبية من إعداد الباحثتين، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المستخدم في

تنمية الدافعية للانجاز في تحسين مستوى الطموح لدى عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي.

4-دراسة معوال أحمد محمد سليم (2016) بعنوان : دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة كلية الآداب بجامعة المرقب "ليبيا":

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى طموح طلاب الجامعة، ومعرفة الفروق بين مستوى الطموح ومستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة من طلاب كلية الآداب بجامعة المرقب – ليبيا –في تخصصي علم النفس والأنجليزية، كما اعتمد الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وقد استخدم مقياس مستوى الطموح من إعداد عبد العظيم (2005) ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحث، ومن نتائج الدراسة : وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس مستوى الطموح ودافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

5- دراسة جناد عبد الوهاب (2014): الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

هدفت الدراسة الى التعرف على الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح، وقدرت عينة الدراسة 624 تلميذ وتلميذة من التعليم المتوسط، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت الدراسة على ثلاث استبيانات: استبيان الكفاءة الاجتماعية، استبيان الدافعية للتعلم، استبيان مستوى الطموح، ومن بين الاساليب الاحصائية المستخدمة: معامل ارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، التكرارات، النسب المؤية، ومن نتائج الدراسة ما يلي:

- توجد علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة"0.01" بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح، وبين الابعاد لكلا المتغيرين دون استثناء وعند مستوى دلالة"0.01".

-توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة"0.01" بين جنسي التلاميذ في كل ابعاد مستوى الطموح، وفي الدرجة الكلية لصالح التلميذات.

- إمكانية التنبؤ لمستوى الدافعية للتعلم في ضوء متغير الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح.

6- دراسة سالم هبة الله (2012) بعنوان: العلاقة بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان:

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان، بلغ حجم العينة 235 اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، واعتمدت الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز من إعداد **جيسم وتيجارد** ومقياس موضع الضبط من إعداد **جيمس** ومقياس مستوى الطموح **لكاميليا عبد الفتاح**، ودرجات أعمال السنة والامتحانات النهائية لكل عام دراسي، وأظهرت

الدراسة بأنه توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، كما أنه توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح.(الشمراني ، 2019، ص 429)

7- دراسة الشاملي أمال (2005) بعنوان: مستوى الطموح وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الطموح لدى طلبة الدراسات العليا بمركز البحوث والدراسات العليا بجامعة الزاوية، ومعرفة العلاقة بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا، واستخدمت الباحثة مقياس مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح، بعد تقنينه على البيئة المحلية، ومقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد (فاروق موسى)، وطبقت مقاييس الدراسة على (200) طالب من طلبة الدراسات العليا بمركز البحوث والدراسات العليا، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة طردية معنوية بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا، إلا أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح والدافعية للإنجاز.(معوال ،2013، ص77).

8- دراسة توفيق (2002) بعنوان: فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز عند طلاب الثانوي العام والفني:

وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الفاعلية العامة للذات ومستوى الطموح، ودافعية الإنجاز والجنس، والتخصص الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بأنواعها العام والتجاري، والصناعي، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت العينة من 42 طالبا، و 44 طالبة من طلاب الثانوي العام، و 35 طالبا، و 41 طالبة من طلاب الثانوي الصناعي، و 41 طالبا، و 36 طالبة من طلاب الثانوي التجاري، وجميع أفراد العينة من طلاب الصف الثاني ثانوي، واعتمد الباحث على مقياس فاعلية الذات من إعداد **محمد السيد عبد الرحمن**، ومقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود ارتباط موجب دال بين الفاعلية العامة للذات ومستوى الطموح، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفاعلية العامة للذات ومستوى الطموح.(أبو عمرة، 2012، ص78)

6-4-التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة سنتطرق الى أهم النقاط التي تم استخلاصها من تحليل هذه الدراسات، وذلك من حيث الموضوع والعينة والأدوات، وكذلك النتائج:

أولا: من حيث الموضوع:

إن الفئة الأولى من الدراسات التي تم عرضها في المحور الأول، تركزت على التعرف على طبيعة العلاقة بين بعض المتغيرات، سواء الإيجابية أو السلبية كمتغيرات مستقلة ومتغير مستوى الطموح الدراسي كمتغير تابع، كما في دراسة حمزي صارة

(2019) التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي و مستوى الطموح الدراسي، ودراسة الشمراني (2019) التي بحثت في توكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح، ودراسة الدلالعة و صوالحة (2015) علاقة الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح، ودراسة شتوان الحاج (2014) علاقة التوافق الاجتماعي ومستوى الطموح الدراسي بالإنجاز الاكاديمي، ودراسة يوسفي دلال (2013) القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ الثانية ثانوي.

في حين تناولت دراسة كل من المصري (2011) ودراسة المشيخي(2009) قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي، ودراسة بوفاتح محمد(2005) الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ الثالثة الثانوي، ودراسة عبد الرحيم (2001) العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتهما بمستوى الطموح.

في حين حاولت دراسات أخرى التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح كمتغير مستقل وبعض المتغيرات، كما في دراسة بيبي مرزاق (2017) التي تناولت مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات ودراسة رشا الناظور (2008): بعنوان مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الثالثة ثانوي، ودراسة محمد توفيق بشير (2005) مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الاسلامية غزة.

أما دراسة بلعربي و بوفاتح (2016) فحاولت التعرف على العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي لتلاميذ الثانية ثانوي، في حين دراسة الضهيبان محمد (2011) فتناولت مستوى الطموح لدي طلاب المرحلة الثانوية.

أما الفئة الثانية من الدراسات فقد ركزت على العلاقة بين الدافعية للتعلم كمتغير مستقل وعدد من المتغيرات التابعة كما في دراسات كل من: شيبة لخضر (2015) بعنوان الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي، ودراسة فيرمير مونيك وجيرار (vermeer, monique et Gerard .2000) التي درست علاقة الدافعية والجنس بسلوك حل المسائل الحسابية.

في حين ركزت دراسات أخرى على العلاقة بين بعض المتغيرات المستقلة ومتغير الدافعية للتعلم كمتغير تابع، كما في دراسات كل من: شريك لويزة (2017) التي تناولت الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم، ودراسة بنت احمد سلمان التميمي (2012) التي تناولت جودة أداء المعلمات وعلاقتها بالدافعية للتعلم، ودراسة بوط جمال (2009) بعنوان سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم، بالإضافة الى دراسة الصانع أشرف عبد الرحمان(2008) التي تناولت علاقة موقع الضبط وأنماط التعلم بدافعية التعلم الصفي، ودراسة الباحث ونتزل (wentzel , 1998) التي تناولت العلاقات الاجتماعية والدافعية.

في حين حاولت دراسات أخرى التعرف على أسباب ضعف دافعية التعلم، كما في دراسة الرويثي أريج (2016)، ودراسة عمور وجريدة (2022) التي هدفت الى التعرف على مستوى الدافعية للتعلم والكشف عن الفروق في متغير الدافعية للتعلم تبعا للجنس والتخصص، ودراسة دويك (Dweek ,1986) حول تأثير الدافعية في التعلم في إطار نظرية الأهداف.

في حين تناولت دراسات أخرى أثر برامج تجريبية في تنمية الدافعية للتعلم حيث تناولت دراسة طنوس (2014) بيان أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية، ودراسة جبر سعاد سعيد (2006) التي حاولت معرفة أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند الى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم.

أما دراسة نوفل محمد (2011) فتناولت الفروق في دافعية التعلم المستندة الى نظرية تقرير الذات.

في حين تم التركيز في الفئة الثالثة على العلاقة بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم كما في دراسات كل من: الركيبات ،الزبون(2019)، و دراسة بوطابة فريد ولويزة معمري (2019)، في حين دراسة معوال (2016) فتناولت دافعية الانجاز وعلاقتها بمستوى الطموح، أما دراسة سالم (2012) فحاولت معرفة العلاقة بين دافعية الانجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي، ودراسة الشاملي امال (2005) التي تناولت مستوى الطموح وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا.

وتوجد دراسات أخرى حاولت معرفة أثر برامج تجريبية في تنمية مستوى الطموح، كما في دراسة أبو العنين حنان، عبد النبي فادية (2018) تنمية دافعية الانجاز كمدخل لتحسين مستوى الطموح.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن دراستنا تشترك مع العديد من الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى الكشف عن علاقة مستوى الطموح بالدافعية للتعلم.

ثانيا: من حيث العينة:

أجريت الدراسات السابقة على عينات مختلفة بدءا من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الجامعية، فبالنسبة لعينات المحور **الأول:** فيما يتعلق بالعينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة للمحور الأول فإننا نجد تنوعا في العينات المستخدمة، حيث نجد دراسات استخدمت عيناتها من المراهقين (المرحلة المتوسطة والثانوية) كما في دراسات كل من: بلعربي مليكة، بوفاتح محمد (2016)/ دراسة بيبي مرزاق (2017)/ دراسة شتوان الحاج (2014) / دراسة يوسفي دلال (2013)/ دراسة الناظور رشا (2008)/ دراسة بوفاتح محمد(2005).

في حين دراسات استخدمت عيناتها من طلبة وطالبات الجامعة، كما يوجد في دراسة حمزي صارة (2019) / دراسة الدلالعة و صوالحة (2015) / دراسة أماني الضهيبان

(2011)/ دراسة المصري (2011)/ دراسة المشيخي غالب بن محمد علي (2009)/ دراسة محمد توفيق بشير (2005)/ دراسة عبد الرحيم (2001).

وقد اتسمت الدراسات السابقة (المحور الأول) في بعض منها بكبر حجم العينة، وعلى سبيل المثال دراسة الدلالعة و صوالحة (2015) ن= 1198، دراسة المشيخي غالب(2009) ن=720، دراسة الشمراني (2019) ن= 716، دراسة المصري (2011) ن=626، دراسة عبد الرحيم (2001) ن=(512).**في حين اتسمت بعض الدراسات بصغر حجم العينة** كما في دراسة الضهيبان اماني (2011) ن= 80، دراسة بيبي مرزاق (2017) ن= 52.

وبالنسبة لعينات المحور الثاني: نجد أن معظم الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت عيناتها من مرحلة **الابتدائية والمراهقة** (المرحلة المتوسطة والثانوية).

أما الدراسات التي استخدمت عيناتها من المرحلة المتوسطة: نجد دراسة الرويثي أريج ناصر(2016)/ دراسة الصانع (2008)/ جبر سعاد سعيد (2006)/ دراسة فيرمير، مونيك وجيرار (vermeer, monique et Gerard .2000).

في حين دراسات أخرى استخدمت عيناتها من المرحلة (الثانوية) كما في دراسات كل من شيبة لخضر (2015)/ دراسة شريك لويزة (2017)/ دراسة جريدة فاروق وعمور عمر (2022)/ دراسة بنت أحمد سلمان التميمي (2012) في حين نجد دراسة جورج طنوس (2014) استخدمت عينة من الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية.

في حين دراسات استخدمت عيناتها من طلبة وطالبات الجامعة، كما في دراسة نوفل محمد (2011)، أما دراسة دويك (Dweek ,1986) فأجريت على عينة من الصف الابتدائي.

كما اتسمت الدراسات السابقة في (المحور الثاني) في بعض منها بكبر حجم العينة، وعلى سبيل المثال دراسة نوفل محمد (2011) ن= (803)، دراسة الصانع أشرف عبد الرحمان (2008) ن= (443)، في حين اتسمت بعض الدراسات بصغر حجم العينة كما في دراسة شيبة لخضر (2015) ن= (100) ودراسة جريدة وعمور (92)، أما بالنسبة للدراسات التجريبية فقد بلغ حجم العينة (120) في دراسة جبر سعاد سعيد (2006).

وبالنسبة لعينات المحور الثالث: نجد أن معظم الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت عيناتها من مرحلة الثانوية، كما في دراسات كل دراسة توفيق (2002)/ دراسة أبو العنين حنان، عبد النبي فادية (2018)/ دراسة الركيبات ،الزبون (2019)، في حين نجد دراسات استخدمت عيناتها من طلبة وطالبات الجامعة كما في دراسة دراسة بوطابة فريد ومعمري لويزة(2019) / دراسة معوال، أحمد(2016) / دراسة سالم (2012)/ دراسة الشاملي امال (2005).

اما بالنسبة للمحور الثالث فقد اتسمت الدراسات السابقة في بعض منها بكبر حجم العينة، وعلى سبيل المثال دراسة بوطابة فريد ومعمري لويزة (2019) ن= 800 .

في حين اتسمت بعض الدراسات بصغر حجم العينة كما في دراسة الركيبات، الزبون (2019) ن= 100، و دراسة أبو العنين ، عبد النبي (2018) ن= (40).

وقد يرجع اختلاف حجم العينات إلى الأهداف التي سعت الدراسات السابقة إلى تحقيقها، والى قناعة الباحثين بتمثيل العينة لخصائص المجتمع، فضلاً عن العوامل الأخرى التي تدخل في تحديد حجم العينة والتي تفرضها إجراءات البحث.

ثالثا: من حيث المنهج:

يتضح أن معظم الدراسات السابقة في (المحور الأول والثاني والثالث) استخدمت المنهج الوصفي مع وجود دراسات استخدمت المنهج التجريبي. في حين الدراسة الحالية سوف تستخدم المنهج الوصفي.

رابعا: من حيث الأدوات:

اما بالنسبة لأدوات قياس متغير مستوى الطموح فأغلب الدراسات اعتمدت على مقاييس جاهزة لقياس مستوى الطموح منها: دراسة الناظور رشا (2008) التي استخدمت مقياس مستوى الطموح من اعداد بدور غيثاء، واكثر المقاييس استخداما هي مقياس مستوى الطموح (من إعداد كاميليا عبد الفتاح) ومقياس (مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم) ومقياس (مستوى الطموح الأكاديمي "لصلاح الدين ابو ناهية) ومقياس (مستوى الطموح من إعداد أمال باظة (2008)، كما في دراسات كل من: حمزي صارة ، (2019) / دراسة سماح علي محمد الشمراني (2019)/ دراسة شتوان الحاج (2014) / دراسة يوسفي دلال(2013)/ دراسة الضهيبان اماني(2011)/ دراسة المصري (2011) / دراسة المشيخي غالب (2009) / دراسة محمد توفيق بشير (2005).

في حين دراسات أخرى قام أصحابها ببناء مقاييس لقياس مستوى الطموح من طرف الباحثين انفسهم كما في: دراسة عبد الرحيم (2001) /دراسة بوفاتح محمد (2005) /دراسة بيبي مرزاق (2017) / دراسة الدلالعة و صوالحة (2015).

اما بالنسبة لأدوات قياس متغير الدافعية للتعلم فأغلب الدراسات اعتمدت على مقاييس جاهزة لقياس الدافعية للتعلم منها: مقياس الدافعية للتعلم تعريب سليمان والرافعي على البيئة السعودية في دراسة بنت أحمد سلمان التميمي (2012)، ودراسة جبر سعاد سعيد (2006) التي استخدمت مقياس دافعية التعلم الذي قام بتعريبه سليمان 1989، واكثر المقاييس استخداما هي مقياس الدافعية للتعلم (ليوسف القطامي 1989) كما في دراسات كل من : دراسة عمور عمر وجريدة فاروق (2022)/ دراسة شريك لويزة (2017)/ دراسة بوط جمال (2009) /دراسة شيبة لخضر(2015).

في حين دراسات أخرى قام أصحابها ببناء مقاييس لقياس الدافعية للتعلم من الباحثين انفسهم كما في: دراسة نوفل محمد (2011)، دراسة الرويثي أريج ناصر (2016)، دراسة فيرمير، مونيك وجيرار(2000)، دراسة الباحث ونتزل (wentzel , 1998).

والدراسة الحالية تتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي استخدمت مقاييس جاهزة لقياس متغيرات الدراسة، أولا في استخدام مقياس محمد بوفاتح لقياس مستوى الطموح الدراسي، وأيضا في استخدام مقياس يوسف قطامي لقياس الدافعية للتعلم.

خامسا: من حيث النتائج:

أ/أشارت نتائج الدراسات التي اهتمت بالمحور الأول إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية بين مستوى الطموح الدراسي وعدد من المتغيرات الإيجابية كما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح في دراسة حمزي صارة (2019).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح في دراسة الدلالعة و صوالحة (2015).
- وجود علاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات في دراسة الناظور رشا (2008)
- وجود علاقة طردية موجبة بين "الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في دراسة بوفاتح محمد(2005)
- وجود علاقة ارتباطية دالة بين العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية ومستوى الطموح في دراسة عبد الرحيم (2001)

2-وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى الطموح وعدد من المتغيرات السلبية كما يلي:

- وجود علاقة دالة سالبة بين القلق الاجتماعي ومستوى الطموح في دراسة يوسفي دلال (2013).
- وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في مستوى الطموح في دراسة المشيخي غالب (2009).

في حين أكدت بعض الدراسات عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح الدراسي وبعض المتغيرات، كما في دراسات كل من: شتوان الحاج (2014)، التي أظهرت بأنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أبعاد الطموح الاكاديمي والانجاز الاكاديمي لدى كل من الذكور والاناث، ودراسة الضهيبان اماني (2011) التي أكدت أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوي الطموح والتحصيل الدراسي.

أما بالنسبة لمستوى الطموح فقد أكدت أغلبية الدراسات وجود مستوى مرتفع للطموح الدراسي لدى عيناتها كما في دراسات كل من: يوسفي دلال (2013)، ودراسة أماني الضهيبان محمد (2011)، ودراسة بلعربي وبوفاتح (2016)، التي توصلت الى تمتع

تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمستوى طموح دراسي مرتفع، والعامل الأكثر تأثيراً على مستوى الطموح الدراسي هو العامل الشخصي.

في حين توصلت دراسة الشمراني سماح علي محمد (2019) الى أن مستوى الطموح متوسط لدى طلبة المرحلة المتوسطة، أما دراسة بيبي مرزاق (2017) فقد أظهرت وجود مستوى متدني إلى متوسط للطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

كما تبين أن هناك اختلاف حول مسألة الفروق بين الجنسين في متغير الدراسة (مستوى الطموح)، حيث توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين ولصالح الإناث: كما في دراسات كل من دراسة بوفاتح محمد(2005) التي توصلت الى وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح الدراسي لصالح الاناث، ودراسة أماني الضهيبان محمد (2011)، ودراسة بلعربي مليكة وبوفاتح محمد (2016)، ودراسة الشمراني سماح علي محمد (2019)، أما دراسة بيبي مرزاق (2017) فقد أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، بينما توصلت دراسات أخرى الى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح، وهو ما أكدته دراسات كل من: حمزي صارة (2019)، ودراسة محمد توفيق بشير (2005)، دراسة الناظور رشا (2008) ودراسة يوسفي دلال (2013).

أما دراسة شتوان الحاج (2014) فتوصلت الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في بعدي مستوى الطموح الأكاديمي (بعد العقبات الأسرية وبعد العقبات المادية)، ووجود فروق دالة احصائيا في بعد مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الذكور في بعد العقبات المدرسة.

وبالنسبة للفروق في مستوى الطموح الدراسي تبعا لمتغير التخصص فقد توصلت دراسة عبد الرحيم(2001) الى وجود فروق دالة إحصائيا "في العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية ومستوى الطموح تبعا "لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية).

ودراسة بوفاتح محمد(2005) التي توصلت الى وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعية والحياة وتلاميذ تخصص الآداب في مستوى الطموح الدراسي لصالح تخصص علوم الطبيعية، أما دراسة المشيخي(2009) فقد توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس مستوى الطموح تبعاً للتخصص والسنة الدراسية وذلك لصالح طلاب كلية العلوم.

في حين توصلت دراسة محمد توفيق بشير(2005) الى أنه لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية والادبية في مقياس مستوى الطموح، ودراسة يوسفي دلال (2013) التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة بين التخصص العلمي والادبي في

مستوى الطموح، ودراسة بلعربي مليكة، بوفاتح محمد (2016) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبين في مستوى الطموح الدراسي لدى عينة الدراسة.

ب/ أشارت نتائج الدراسات التي اهتمت بالمحور الثاني إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية بين مستوى الدافعية للتعلم وعدد من المتغيرات الإيجابية كما يلي:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الثقة بالنفس ودافعية التعلم في دراسة شريك لويزة (2017).

-وجود علاقة موجبة و دالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في دراسة شيبة لخضر(2015).

- وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين جودة أداء المعلمات والدافعية للتعلم كما توجد علاقة طردية تربط الدافعية للتعلم بمعايير جودة أداء المعلمة في دراسة بنت أحمد سلمان التميمي (2012).

-وجود علاقة بين الدافعية للتعلم وسمات الشخصية، وكذا وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الدافعية للتعلم وكل من الإكتئابية الاجتماعية والهدوء في دراسة بوط جمال (2009).

- وجود تفاعل ثلاثي بين مركز الضبط والتحصيل والجنس في مستوى دافعية التعلم الصفي في دراسة الصانع أشرف عبد الرحمان (2008).

-إرتباط متغير الدافعية بسلوك حل المشكلات(الحسابي، التطبيقي) ووجود إرتباط دال إحصائيا بين الدافعية والجنس في دراسة **فيرمير، مونيك وجيرار vermeer, monique (et Gerar2000).**

-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك الدعم الإجتماعي (العائلة، الأساتذة، الأقران) والدافعية والإهتمام داخل القسم، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي والدافعية، والإهتمام داخل القسم، الدعم العائلي مؤثر إيجابي لطبيعة الأهداف، في **دراسة ونتزل (wentzel , 1998)** ، في حين توصلت دراسة دويك **(Dweek , 1986)** إلى أن الدافعية تأثر في إكتساب وإستغلال الأطفال للمعرفة.

2-وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى الدافعية للتعلم وعدد من المتغيرات السلبية كما في: دراسة بوط جمال (2009) التي توصلت الى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الدافعية للتعلم وكل من العصبية، والسيطرة.

في حين أكدت بعض الدراسات عدم وجود علاقة بين مستوى الدافعية للتعلم وبعض المتغيرات، كما في دراسات كل من: بوط جمال (2009) التي أظهرت عدم وجود علاقة إرتباطية بين الدافعية للتعلم وكل من القابلية للإستثارة والضبط، والكف، في حين توصلت دراسة الرويثي أريج ناصر(2016) الى وجود مجموعة عوامل تؤثر بدرجة كبيرة على دافعية التعلم، ومن أهمها: عدم تواصل الوالدين مع المدرسة، إكثار المعلمين من الواجبات

المنزلية على الطالبات، كثرة إستخدام الطالبات برامج التواصل الإجتماعي عن طريق الجوال الذكي وكثرة مشاهدة البرامج التليفزيونية والمسلسلات.

أما بالنسبة لمستوى الدافعية للتعلم فقد أكدت أغلبية الدراسات وجود مستوى مرتفع من الدافعية للتعلم لدى عيناتها كما في دراسات كل من: جريدة فاروق وعمور عمر (2022)، في حين توصلت دراسة بنت أحمد سلمان التميمي (2012) الى أن مستوى الدافعية لدى عينة البحث متوسط، ودراسة نوفل محمد(2011) التي أظهرت نتائجها أن مستويات دافعية التعلم المستندة الى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة كانت متوسطة بشكل عام.

كما تبين أن هناك اختلاف حول مسألة الفروق بين الجنسين في متغير (الدافعية للتعلم): بحيث توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين، كما في دراسة جبر سعاد سعيد (2006) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على العلامة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التعليمي، وهناك أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج التعليمي، بين متوسط الأداء البعدي للذكور، ومتوسط الأداء البعدي للإناث على الدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح الإناث، كما أن هناك أثرا ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج التعليمي على الدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح الإناث.

وأشارت دراسة الباحث ونتزل (wentzel , 1998) الى ان الذكور لديهم مستوى أعلى من الإناث فيما يخص طبيعة الأهداف الأكاديمية، أما دراسة جريدة فاروق وعمور عمر (2022) فتوصلت إلى وجود فروق في مقياس دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور، ودراسة شيبة لخضر (2015) التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولصالح الاناث.

بينما توصلت دراسات أخرى الى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم وهو ما أكدته دراسات كل من: الصانع أشرف عبد الرحمان (2008)، دراسة نوفل محمد (2011)، ودراسة جورج طنوس (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة على مقياس دافعية التعلم.

وبالنسبة للفروق في الدافعية تبعا لمتغير التخصص: فقد توصلت دراسة جريدة فاروق وعمور عمر(2022) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي).

ج/ أشارت نتائج الدراسات التي اهتمت بالمحور الثالث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية بين كل مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم وعدد من المتغيرات الإيجابية

كما في: دراسة شريك لويزة (2017) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الثقة بالنفس ودافعية التعلم، ودراسة الركيبات، الزبون (2019) التي انتهت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح ودافعية التعلم، بالإضافة الى دراسة بوطابة فريد ومعمري لويزة (2019) التي توصلت الى وجود علاقة بين مستوى الطموح ودافعية الانجاز في السنة الأولى من الجامعة، وهي نفس النتيجة التي توصلت اليها دراسة معوال أحمد محمد سليم (2016)، ودراسة سالم (2012)، و دراسة الشاملي امال (2005).

أما دراسة توفيق (2002) فتوصلت الى وجود ارتباط موجب دال بين الفاعلية العامة للذات ومستوى الطموح، في حين دراسة أبو العنين حنان، عبد النبي فادية (2018) فتوصلت الى فعالية البرنامج المستخدم في تنمية الدافعية للإنجاز في تحسين مستوى الطموح، وتوصلت دراسة سالم (2012) أيضا الى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيا بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي.

وبالنسبة الى مستوى كل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح: فقد أظهرت نتائج دراسة الركيبات، الزبون (2019) الى وجود مستوى طموح مرتفع، ومستوى متوسط بالنسبة لدافعية التعلم.

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين في (مستوى الطموح والدافعية للتعلم): أكدت دراسة الركيبات، الزبون (2019) بأنه لا توجد فروق في مستوى الطموح والدافعية للتعلم تعزى لمتغير للجنس، ونفس النتيجة أكدتها دراسة معوال، أحمد محمد سليم (2016) التي أثبتت أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس مستوى الطموح ودافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس، كما توصلت دراسة الشاملي امال (2005) أيضا الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح والدافعية للإنجاز، وفي الأخير أكدت دراسة توفيق (2002) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة:

وجهت نتائج الدراسات السابقة الدراسة الحالية إلى: الاهتمام بدراسة علاقة مستوى الطموح الدراسي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي، واستخدام مقياس مستوى الطموح الدراسي من إعداد بوفاتح محمد (2005)، ومقياس الدافعية للتعلم من اعداد يوسف قطامي (1989)، والتركيز على المجال التربوي وبالتحديد المرحلة الثانوية التي تصادف مرحلة المراهقة وبالتحديد تلاميذ السنة الثانية ثانوي والتركيز على الجنسين معا الذكور والإناث والتخصصين العلمي والأدبي، كما وجهت نتائج الدراسات السابقة فرضيات الدراسة الحالية، بالإضافة الى مساهمتها في إثراء وتعزيز الجانب النظري، وفي بناء خطة الدراسة والتعرف على المنهجية المتبعة والتي تسهل الطريق الذي يسلكه الباحث في إنجاز رسالته، إضافة إلى أن نتائج الدراسة الحالية ستناقش في ضوء هذه الدراسات.

الفصل الثاني: مستوى الطموح الدراسي

تمهيد:

يعد مستوى الطموح من الأبعاد الأساسية في تركيب الشخصية وسمة من سماتها الأساسية ومظهرا من مظاهر التعبير عنها، فبقدر ما يكون الطموح مرتفعا بقدر ما تكون الشخصية متميزة، وبقدر ما يكون المجتمع متقدما، فهو أحد المتغيرات ذات التأثير الكبير فيما يصدر عن الفرد من سلوك، إذ يعمل بمثابة حافز يدفع الفرد نحو تحقيق ذاته في قدراته ورغباته، ويلعب الطموح الدراسي دورا هاما في تحقيق الأهداف التربوية وعلى هذا الأساس تم تناوله في مجالي التربية والتعليم لأهميته لدى التلاميذ وخاصة مرحلة التعليم الثانوي، بهدف الوصول إلى المستوى المراد تحقيقه في المدى القريب أو البعيد.

وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى متغير الطموح الدراسي في بعض جوانبه وأبعاده وأهم النظريات المفسرة له.

1-مفهوم مستوى الطموح الدراسي:

1-1-التعريف اللغوي:

ذو الطموح: أي الراغب بحرارة في النجاح، وما تطلع إليه من رغبات وأمان وأهداف.(**انطوان نعمة وآخرون،2000، ص918**)

1-2- التعريف الاصطلاحي :

تعريف (كاميليا،1990): مستوى الطموح سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الافراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد واطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها.(**ص12**)

ويعتبر هوبي hoppy (1930) أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وذلك في بحثه عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، وقد حدده على أنه: "المجموع الكلي لتوقعات الفرد وأهدافه أو غاياته الذاتية فيما يتعلق بأدائه التالي عن عمل محدد".**(شتوان ،2014، ص37)**

ويعرفه (الأسود،2009): الطموح الدراسي هو المستوى الدراسي المرتفع الذي يضعه الطالب لنفسه لكي يبلغه، ويعمل لتحقيقه من خلال الجد والمثابرة والاجتهاد. **(ص100)**

ويعرف (أبو ناهية،1999) الطموح الدراسي على أنه: الهدف الممكن الذي يضعه المتعلم في مجاله الأكاديمي الذي يتطلع إليه ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من مشكلات وعقبات ويقاس من خلال تقدير الفرد لذاته وإمكاناته في تخطي العقبات والمشكلات المرتبطة بالمجال الأكاديمي.**(ص92)**

2-أهمية دراسة مستوى الطموح:

إن دراسة مستوى الطموح مهمة جدا، لأن أهميتها لا تقتصر على الفرد فقط وانما لتعود بالفائدة على المجتمع بشكل عام، لأن الفرد هو العنصر الأول في بناء وتكوين مجتمع ناجح ومتميز.

وتكمن أهمية دراسة مستوى الطموح حسب ما ذكره **جناد** في الآتي:

- إن دراسة مستوى الطموح، قد تكشف عن العوامل والقوى الكامنة وراء تلك الظاهرة، وعليه من الممكن تنمية أو تعديل مستوى الطموح.
- إن دراسة الطموح تمثل إحدى المؤشرات للكشف عما تكون عليه الشخصية، ودراستها بطريقة علمية، قد تساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد، مما يعود على المجتمع بالفائدة وزيادة الإنتاج.
- إن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم، وبعض العوامل المؤثرة فيه، يجعلهم يحاولون مواءمة قدراتهم وإمكانياتهم مع هذه الطموحات؛ مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل.
- إن دراسة مستوى الطموح وما تسفر عنه من نتائج، قد تساعد على تطوير العملية التعليمية، حيث تقدم للمسئولين من واضعي السياسة، والخطط التعليمية إطارا تجريبيا عما يؤثر في مستوى الطموح الدراسي من عوامل، وعليه يحاولون تطوير وتعديل المناهج وطرق التدريس بما يتماشى مع تلك النتائج.
- للطموح دور هام في حياة الفرد والمجتمع، حيث يلقى الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشاكل التطور والتخلف.**(جناد، 2014، ص77)**

3-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي :

هناك عدة عوامل تؤثر في مستوى الطموح الدراسي منها عوامل ذاتية تتعلق بالشخص نفسه ومنها عوامل مدرسية وأسرية، بيئية واجتماعية، وما تقدمه من أنماط مختلفة من الثقافات والمرجعيات ولكن هذه العوامل يختلف مقدارها تأثيرها من شخص لآخر حسب العوامل والمرحلة التعليمية التي وصل إليها، ومن العوامل ما يلي:

3-1-العوامل الذاتية الشخصية: بما أن مستوى الطموح يتغير حسب تغير العمر فإنه يتأثر بتطور العوامل الشخصية للفرد مع تقدم العمر كالذكاء والتحصيل، وكذلك يتأثر بالخبرات التي يكتسبها الإنسان من خلال تجاربه التي مر بها في مراحل حياته المختلفة فاشلة كانت أو ناجحة. **(بابكر، 2016، ص15)**

ومن هذه العوامل الذاتية المؤثرة في مستوى الطموح لدى الفرد ما يلي:

3-1-1-الذكاء: يتأثر مستوى طموح الفرد بمدى ما يمتلك من قدرة عقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة استطاع القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.

كما ذكر **راجح** بأن الفرد الذي يتميز بالذكاء قادر على فهم قدراته وإمكاناته ورسم مستوى الطموح لنفسه، ويكون متناسبا مع هذه القدرات، وذلك على عكس الأقل ذكاء فهو غير قادر على تحقيق أهدافه حيث يضع لنفسه مستوى طموح يرتفع أو ينخفض كثيرا عما يستطيع تحقيقه بالفعل.**(الشمراني ،2016، ص426)**

3-1-2-التحصيل: إن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يكون مستوى الطموح لديهم مرتفعا عكس الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العربية والأجنبية. **(كوافحة ،2004، 153)**

3-1-3-النضج: كلما كان الفرد أكثر نضجاً كلما كان في متناوله تحقيق أهدافه وطموحه، وكلما كان أقدر على التفكير في الوسائل والغايات التي تحقق له ذلك.

3-1-4-الخبرات السابقة (النجاح والفشل):

إن لمستوى الطموح صلة وثيقة بموقف التلميذ من التعلم، ذلك بأن بعض مواقف الطالب الأكثر أهمية، يرتكز حول ما ينتظره من نجاح، أو فشل في التعلم، و الطلاب الذين جربوا قدرا من النجاح لا بأس به، ويعتبرون أنفسهم ناجحين يميلون عموما إلى أداء المهمات الجديدة، واثقين بأنفسهم، أما الطلاب الذين عانوا الفشل مراراً فالأرجح أن يقابلوا المهمات الجديدة بسلبية أو بمشاعر مختلطة.**(شبير ،2005، ص36)**

3-1-5-مفهوم الذات ومستوى الطموح:

يرى **مطر**(1998): أنه من خلال تصور الفرد لنفسه يضع مستوى طموحه، وفكرته عن نفسه هي المسئولة عن رفع أو خفض مستوى طموحه، فالإنسان الواثق من نفسه، ومن إمكاناته ولديه وعي بها يختار لنفسه من الأعمال ويضع لنفسه من الأهداف ما يتفق وتلك الإمكانات.**(أبو عمرة،2012، ص41)**

3-1-6-الدوافع والحاجات وعلاقتها بمستوى الطموح:

يرى (Gary,Gbel;2004): أن الفرد لن يستطيع أن يحصل على كل ما يريد الا اذا كانت حاجاته لا تنتهي، لأن الكثير وعلى سبيل المثال يحكمون على أنفسهم بالفشل نتيجة لمقارنتهم بالآخرين، لذا فانه كل واحد منا تقريبا يستطيع أن يحقق كل شيء يريده اذا توفرت لديه العزيمة والطموح.(p137)

3-1-7-درجة الأداء (الانجاز):

إن مستوى الطموح مقرون في كثير من الأبحاث والدراسات بالنجاح والدافع للإنجاز، حيث يعتبر مظهرا من مظاهر الدافعية للإنجاز وهذا حسب ما جاء في اختبار "هرمانس Hermans" (1970) لدافعية الإنجاز، والذي يتكون من29 عبارة متعددة الاختيار، بحيث قام صاحب الاختبار أثناء إعداده للمقياس بانتقاء المظاهر الأكثر شيوعا المرتبطة بمفهوم الدافعية للإنجاز، ومن بين هذه المظاهر مستوى الطموح.

ويشير (Murray,1938): الى أن الحاجة للإنجاز تتوقف على مدى نجاح الفرد في تحقيق ما يضعه لنفسه من مطامح ذات مستويات معينة، متعلقة بمختلف جوانب حياته، أما مستوى الطموح فهو عبارة عن هدف يتوقع أن يتطلع الفرد الى تحقيقه في جانب معين من حياته.**(معوال ،2013، ص73)**

وبناء على ما تم التطرق إليه يرى الباحث أن مستوى طموح الفرد له علاقة وتأثير في أداء الفرد وفي مستوى إنجازه النهائي، حيث لا نستطيع أن نتصور مستوى الطموح بدون إنجاز، او إنجاز بدون مستوى طموح، ومن هذا المنطلق نستطيع القول بأن الإنجاز عبارة عن محك تقييمي لمستوى الطموح.

3-2-العوامل البيئيـــــــــــــــة الاجتماعية:

تلعب البيئة الاجتماعية دورا بارزا في تكوين شخصية الفرد، ويكون هذا التأثير مختلف من فرد لآخر.

3-2- 1-**مستوى الطموح وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية:**إن مستوى طموح الفرد يرتفع وينخفض حسب ما يتلقاه من تربية أسرية داخل المنزل من طرف والديه وأفراد العائلة، فالعطف والحنان والود أمر ضروري في تربية الطفل، فلا تسيب، ولا تشدد مع الطفل ليستطيع التكيف مع واقعه الاجتماعي، وخاصة في عصرنا الحالي الذي تعقدت معه مهمة الوالدين في التربية.**(عدس وطوق، 1998 ، ص71)**

ويرى الباحث أن مستوى الطموح له ارتباط مباشر بالتنشئة الاجتماعية الأسرية، حيث أن الأسرة لها دور كبير في صقل شخصية الفرد، عن طريق أساليب التنشئة الاجتماعية الصحيحة، فكلما زاد وعى الوالدين بهذه الأساليب، كلما كانت شخصية الأبناء قوية متمتعة بالصحة النفسية، وذات مستوى طموح عالي.

3-2-2-المستوى التعليمي والمهني للوالدين:

يلعب طموح الوالدين دورا في زيادة طموح الأبناء، لأن بعض الآباء قد يتعرضون في حياتهم للفشل الشديد في تحقيق بعض أهدافهم الهامة في حياتهم، ومن ثم يعوضون عنها عن طريق دفع أبنائهم بمختلف السبل والوسائل للوصول الى تحقيقها.**(كاميليا، 1990، ص19)**

كما يرى(مصطفى فهمي1995): أن من أسباب الطموح بالنسبة للأهل أن يكون للأسرة تاريخ قديم مليء بالإنجازات، فالمحافظة عليه لا بد من أن تدفع الاسرة أبناءها الى الجد والاجتهاد من أجل الوصول للمستوى اللائق بالأسرة، وذلك دون مراعاة قدرات أبنائهم،

وأيضا هنالك من الآباء من حرم من مواصلة تعليمه الجامعي، وهو بدوره يحلم في اليوم الذي يكون له من أبناءه من يدفعه لمواصلة تعليمه الجامعي ويحقق له طموحه الذي عجز هو على تحقيقه، ومن خلال هذا السلوك يعبر الآباء عن رغباتهم المكبوتة، فهم يحققون في أبنائهم مالم يحققوه لأنفسهم.**(ص 108)**

3-2-3-الجماعة المرجعية والتوقعات للأفراد الأخرين: إن للجماعات المرجعية دورا مهما في تحديد مستويات طموح الافراد، فكلما كان الفرد إطار مرجعي قريب من مستواه أو أقل يقارن به أدائه، فإنه سيحاول دائما أن يرفع من مستوى طموحه وان يصنع لنفسه ارتكازا أعلى من الإطار المرجعي الذي يقارن به، وتبعا لذلك فإن معرفة الطالب لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه يؤدي ذلك إلى دفعه للعمل على رفع مستوى طموحه، وبالتالي دفعه الى العمل والمثابرة نحو تحقيق أهدافه.**(الناظور، 2008، ص84)**

3-2-4-البيئة المدرسية:

تعتبر المدرسة بيئة تربوية وتعليمية، حيث أن التربية تلعب دورا هاما وأساسيا في تكوين شخصية التلميذ من خلال تحديد أنماط سلوكه، والتعلم يضمن له قدرا من العلم والمعرفة، وبهذا يصبح التلميذ محور عملية التربية والتعليم والهدف الأساسي من إيجاد المدرسة التي قامت مقام الوالدين في التربية.**(الأسدي وإبراهيم، 2003، ص136)**

ويرى الباحث أن مناخ المدرسة المنسب يعد من أهم دوافع النجاح لعملية التعلم، حيث أن التلميذ إذا وجد مناخ تربوي مريح ويسوده الاحترام والتشجيع، وعلاقات تتميز بالتفاعل الإيجابي بينه وبين جميع اطراف العملية التعليمية التعلمية، حتما سيزيد من مستوى طموحه الذي يؤدي الى زيادة دافعيته وبالتالي نجاحه الدراسي، وإذا كان جو المدرسة غير مناسب وعلاقاته مع أقرانه ومدرسه متوترة، فهذا سيكون سببا في تراجع مستوى الطموح لديه، وهذا ما ينتج عنه ضعف في التحصيل الدراسي.

4-نمو مستـــــوى الطمـــــــوح :

استطاع **"اندرسون"** أن يثبت من خلال دراساته المتعددة أن مستوى الطموح يزداد بازدياد العمر، حيث كان الأطفال في سن العاشرة أكثر نضجا من الأطفال الأقل عمرا.**(كاميليا،1990، ص15)**

5-النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

5-1-نظرية أدلر Adler:

يعتبر **أدلر Adler** من المدرسة التحليلية ومن تلاميذ (فرويد) ، ولكنه انشق عنه بسبب عدم انسجامه مع العديد من أفكاره، وكون مع مجموعة من زملائه ما يسمى بالمدرسة التحليلية الجديدة، يؤمن **أدلر** بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو و الارتقاء، وذلك تعويضا عن مشاعر النقص، لقد أصبحت هذه الفكرة من نظريات الشخصية الجديدة، كما أنه يؤكد على أهمية الذات كفكرة مضادة لفكرة فرويد المتمثلة في الأنا الدنيا و الأنا الوسطى والأنا

العليا، كما أكد على أهمية العلاقات الاجتماعية وعلى أهمية الحاضر بدلا من أهمية الماضي كما فعل **فرويد**، ويعتبر **أدلر** الانسان كائنا اجتماعيا تحركه الحوافز الاجتماعية، يشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها، ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها.**(الشمراني، 2019، ص427)**

ومن المفاهيم الأساسية عند **"أدلر"**: **الذات الخلاّقة :** وهي الذات التي تدفع الفرد للإبتكار، وهي تمثل نظاماً شخصياً وذاتياً للغاية، حيث تبحث عن الخبرات التي تساعد الفرد على تحقيق أسلوبه الشخصي والفريد والمميز في حياته، وفي جوهرها أن يصنع الفرد شخصيته.

***الكفاح في سبيل التفوق:** وهو نظرة الفرد للحياة التي يعيشها من حيث التفاؤل والتشاؤم، وتعتبر أيضاً أسلوب حياة.

***الأهداف النهائية :** حيث إن الفرد الناضج يستطيع أن يفرق بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية، والتي لا يضع فيها الفرد اعتبارات لحدود إمكانياته ويرجع ذلك لسوء تقدير الفرد لذاته.

ويشير **أدلر** إلى أن مبدأ الكفاح من أجل التفوق يكون مع الفرد من ميلاده وحتى وفاته، وبذلك يعتبر غاية الفرد التي يسعى لتحقيقها، خاصة وأن الغاية هي عامل هام وحاسم في توجيه سلوك الفرد.**(أبو عمرة، 2012، ص51)**

2-5-نظرية المجال لكيرت ليفين (Kurt Levine):

تعتبر نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع ذلك إلى الأعمال المتعددة التي أسهم بها ليفين وتلاميذه في هذا المجال.**(كاميليا،1984، ص51)**

ويشير **ليفين** والذي يعتبر من أهم دعاة هذه النظرية إلى أن هناك العديد من القوى التي تعتبر دافعة ومؤثرة في مستوى الطموح منها:

- **عامل النضج :**حيث أن الفرد كلما كان ناضجاً كان تحقيق أهدافه وطموحه أسهل نظرا لكونه قادرا على التفكير في الغايات والوسائل على السواء.
- **القدرة العقلية** :حيث أن الفرد الذي يتمتع بقدرات عقلية عالية يساعده ذلك في تحقيق أهداف وطموحات أكثر صعوبة.
- **النجاح والفشل:** لهما دور مهم أيضاً في مستوى الطموح نظرا لأن النجاح يساعد في رفع مستوى الطموح من خلال شعور صاحبه بالرضا، عكس الفشل الذي يعرقل التقدم ويؤدي للإحباط
- **الثواب والعقاب:** الثواب المادي والمعنوي يرفع من مستوى طموح الفرد ، ويجعله يعمل على تنظيم نشاطه وتوجيهه نحو تحقيق الهدف.**(شبير،2005،ص45)**

•**القوى الانفعالية:** وهي طبيعة الجو الذي يمارس فيه العمل ، حيث أن شعور الفرد بتقبل الآخرين له وتقديرهم وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه، وعلاقته الجيدة بالزملاء والمسؤولين يعمل على رفع مستوى طموح الفرد، وعكس ذلك صحيح.

•**القوى الاجتماعية والمنافسة:** حيث إن المنافسة بين الزملاء تؤدي إلى رفع مستوى طموح الفرد، ولكن هنا لا بد من الأخذ بعين الاعتبار أن لا تنقلب هذه المنافسة إلى أنانية أو تنازع.

•**مستوى الزملاء:** حيث إن معرفة الفرد لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه الشخصي قد يكون سبباً في رفع مستوى طموحه، ودفعه للعمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف.

•**نظرة الفرد إلى المستقبل:** حيث أن ما يتوقع الفرد تحقيقه مستقبلاً من أهداف يكون له تأثيرا على أهدافه الحاضرة، حيث أن نظرته المستقبلية تجعله يحدد أهداف حاضرة بشكل يساعده على الوصول لأهدافه المستقبلية وتحقيقها.**(سرحان، 1993، ص115)**

5-3-نظرية القيمة الذاتية للهدف:

تقول **اسكالونا** أن هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح أو الفشل في المستقبل أهمها: الخبرة الشخصية، وبناء هدف النشاط، والرغبة، والخوف، والتوقع، والمقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، والواقعية، والاستعداد للمخاطرة، ودخول الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح، وتؤكد **اسكالونا** على الآتي:

- أن الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح.
- أن الفشل يأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع، أو نتيجة لتقبل الفشل.
- أن مستوى الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف، ويتزايد بعد النجاح.
- أن الشخص المعتاد على الفشل؛ يكون لديه درجة اختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائما.
- أن البحث عن النجاح والابتعاد عن الفشل هو الأساس في مستوى الطموح.**(كاميليا، 1990، ص52-55)**

5-4-تفسير كاميليا عبد الفتاح:

أشارت كاميليا عبد الفتاح أن نتائج دراسات التحليل النفسي والتي فسرت العلاقة بين مستوى الطموح والاتزان الانفعالي، أن الاتزان الانفعالي هو الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه، ثم الربط بين هذه الجوانب وما لديه من دوافع وخبرات وتجارب سابقة من الفشل تساعده على تعيين وتحديد نوع الاستجابة وطبيعتها، بحيث تتفق ومقتضيات الموقف الراهن وتسمح بتكييف استجابته تكييفا ملائما ينتهي بالفرد الى التوافق مع البيئة وشعوره بالسعادة والرخاء"، كما أشارت أيضا الى أن مستوى الطموح سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول الى مستوى معين يتفق

والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها.(كاميليا ،1990، ص71)

6-أساليب قياس مستوى الطموح: إن أساليب قياس مستوى الطموح قد شهدت تطورات في السنوات الأخيرة نتيجة للاهتمام الكبير الذي أولاه العلماء والباحثون لمستوى الطموح وأدوات وأساليب قياسه، ولقياس مستوى الطموح عدة أساليب هي كالتالي:

6-1-الدراسات المعلمية:

إن قياس مستوى الطموح يبدأ عن طريق إجراء التجارب المعملية التي يقوم فيها المفحوص المراد قياس مستوى طموحه بأداء معين، والطريقة التقليدية هنا هي أن يعرض الجهاز المستخدم على الشخص مع طريقة استخدامه ثم إعطائه الفرصة لأن يجرب العمل عدة مرات، وبعد ذلك يسأل الفرد عن توقعه لعلامته لو انه أعاد تنفيذ المهمة مرة أخرى، ثم يقوم بأداء المهمة مرة ثانية ويقارن بين العلامة التي توقعها والعلامة الحقيقية التي نالها في المرة الثانية، وهكذا يكون هناك درجة الطموح ودرجة الحكم عليه ودرجة الأداء الفعلي، ويقاس الطموح باختلاف الهدف، حيث يحسب بطرح الأداء الفعلي من الأداء المتوقع وتكون موجبة عندما تكون درجة الأداء المتوقع أعلى من درجة الأداء الفعلي وتكون سالبة إن كان الأداء المتوقع أقل من درجة الأداء الفعلي، وهنا نرى أن هذا النوع من التجارب يحدد مستوى الطموح عند الفرد، إذ يخبرنا عما يطمح الوصول إليه، فمنهم من يضعون أهداف أعلى من معارفهم والبعض الاخر يضعون أهداف أقل، ومنهم من يضع أهداف مناسبة لأداهم السابق وتلك الاهداف تكون مرتفعة بعد النجاح بينما تنخفض بعد الفشل.(جناد، 2014، ص 92).

6-2-دراسة الآمال أو الأسلوب السيكو متري:

حيث ترى(قندلفت، 2002) ان هذا النوع من الدراسات يعطي مؤشرا هاما للأهداف قريبة المدى والبعيدة المدى التي يطمح لها الشخص، وتكون هذه الأهداف مختلفة من مرحلة الى أخرى من عمر الفرد ففي مرحلة الطفولة تكون مبنية على الإنجاز الشخصي والقبول الشخصي، أما في مرحلة المراهقة فتركز على المكانة والمنزلة الاجتماعية والشهرة، وقد سلك هذا المنحى الكثير من الباحثين من أجل قياس مستوى الطموح عند الأفراد وهو عبارة عن سؤال، ماهي الأماني والآمال التي تريد أن تصل إليها في المستقبل وتكافح من أجل الوصول إليها؟ وقد ذكر بعض العلماء مثل **"كوب وويلر "** إن هذا النوع من الدراسات يعطي مؤشرا هاما للأهداف البعيدة والقريبة التي يطمح لها الشخص، وتكون هذه اهداف مختلفة من مرحلة إلى أخرى من عمر الفرد، ففي مرحلة الطفولة تكون مبنية على الإنجاز الشخصي والشهرة.(ص74)

6-3-دراسات تناولت المثاليات:

أشارت **هيرلوك** (1974) أن دراسة الشخصية المثالية، ذات الأهمية في تحديد مستويات الطموح لدى الأفراد، وقد تمت دراسات على هذا المنوال بسؤال الفرد عن الشخصية المثالية التي يتمنى أن يكون على شاكلتها، وأن معرفة مثالية الطفل تشير الى ما يأمل أن يكون عليه عندما يكبر، ولكن الضرر المتوقع حدوثه في هذه الحالة أن تكون فرص نجاح الفرد للوصول الى الشخصية المثالية التي يتمناها قليلة وضئيلة، فقد تكون سمات الشخصية وقدرات الفرد وإصابته بالإحباط واليأس، وأن الطموح يعتمد بدرجة كبيرة على المقدرة، بمعنى أنه لا يكفي أن يكون لدى الفرد ميل أو رغبة في هدف ما دون توافر قدرات مناسبة لهذا الطموح.(**شعبان، 2010، ص 71)**

7-الخصائص المميزة للشخص الطموح:

تشير(قندلفت،2002): إلى سمات الشخص الطموح، بأنه يتميز بما يلي:

•يحاول دائماً الانتقال من نجاح لآخر وما يحققه ليس النهاية بل البداية لنجاح جديد من خلال اعتماده على جهده الخاص وقدراته وإمكانياته وليس على حساب الآخرين.

•يؤمن بأنه بذل مزيداً من الجهد والعمل على تطوير نفسه وتنمية قدراته كان هذا سبباً للنجاح، والحظ ليس عاملاً أساسياً في النجاح، وأيضاً يُرى أنّ الإنسان الطموح هو الذي يرسم مستقبله بجهده وعمله ويضع الخطط المناسبة لتحقيق أهدافه ولا يتركها للظروف.

•لا يخشى المنافسة بل يعتبرها عاملاً مساعداً لتطوير نفسه وأيضا يتحمل الخطوات التي يقوم بها وما يتخذه من قرارا ت، وأيضاً لا يخشى الفشل بل يكون دافعاً له لتحقيق النجاح.

•يعمل على خلق الفرص التي تساعده على التقدم والرُقي ولا ينتظر حدوث هذه الفرصة التي قد تحتاج لزمن طويل.

•يعمل على الاستفادة من أخطائه وفشله كي تكون دافعاً له للنجاح وهو يتوقع أن لا يحصد نتائج جهده بشكل سريع بل يصبر عليها.

•يؤمن بأن الجهد والمثابرة يساعدانه على التغلب على أي صعوبات تواجهه، وأيضاُ يتحمل هذه الصعوبات ويعمل على تنمية قدراته لتخطيها.**(ص79)**

خلاصة:

يلعب مستوى الطموح دورا هاما في حياة الفرد، إذ إنه من أهم الأبعاد في الشخصية الإنسانية، وذلك لأنه يعتبر مؤشرا يوضح ويميز أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، كما أن هذا المفهوم تحدده عوامل عديدة، منها الذاتية وأخرى بيئة محيطة بالفرد كالتنشئة الاجتماعية والمستوى التعليمي والمهني للأسرة، والبيئة المدرسية وما تحتويه من أساليب وطرق تربوية، كلها عوامل لها أثر في مستوى طموح الفرد، ومن هذا المنطلق نستطيع أن نقول إن دراسة مستوى الطموح الدراسي لدى المتعلم يكون لها تأثير إيجابي في العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي تحقيق الجودة الشاملة لمواكبة العصر.

الفصل الثالث:

الدافعية للتعلم

تمهيد :

إن استجابات الإنسان وردود أفعاله تختلف باختلاف القوى التي تدفعه وتحثه على ذلك، وهذه الاستجابات تتحكم فيها قوى داخلية أو خارجية وهي ما تعرف بالدافعية، وهذه الأخيرة تلعب دورا هاما في حياة الفرد، لأنها تعتبر المحرك الأساس للسلوك، وبالتالي تعد هي القاعدة الأساسية التي يعتمد عليها من أجل إثارة ميل المتعلم نحو التعلم.

وينظر إلى الدافعية من الناحية السلوكية على أنها القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين، فهي تقوم مقام المحرك لقوى الفرد، ويتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية لديهم، ويعود هذا التفاوت إلى عوامل عديدة، منها ما يرتبط بالفروق الفردية بين الأشخاص، ومنها ما يعود إلى البيئة التي يعيش فيها الفرد.

وبناء على ما تطرقنا إليه سنحاول في هذا الفصل من خلال مقاربة نظرية تناول متغير الدافعية للتعلم.

1- مفهوم الدافعية للتعلم:

1/1- مفهوم الدافعية:

يعتبر مفهوم الدافعية للتعلم عنصرا هاما للعملية التعليمية التعلمية، ونظرا لأهميته تطرق اليه عدد كبير من الباحثين وعلماء النفس، وبداية سوف نتطرق الى تعريف كل من الدافع والتعلم ثم الى تعريف دافعية التعلم:

-**تعريف معجم علم النفس والطب النفسي**: الدافع هو سبب او مبرر شعوري للسلوك يوجه نشاط الفرد نحو الهدف.**(جابر وعلاء الدين، 1992، ص272)**

ويعرف الدافع ايضا بانه: "عبارة عن حالة داخلية أو نزعة في الكائن العضوي – بيولوجية – فسيولوجية أو نفسية اجتماعية من شأنها أن تثير توتره، وتخل باتزانه، ومن ثم

تحرك سلوكه وتحفزه إلى مواصلة نشاطه في جهة معينة لإرضاء حاجاته، أو تحقيق رغبته واستعادة توازنه.(عصام وربيع ، 2006 ،ص196)

واستنتج الباحث من خلال عرضه للتعاريف السابقة، ان الدوافع متعددة، ويمكن أن تكون :

- دوافع تنتج عن نقص في الحاجات البيولوجية أو النفسية.
- الدوافع قد تكون داخلية او خارجية.
- الدوافع تعبر عن حالة توترات النفس البشرية.
- الدوافع هي المحرك الاساسي للسلوك البشري.

ونستطيع القول بأن الدافع: هو عبارة عن فعل يستخدمه الفرد للتعبير عن الاحتياجات المختلفة، وذلك بهدف الاشباع والتوازن.

2/1- تعريف الدافعية للتعلم :

إن مفهوم الدافعية للتعلم تطرق له العديد من الباحثين، بحيث عرفه كل باحث حسب نظرته الخاصة به، ونذكر من بين هؤلاء الباحثين ما يلي:

تعريف (larousse): الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحرك افكار ومعارف المتعلم وبنائه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة الاداء في المجال الدراسي، للوصول الى حالة توازن معرفي.(larousse ،p96,1994)

-تعريف " **ادوارد موراي** ": يعرف الدافعية للتعلم بأنها الرغبة المستمرة للسعي الى النجاح وإنجاز الاعمال الصعبة، والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت، وبأفضل مستوى من التعلم.(موراي، 1988، ص133)

- تعريف **"بروفي"** (Brophy, 1998): الدافعية مفهوم يستخدم لتفسير المبادرة والاتجاه والشدة والمثابرة في السلوك، كما يكون دور المدرس هو التركيز على تشجيع المتعلمين على النشاط في حجرة الدراسة عن طريق دافعية التعلم.(p89)

وعرفت على أنها الحالة الكامنة داخل الطالب، عندما يمتلكها يعمل باستمرار وتواصل، وإذا ما تحلى بالصبر اثناء قيامه بما يلزم للتعلم من نشاطات مختلفة متعلقة بمواقف تعليمية مختلفة، فإن ذلك يمكنه من الوصول الى الهدف الذي يسعى لتحقيقه، وهو التعلم.(قواسمة وغرايبة، 2005، ص177)

نستنتج من التعريفات السابقة بأن الدافعية للتعلم هي عبارة عن قوة ناتجة عن الفرد نفسه(فردية)، أو قوة مستمدة من العالم الخارجي(خارجية)، وذلك بهدف النجاح في العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة.

2-علاقة الدافعية بالتعلم:

يشير كل من (الزغلول والمحاميد،2007) الى أن الدافعية تعد من الأركان الرئيسية لنجاح عملية التعلم والتعليم، حيث انها تسهم في رفع مستوى المثابرة والجهد المبذول من قبل

المتعلم لتحقيق نتاجات وخبرات التعلم والنجاح، وتحقق الدافعية العديد من الفوائد التي تخدم عمليتي التعليم والتعلم منها:

- استثارة نشاط المتعلم ورغباته في الاقبال على التعلم، بتوفير الظروف المشجعة لحدوث التعلم وضمان استمرارية تفاعله مع المواقف التعليمية.
- زيادة اهتمام المتعلم بالأنشطة والإجراءات التعليمية أثناء الموقف التعليمي.
- توجيه المتعلم لاختيار الوسائل والإمكانات المادية والمعنوية التي تساعده على تحقيق أهداف التعلم.
- توجيه سلوك المتعلم على اختيار الأنشطة بما يتفق مع ميوله ورغباته.**(حلمي، 2018،ص 305)**

3- وظائف الدافعية للتعلم:

تسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المفسرة للسلوك الإنساني، ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغيرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير، والمثابرة على سلوك معين حتى يتم انجازه، ويمكننا القول بأن للدافعية لها عدة وظائف أهمها:

3-1-الدافعية تستثير السلوك:

إن الدافعية تمثل أولى وظائف الدوافع في عملية التعلم وفي مواقف التعلم، ومن وجهة النظر الحديثة في علم النفس أن الدافع لا يسبب السلوك وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، ودرجة الاستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي.**(ملحم، 2001، ص 148)**

وبيّن ديسكو(dececco,1975) أن أفضل درجة للاستثارة هي الدرجة المتوسطة، حيث أنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن، كما أن نقص الاستثارة يؤدي إلى الملل والرتابة.**(الرفوع، 2015، ص215)**

3-2-الدافعية تنشط السلوك: إن الدوافع المختلفة ماهي إلا طاقات مصدرها إما داخلي أو خارجي، فالدافعية تعمل على جمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما، هذا ما يؤدي إلى تنشيط سلوك الفرد ودفعه إلى القيام بعمل ما من أجل إزالة التوتر.**(دوقة ، 2011، ص 17)**

3-3-الدافعية توجه السلوك:

الدوافع توجه السلوك وجهة معينة، فهي تعمل كمخطط يوجه سلوك الفرد وما ينوي القيام به في المستقبل، وبذلك تكون لها وظيفة وضع خطة لكيفية سير السلوك نحو تحقيق الهدف.**(بن يوسف، 2008، ص39)**

3-4-الوظيفة الباعثية "التعزيز":

يشير مفهوم البواعث الى أشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة، فنحن نتوقع من التلاميذ أن يظهر لديهم اهتماما أكبر بمادة دراسية يرتبط معها باعث أكبر أو ثواب أكبر من مادة أخرى لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث.**(ملحم، 2001، ص 150)**

4-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

يتدخل في دافعية التعلم عدة عوامل أساسية ومن أهمها:

4-1-العوامل الشخصية:

إن طبيعة الشخصية لها تأثير من حيث الانبساط او الانطواء او مقدار الثقة بالنفس ومستوى الطموح واسلوب التفكير على اكتساب الدافعية للتعلم، ويختلف الافراد في دوافعهم للتعلم والنجاح، ويتوقف هذا على مفهومهم للذكاء، فإذا اقتنع المتعلم ان الذكاء سمة ثابتة لكل فرد سوف تكون لديه دافعية بحكم ثقته بقدراته الفكرية، ويلجأ الى استعمال كل الوسائل للنجاح.**(Couttier ، 1994 ،p40)**

4-2-العوامل الاجتماعية:

إن الدافعية للتعلم من الدوافع المكتسبة، فالجو الاسري السائد يلعب دورا هاما في نمو هذا الدافع او انخفاضه، ولقد توصلت الابحاث الحديثة الى إظهار اهمية التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية للرفع من دافعية التعلم لدى التلاميذ.**(خليفة، 2001، ص156)**

واستنادا الى هذه المعلومات التي تخص العوامل الاجتماعية، نستطيع ان نقول ان هذه العوامل لها علاقة مباشرة بالعملية التعليمية التعلمية، بحيث تؤثر في بناء شخصية المتعلم وتلعب دورا كبيرا في مساره الدراسي، وخاصة في عصرنا الحالي الذي يتميز بالتكنولوجيا المتطورة.

4-3-العوامل المدرسية:

تتوقف قوة الدافعية للتعلم على مراعاة عدد من الأمور منها:

-يمكن للمعلم ان يعمل على رفع مستوى دافعية وطموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعدادهم وميولهم وقدراتهم نحو الانشطة المختلفة، حتى يتسنى لهم النجاح والاستمرارية في الاداء، وعدم التعرض للإحباط، مع اخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في التعلم بالإضافة الى بعض الاساليب التي يمكن من خلالها ان تزيد في دافعية التعلم، كاعتماد التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بصفة عالية، باعتبارها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وأيضا الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين.**(الزيود، 1999، ص58)**

- قيام المعلم أيضا بتحديد الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدي إلى فهم الموقف الذي يعمل فيه التلاميذ، ومن شأن ذلك أن يؤدي إلى إثارة نشاط موجه لتحقيق الهدف وأن يكون الهدف الذي يختاره المعلم مناسبا لمستوى استعدادات التلاميذ العقلية لأنهم يحجمون عن بذل أي جهد

لتحقيق هدف يتعذر عليهم الوصول اليه، فضلا عن استخدام التعزيز مباشرة بعد تحقيق الهدف، لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع.(كامل ،2002، ص 29)

5-النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

احتلت الدافعية حيزا كبيرا من البحث من طرف العلماء والمنظرين في العقود الأخيرة، نظرا لأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله وتعديله وارتباطه العميق بعملية التعلم، ويمكن عرض أهم النظريات التي تناولت الدافعية على النحو التالي:

5-1-النظرية السلوكية:

تشير الدافعية في النظرية السلوكية إلى منظومة المثيرات التي تحرك سلوك المتعلم وتعمل على استمراره وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة، ومن بين زعماء هذه المدرسة" ثورندايك"، "سكينر"، وقد اعتمد ثورندايك على مبدأ مفاده أن الإشباع الذي يكوَن الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج، كما يرون أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبط بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية، وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك,(كوافحة، 2004، ص144)

5-2- النظرية التحليلية:

تعرف الدافعية في ظل مفهوم النظرية التحليلية بأنها حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الإنسان، وذلك من أجل إشباع دوافع الإنسان إلى المعرفة لتحقيق ذاته، حيث يرى فرويد " frued" أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوعة بدافعين غريزيين: الجنس، العدوان، كما تطرح النظرية مفهوم الدوافع اللاشعورية التي تفسر الكثير من أنماط السلوك التي يصعب عزوها إلى سبب واضح أو دافع ظاهر، كما تؤكد النظرية على خبرات الطفولة وتعاظم أثارها على الدافعية وعلى شخصية الأفراد طوال حياتهم، ويفترض المنحى التحليلي أن الفرد مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة، ويكون هذا دافعا للإنجاز السريع والجيد.(التميمي، 2012، ص 76)

5-3-النظرية المعرفية:

تعد الدافعية من وجهة نظر المعرفية حالة داخلية تحرك أفكار المتعلم ومعارفه وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه، لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته، فالنظرية المعرفية تقوم على افتراض أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه.(كوافحة، 2004، ص145)

5-4-نظرية التعلم الاجتماعي:

تركز هذه النظرية على تأثر سلوك الفرد نتيجة وجوده ضمن الجماعة سواء كان ذلك على شكل تنافس مع الآخرين أو تعاونا معهم أو مسايرة وانصياعا لهم,(زغلول، 2012، ص 220)

ومن أشهر رواد هذه النظرية "روتر " Rotter" حيث يرى أن سلوك الفرد ناتج عن تأثير المنبهات الخارجية المحيطة به وقدمت دور الجانب المعرفي، كما أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم طموحات للنجاح لديهم القدرة أكثر على الانجاز في حالة وجود مدعمات، وليس المكافآت في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك، فمثلا يتزايد سلوك الاستذكار أو اللعب عند ما يدرك الفرد أن سلوكه هذا سوف يترتب عليه تقدير مرتفع.(زايد ،1999، ص 72)

5-5- نظرية الإثارة الوجدانية:

تقوم هذه النظرية على افتراض أن أشكال السلوك التي يتجه الكائن الحي إلى القيام بها هي التي تحقق له الإشباع، أو تمثل مصدر سرور بالنسبة له، بينما أشكال السلوك التي يتجنبها فهي التي تزعجه وتمثل مصدر ضيق بالنسبة له، ومن هنا يعد الانفعال محددا مهما للسلوك المدفوع أو على الأقل مصاحبا أساسيا له.

ويضيف "ماكليلاند " Maclellan أن سلوك الانجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل في النجاح ويتعلق البعض الآخر بالخوف من الفشل، وقدم بذلك أساسا نظريا يمكن من خلاله تفسير نمو دافعية التعلم لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر، وأنه كلما كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية، وكلما كان سلبيا انخفضت الدافعية، كما أن للخبرة أثرا على الدافعية للتعلم.(ملحم، 2001، ص 165)

5-6-نظرية الأهداف:

تعتبر نظرية الهدف أو الأهداف من النظريات المعرفية الاجتماعية التي تهتم بالعمليات العقلية، وتؤكد على مدى أهمية الادراك في عملية التعلم والتذكر دون إهمال أهمية دور العوامل الخارجية في تحديد مستوى الدافعية للتعلم، وتحاول هذه النظرية التأكيد على وجود ارتباط عقلاني بين الأهداف وسلوك الأفراد فحسب" أمس" Ames (1992) يمكن تصنيف الأهداف المختارة من طرف التلميذ إلى نوعين: النوع الأول هو ما يعرف بالأهداف الخارجية، حيث يميل هؤلاء التلاميذ في الحصول على علامات جيدة وتقييم إيجابي لإرضاء أوليائهم وهم يسعون في آن واحد إلى تجنب التقييم السلبي، أما النوع الثاني فيتمثل في الأهداف الداخلية، حيث يسعى هؤلاء التلاميذ إلى تحسين مستواهم الدراسي من خلال تطوير معارفهم وقدراتهم.(سيسبان ، 2017، ص 76)

6-عوامل تدني الدافعية للتعلم:

يقصد بتدني الدافعية للتعلم كل ما يظهر على المتعلم من شعور بالملل والانسحاب وعدم الكفاية وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والمدرسية، وهي ظاهرة منتشرة في المؤسسات التعليمية بين المتعلمين، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل أهمها:

6-1-عوامل تتعلق بالأسرة:

6-1-1- توقعات الوالدين: عندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة جدا فإن الأطفال يخافون من الفشل وبالتالي تنخفض الدافعية، وعندما تكون التوقعات منخفضة جدا فقد يقدر الآباء أطفالهم تقديرا منخفضا وينقلون إليهم مستوى طموح متدن، وبهذا يتعلم الأطفال أنه لا يتوقع منهم إلا القليل فيستجيبون تبعا لذلك.

6-1-2-المشكلات الأسرية الحادة: حيث تربك الأبناء وتشغل تفكيرهم وتقتل رغبتهم في الدراسة، وعدم شعورهم بالأمن.

6-1-3-الحماية الزائدة: أغلب الآباء يحمون أطفالهم حماية زائدة كالخوف على سلامة أبناءهم والرغبة في أن يعيشوا حياة أفضل من حياتهم.**(بطرس، 2010، ص411)**

6-2-عوامل تعود للتلميذ نفسه:

6-2-1-عدم وجود وتوفر الاستعداد للتعلم والاستعداد العام والخاص من قبل المتعلم، فالاستعداد عامل مهم من عوامل استمرار التعلم وزيادته.**(بن يوسف، 2008، ص 42)**

6-2-2-تدني تقدير الذات، وتشتت انتباهه داخل الفصل، وميلهم إلى الشرود في محاولة لإيجاد ذواتهم بعيدا عن فضاء المدرس.

6-2-3-كذلك عدم اهتمام الطالب بالتعلم أساسا، بالإضافة إلى عدم وضوح ميوله وخطط مستقبله.

-الشعور بالضغط النفسي نتيجة القيود والقوانين المفروضة عليه من الخارج.**(بطرس، 2010، ص410)**

6-2-4-الميل إلى العنف والعدوان داخل الفصل الدراسي وخارجه، ومع كل الأطراف المتداخلة في العملية التعليمية التعلمية.**(أنبلا، 2014، ص 55)**

6-3-الجو المدرسي غير المناسب: تلعب البيئة المدرسية الغير مناسبة دورا سلبيا على المسار التعليمي للمتعلم.

6-4-أسباب تتعلق بالمعلم:

- إهمال المعلم استخدام أساليب التعزيز والثواب التي تثير حماسة التلاميذ وتشجيعهم على التعلم.

- قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير حيوية التلاميذ والسيطرة المزاجية لبعض المعلمين مع المتعلمين، وعدم إتاحة الفرصة لهم لإبداء الآراء ووجهات النظر.
- إهمال المعلم في استخدام الأسئلة المثيرة للتفكير، واستعمال طريقة تدريس واحد تعتمد على الإلقاء وتبتعد عن أسلوب الحوار والنقد وتبادل الأفكار.**(بن يوسف، 2008، ص 43).**
- استخدام الدرجات كأسلوب لعقاب التلاميذ بما يسبب تدني درجاتهم.
- إن تدني المستوى العلمي للمعلم ونقص الخبرة لديه يؤثر سلبا على كفايته التعليمية، ويؤدي إلى استهتار بعض المعلمين بالعملية التعليمية.**(بطرس، 2010 ،413)**

7-أساليب استثارة الدافعية للمتعلمين:

للمعلم دور هام في استثارة الدافعية للمتعلم وهذا يرتبط بشكل كبير بمدى الكفاية الذاتية، والتي لها علاقة بمؤهلاته الدراسية والأكاديمية وخبرته ومستوى أدائه، ومن أجل تحقيق هذا الهدف يتوجب عليه:

-الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ، والعمل على توفير علاقات اجتماعية بين التلاميذ داخل غرفة الصف وخارجها.
- تقديم المعرفة في صورة قابلة للاستخدام حتى يتمكن المتعلم من تطبيقها في مواقف جديدة.
- تهيئة فرص مناسبة للمتعلمين للتحدث عن أنفسهم واهتمامهم داخل الفصل وخارجه، وفي مواقف مخطط لها مسبقا.**(بلحاج ،2011، ص146)**
- جعل المتعلمين مشاركين فعالين في التعلم عن طريق العمل والكتابة والتصميم والإبداع والتحليل، وتشجيعهم على أن يقترحوا حلولا لمشكلة أو يخمنوا في نتائج تجربة.
- تمكين المتعلمين من صياغة أهدافهم التعليمية وصياغتها بلغتهم الخاصة، وكذلك مساعدتهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب إتباعها لتحقيق تلك الأهداف.

- إشعار الطلبة بقدرتهم على التعلم، من خلال الرسائل التي ينقلها المعلم لطلبته معبرا فيها عن مدى إيمانه بقدراتهم ورغبتهم في التعلم، وتشجيعهم على استخدام أخطاءهم بشكل بناء من خلال تحليل تلك الاخطاء وتحديد مواطن الضعف ومن ثم العمل على معالجتها.**(ابو عواد ،2009، ص 440).**

خلاصة

ـــــ الدافعية للتعلم

تعتبر الدافعية الإيجابية للتعلم إحدى مبادئ التعلم الجيد، حيث تدفع التلميذ نحو بذل مزيد من الجهد والمثابرة في عملية التعلم، وينظر إليها علماء التربية على أنها هدف يسعى إليه أي نظام تربوي، حيث يؤثر مستوى الدافعية المرتفع أو المنخفض على أداء المتعلمين ومستوى تحصيلهم الدراسي، فاستثارة دافعية المتعلم تعد من أهم المؤشرات الهامة لفاعلية التلميذ ونشاطه، ولهذا يجب على القائمين ومسؤولي المنظومة التربوية التركيز على دافعية التعلم للمتعلم، لأنها تعتبر من أهم العوامل الأساسية لنجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق الجودة الشاملة.

الجانب الميداني:

الفصل الرابع:
إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

سوف نتناول في هذا الفصل وصفا للإجراءات المنهجية التي اتبعت لتحقيق أهداف الدراسة، ابتداء من المنهج المستخدم، فالدراسة الاستطلاعية بجميع إجراءاتها ومخرجاتها، وانتهاء بالدراسة الأساسية وحدودها وعينتها، مع التذكير بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة الميدانية.

1- منهج الدراسة:

يعنى المنهج بوصف ما هو قائم في الواقع ومحاولة تفسيره، ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، حيث تستخدم في هذا المنهج أساليب القياس، والتصنيف والتفسير، واستنتاج العلاقات ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة، وتحليلها للوصول إلى إدراك طبيعتها، ومحاولة وضع الحلول التي تساهم في حلها.**(احمد،الطاهر،1991،ص57)**

ويستخدم المنهج الوصفي في دراسة علاقات البحوث الارتباطية التي تصف العلاقة بين المتغيرات، فهي تصف درجة هذه العلاقة وصفا كميا، لأن الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها المتغيرات الكمية بعضها بالبعض الآخر.**(ابو علام،2004،ص231)**

واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة الحالية، وهو الذي يدرس العلاقة بين متغيرات الدراسة ومدى قوة الارتباط بينها، كما يعرف أيضا: بأنه محاولة وصف موضوع الدراسة، تحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والأثار التي تحدثها. (**البردويل، 2018، ص87**).

وتمثلت مراحل المنهج المتبعة في هذه الدراسة الى مرحلتين:

اولا- مرحلة الدراسة الاستطلاعية: بحيث تمكن الباحث فيها من ضبط أدوات الدراسة، والتحقق من خصائصها السيكو مترية.

ثانيا- مرحلة الدراسة الاساسية: والتي تمثلت في جمع البيانات وتفسير ومناقشة النتائج المتوصل إليها.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات في البحوث العلمية، بحيث تساعد في فهم المشكلة المدروسة، وتتمثل أهدافها فيما يلي:

- التعرف على ميدان الدراسة بصورة عامة.
- التعرف على مدى ملاءمة أدوات الدراسة للعينة المختارة "السنة الثانية ثانوي".
- التأكد من مدى فهم المفحوصين لعبارات المقياسين (مقياس مستوى الطموح الدراسي، مقياس الدافعية للتعلم)، وإجراء التعديلات اللازمة قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية.
- التعرف على أهم الصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تصادف الباحث.

حيث قام الباحث بزيارة استطلاعية لثانوية محمد تركي وثانوية المدخل الغربي ببلدية أولاد عدي القبالة ولاية المسيلة في شهر مارس 2021، وهذا بغرض اختبار صلاحية المقياسين على عينة أولية قوامها (40) تلميذا وتلميذة يدرسون بالسنة الثانية ثانوي بثانويتي (محمد تركي/ المدخل الغربي)، وقد شملت الدراسة الاستطلاعية كلا التخصصين (العلمي والادبي) بهدف التأكد من مدى فهم التلاميذ لعبارات المقياسين والتأكد من خصائصهما السيكو مترية، ومن أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية صلاحية المقياسين للتطبيق على العينة الأساسية.

1/2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

للتأكد من الخصائص السيكو مترية لأداتي الدراسة، قام الباحث بتطبيق مقياسي (مستوى الطموح الدراسي ومقياس الدافعية للتعلم) معا على عينة استطلاعية عشوائية قوامها(**40**) تلميذا وتلميذة من مجتمع الدراسة الأصلي، والمتمثل في تلاميذ السنة الثانية

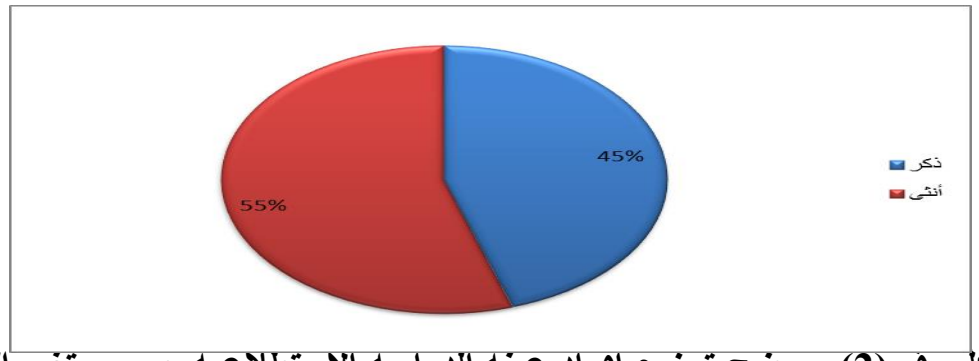
ثانوي في كل من ثانوية **محمد تركي** وثانوية **المدخل الغربي**، ببلدية أولاد اعدي القبالة ولاية المسيلة والمقدر عددهم الإجمالي بـ **(286)**، وقد شملت العينة الاستطلاعية كلا التخصصين(علمي/ادبي)، بهدف التأكد من صلاحية أداتي الدراسة للتطبيق على أفراد العينة الأساسية من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية، وفيما يلي خصائص الدراسة الاستطلاعية:

ـالجنس:

الجدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكر	18	45,0
أنثى	22	55,0
المجموع	**40**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمها إجمالا (40) تلميذا، نلاحظ أن **عدد الذكور** قد قدر بـ (18) **بنسبة 45%**، أما حجم **الاناث** فقد قدر بـ (22) **بنسبة 55%**، كما هو موضح في الشكل التالي:



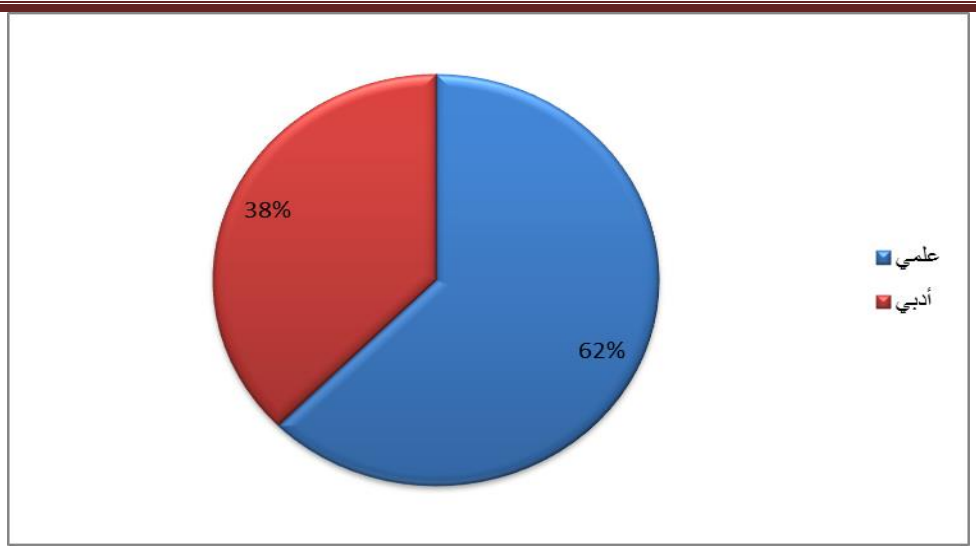
الشكل رقم (2): يوضح توزيع افراد عينه الدراسه الاستطلاعيه حسب متغير الجنس

ـالتخصص:

الجدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية%
علمي	25	62,5
أدبي	15	37,5
المجموع	**40**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (40) فردا، نلاحظ أن عدد **العلميين** قد قدر بـ (25) **بنسبة 62,5%**، أما حجم **الادبيين** فقد قدر بـ (15) **بنسبة 37,5%**، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص

2/2- وصف ادوات الدراسة:

2/2-1-مقياس مستوى الطموح الدراسي: استخدم الباحث استبيان مستوى الطموح الدراسي من اعداد الباحث **محمد بوفاتح (2005)** في دراسته لنيل شهادة الماجستير **بعنوان : " الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"** بحيث تكون هذا الاستبيان في صورته النهائية من **62** بندا تقيس أربعة أبعاد، كل بعد يتضمن عددا معينا من البنود، والأبعاد هي:

-بعد **النظرة للدراسة الثانوية** (النظرة الحالية): ويحتوي على **12** بندا.

-**بعد النظرة للتفوق الدراسي** : ويشمل على **17** بندا.

-**بعد النظرة للدراسة الجامعية (النظرة المستقبلية):** ويتضمن **14** بندا.

-**بعد النظرة للحياة** : ويتكون من **19** بندا

والجدول التالي يوضح توزيع البنود على الأبعاد:

جدول رقم (3): يوضح توزيع البنود على أبعاد استبيان مستوى الطموح الدراسي

الرقم	الأبعاد	رقم البنود	عدد البنود
01	**النظرة للدراسة الثانوية**	**-29-25-21-17-13-09-05-01 45-41-37-33**	12
02	**النظرة للتفوق الدراسي**	**-30-26-22-18-14-10-06-02 59-57-55-52-49-46-42-38-34**	17
03	**النظرة للدراسة الجامعية**	**-31-27-23-19-15-11-07-03 53-50-47-43-39-35**	14
04	**النظرة للحياة**	**-32-28-24-20-16-12-08-04 -58-56-54-51-48-44-40-36 62-61-60**	**19**

عدد البنود 62

ـطريقة الإجابة:

يجيب المبحوث على بنود الاستبيان تبعا لبدائل الأجوبة المرتبة على تدرج متصل وهي: (تنطبق علي دائما) (تنطبق علي أحيانا) (لا تنطبق علي أبدا)، فإذا كانت استجابة المبحوث (تنطبق علي دائما) تدل على الموافقة الشديدة للبند ومعنى هذا أن التلميذ يتمتع بمستوى طموح دراسي عال، أما إذا اختار المبحوث الاستجابة الثانية والمتمثلة في (تنطبق علي أحيانا) فتشير الى عدم قبول البند كلية أوعدم رفضه نهائيا، أي أن التلميذ يتمتع بمستوى طموح دراسي متوسط، أما إذا كانت إجابة المبحوث (لا تنطبق علي أبدا) فتشير إلى رفض البند أي أن مستوى الطموح الدراسي للتلميذ منخفض.

وتجدر الإشارة الى أن بعض البنود يجاب عليها مثل البنود السابقة، لكن لا تعني نفس التفسير لأنها سالبة، والبنود ه : 01-05-09-13-17-21-25-29-33- 37 من بعد النظرة للدراسة الثانوية) والبنود (43-47-50-53 من بعد النظرة للتفوق الدراسي) والبنود (04-44-51 من بعد النظرة للحياة).

- فاذا أجاب المبحوث بـ (تنطبق علي دائما) تدل على المعارضة الشديدة للبند، ومعنى هذا أن التلميذ مستوى طموحه الدراسي ضعيف، أما إذا اختار المبحوث البديل(تنطبق علي أحيانا) فيشير إلى عدم قبول البند كلية أو عدم رفضه نهائيا، أي أن التلميذ يتمتع بمستوى طموح دراسي متوسط، وإذا كانت استجابة المبحوث (لا تنطبق علي أبدا) فتشير إلى الموافقة الشديدة على البند، وتشير إلى أن التلميذ يتمتع بمستوى طموح دراسي عال.

تتم طريقة الإجابة بوضع (×) أمام البند وفي الخانة التي يراها تناسبها وتتفق مع شخصيته، وهذا بعدما يقرأ تعليمات الاستبيان المسجلة في الصفحة الأولى من الاستبيان مع تسجيل بياناته الشخصية، يطبق الاستبيان جماعيا أو فرديا والمجال الزمني لتطبيقه مفتوح، ويتكون الاستبيان من أربعة صفحات، صفحة مخصصة للبيانات الشخصية والتعليمات و ثلاثة صفحات للبنود، أما بالنسبة لتقدير الدرجات: وضعت أوزان متدرجة لهذه البدائل **(تنطبق علي دائما)** يقدر بثلاثة درجات **(3)** والبديل **(تنطبق علي أحيانا)** يقدر بدرجتين (2) والبديل الثالث **(لا تنطبق علي أبدا)** يقدر بدرجة واحدة (01)

ـتفسير الدرجات: تجمع درجات المبحوث المحصل عليها من إجابته على بنود الاستبيان، فالدرجة (186) تعبر عن حصوله على أقصى درجة، و الدرجة (**124**) تشير إلى حصوله على درجة متوسطة والدرجة (**62**) تعبر على الدرجة المنخفضة التي حصل عليها المبحوث، وتفسر درجات المبحوث على الاستبيان إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، منخفضة، وهذا على النحو التالي:

جدول رقم (4): يبين تفسير درجات استبيان مستوى الطموح الدراسي

	الفئة (الدرجة)	المستوى
الدرجات	103 – 62	ضعيف
	145 – 104	متوسط
	186 – 146	عال
عدد البنود62		

-الخصائص السيكو مترية لمقياس مستوى الطموح الدراسي في دراسة بوفاتح:

-صدق المحكمين أو المضمون أو المحتوى: عرض الطالب الباحث استبيان مستوى الطموح الدراسي على (10) أساتذة علم النفس يمثلون أساتذة علم النفس في عدد من جامعات القطر الجزائري، حيث طلب منهم تحكيم الاستبيان، حيث اتضح أن نسبة التحكيم على الاستبيان مرتفعة ولم يبدي السادة الأساتذة أي ملاحظات حول هذا الاستبيان.

- **صدق الاستجابة:** قدم الاستبيان إلى مجموعة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية العقيد محمد شعباني بالأغواط، ويقدر عددهم بـ (11 تلميذا منهم 07 إناث و 04 ذكور)، وطلب منهم الإجابة على بنود الاستبيان وبعد الانتهاء من الإجابة طرح عليهم الطالب الباحث الأسئلة التالية:

*هل العبارات مفهومة أم غامضة؟

*هل وجدت سهولة أم صعوبة في الإجابة؟

*هل شعرت بالراحة أم بتعب أثناء الإجابة؟

*هل وجدت في العبارات ما يستجيب لشخصيتك؟

حيث اتضح من أن نسبة الاتفاق بين التلاميذ كانت عالية وأن الاستبيان في متناول التلاميذ من حيث لغته ومحتواه ولم يسبب لهم إرهاقا أو تعبا، وبعد إعداد الاستبيان طبق على عينة استطلاعية قوامها 70 تلميذا (منهم 48 أنثى و 22 ذكرا) من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي- تعليم ثانوي عام - وقد اختيرت بطريقة الاختيار العشوائي البسيط (القرعة) من ثانوية العقيد محمد شعباني بمدينة الأغواط.

- **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):** حيث اتضح أن الاستبيان صادق ويتمتع بقدرة التمييز بين أطرافه.

- **ثبات استبيان مستوى الطموح الدراسي:**

- **طريقة التجزئة النصفية (فردي / زوجي) :** قام الباحث بتقسيم بنود الاستبيان إلى نصفين النصف الأول يحتوي على البنود الفردية عددها **31** بندا، والنصف الثاني يحتوي على البنود الزوجية ويبلغ عددها **31** بندا، حيث تبين ان الاستبيان ثابت.

-حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: حيث اتضح من أن قيمة معامل الثبات مقبولة ومرتفعة.

- **حساب معامل ثبات البند** (معاملات ثبات الاحتمال المنوالي للبنود **):** حيث اتضح أن معاملات ثبات البنود مرتفعة وتراوحت ما بين (0.64-0.94) وهي قيم مقبولة وتدل على ثبات الاستبيان **(بوفاتح، 2005، ص ص 165-194).**

2/2/2-مقياس الدافعية للتعلم:

وضع هذا المقياس من طرف "يوسف قطامي" أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية سنة(1989)، وذلك باعتماده على مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكل من كوزكي "و"أنروفيستا "ومقياس "ورسال" للدافعية للتعلم، ويحتوي المقياس على ستة وثلاثون 36 عبارة موزعة على الأبعاد التالية: (الحماس/ الجماعة/الفعالية/ الاهتمام بالنشاط المدرسي/ الامتثال)، ويجيب المفحوص على العبارات بوضع إشارة (X) على إحدى الاختيارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة، وهي كالاتي: أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة، ويتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة خمسة نقاط من 1 الى 5، علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة التالية:
(34/33/29/28/18/17/16/13/10/09/06/04/02).

3/2-الخصائص السيكو مترية لأداتي الدراسة:

بعد تطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية الأولية والمقدرة بـ (40) تلميذا وتلميذة من مجتمع الدراسة الأصلي، سوف نتطرق الى وصف الخصائص السيكو مترية للمقياسين:

2-3-1- الخصائص السيكو مترية لمقياس مستوى الطموح الدراسي:

أولا- الصدق:

1-طريقة الاتساق الداخلي: تم حساب صدق المقياس بحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

1/1: الطريقة الأولى حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الدراسي

الجدول رقم (5): يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الدراسي وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس مستوى الطموح الدراسي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
النظرة للدراسة الثانوية	0,958**	0,01
النظرة للتفوق الدراسي	0,910**	0,01
النظرة للدراسة الجامعية	0,925**	0,01
النظرة للحياة	0,895**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس **مستوى الطموح الدراسي** كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث بلغت جميعها على التوالي: (0.89/0,92/0.91/0,95)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس **مستوى الطموح الدراسي**.

2/1 -حساب معامل ارتباط عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه :

اولا - تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (النظرة للدراسة الثانوية) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (6): مصفوفة ارتباطات عبارات محور النظرة للدراسة الثانوية مع الدرجة الكلية للمحور

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
1	معامل الارتباط	0,509**	17	معامل الارتباط	0,498**	33	معامل الارتباط	0,591**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
5	معامل الارتباط	0,511**	21	معامل الارتباط	0,768**	37	معامل الارتباط	0,792**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
9	معامل الارتباط	0,681**	25	معامل الارتباط	0,577**	41	معامل الارتباط	0,733**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
13	معامل الارتباط	0,509**	29	معامل الارتباط	0,498**	45	معامل الارتباط	0,634**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات النظرة للدراسة الثانوية والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,49) في العبارتين رقم (17 و29) و (0,79) في العبارة (37)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الأول كمؤشر لصدق التكوين في قياس النظرة للدراسة الثانوية.

ثانيا - تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (النظرة للتفوق الدراسي) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (7): مصفوفة ارتباطات عبارات محور النظرة للتفوق الدراسي مع الدرجة الكلية للمحور

		الدرجة الكلية		الدرجة الكلية		الدرجة الكلية		
2	معامل الارتباط	0,839**	26	معامل الارتباط	0,839**	49	معامل الارتباط	0,616**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
6	معامل الارتباط	0,765**	30	معامل الارتباط	0,815**	52	معامل الارتباط	0,664**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
10	معامل الارتباط	0,666**	34	معامل الارتباط	0,508**	55	معامل الارتباط	0,756**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
14	معامل الارتباط	0,746**	38	معامل الارتباط	0,544**	57	معامل الارتباط	0,704**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
18	معامل الارتباط	0,769**	42	معامل الارتباط	0,802**	59	معامل الارتباط	0,850**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
22	معامل الارتباط	0,674**	46	معامل الارتباط	0,613**	** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05		
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	40		حجم العينة	40			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات النظرة للتفوق الدراسي والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث تراوحت جميعها بين (0,50) في العبارة رقم (34) و (0,85) في العبارة رقم (59)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس النظرة للتفوق الدراسي.

ثالثا ـ تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (النظرة للدراسة الجامعية) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (8): مصفوفة ارتباطات عبارات محور النظرة للدراسة الجامعية مع الدرجة الكلية للمحور

3	معامل الارتباط	0,493**	23	معامل الارتباط	0,514**	43	معامل الارتباط	0,453**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,003
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
7	معامل الارتباط	0,595**	27	معامل الارتباط	0,653**	47	معامل الارتباط	0,499**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
11	معامل الارتباط	0,628**	31	معامل الارتباط	0,623**	50	معامل الارتباط	0,566**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
15	معامل الارتباط	0,630**	35	معامل الارتباط	0,510**	53	معامل الارتباط	0,604**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	39
19	معامل الارتباط	0,749**	39	معامل الارتباط	0,658**	** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05		
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	40		حجم العينة	40			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات النظرة للدراسة الجامعية، والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,45) في العبارة رقم (43) و (0,74) في العبارة رقم (19)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثالث كمؤشر لصدق التكوين في قياس النظرة للدراسة الجامعية.

رابعا- تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (النظرة للحياة) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (9): مصفوفة ارتباطات عبارات محور النظرة للحياة مع الدرجة الكلية للمحور

4	معامل الارتباط	0,626**	32	معامل الارتباط	0,315*	54	معامل الارتباط	0,653**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,047		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40

8	معامل الارتباط	0,654**	36	معامل الارتباط	0,534**	56	معامل الارتباط	0,556**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
12	معامل الارتباط	0,649**	40	معامل الارتباط	0,685**	58	معامل الارتباط	0,475**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,002
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
16	معامل الارتباط	0,356*	44	معامل الارتباط	0,541**	60	معامل الارتباط	0,756**
	مستوى الدلالة	0,024		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
20	معامل الارتباط	0,683**	48	معامل الارتباط	0,657**	61	معامل الارتباط	0,664**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
24	معامل الارتباط	0,669**	51	معامل الارتباط	0,632**	62	معامل الارتباط	0,540**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	40		حجم العينة	40		حجم العينة	40
28	معامل الارتباط	0,679**						
	مستوى الدلالة	0,000						
	حجم العينة	40						

**دالة عند مستوى 0.01
*دالة عند مستوى 0.05

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات النظرة للحياة والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث تراوحت جميعها بين (0,47) في العبارة رقم (58) و (0,75) في العبارة (60)، ماعدا العبارتين رقم(32/16) جاءتا دالتين عند مستوى دلالة (0,05) وبلغت قيمتي معاملي ارتباطهما مع الدرجة الكلية للمحور على التوالي: (0,31/0,35)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الرابع كمؤشر لصدق التكوين في قياس النظرة للحياة.

ثانيا: الثبات:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين هما:

-الطريقة الأولى : معامل ألفا كرو نباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (10): يوضح معامل ألفا كرو نباخ لمقياس مستوى الطموح الدراسي

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل ألفا كرو نباخ	عدد العبارات

النظرة للدراسة الثانوية	0,870	12
النظرة للتفوق الدراسي	0,937	17
النظرة للدراسة الجامعية	0,846	14
النظرة للحياة	0,897	19
الدرجة الكلية للمقياس	0,967	62

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرو نباخ لأبعاد مقياس مستوى الطموح الدراسي بلغت على التوالي: (0,87/0,93/0,84 /0.89)، بينما بلغ معامل ألفا كرو نباخ لمقياس مستوى الطموح الدراسي ككل (0,967)، وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس مستوى الطموح الدراسي يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

-الطريقة الثانية: التجزئة النصفية: كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية، والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): يوضح ثبات مقياس مستوى الطموح الدراسي عن طريق التجزئة النصفية

مستوى الطموح الدراسي	الارتباط بين النصفين	0,883**
	معامل سبيرمان براون	0,975
	معادلة جتمان	0,974

يوضح الجدول اعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي مقياس **مستوى الطموح الدراسي** قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية 0.88 مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (**0.975**)، وبلغ معامل الثبات بمعادلة جتمان (0.974)، ونظرا لتساوي تباين الجزأين في هذه الحال فإننا نأخذ معامل سبيرمان براون المقدر ب(0.975) وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

2-3-2- الخصائص السيكو مترية لمقياس الدافعية للتعلم:

أولا-الصدق:

-الاتساق الداخلي: تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12): يبين الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,686**	0,000	19	0,828**	0,000
2	0,782**	0,000	20	0,544**	0,000
3	0,705**	0,000	21	0,878**	0,000

4	0,830**	0,000	22	0,786**	0,000
5	0,840**	0,000	23	0,766**	0,000
6	0,739**	0,000	24	0,680**	0,000
7	0,783**	0,000	25	0,751**	0,000
8	0,796**	0,000	26	0,720**	0,000
9	0,725**	0,000	27	0,851**	0,000
10	0,863**	0,000	28	0,854**	0,000
11	0,852**	0,000	29	0,739**	0,000
12	0,791**	0,000	30	0,730**	0,000
13	0,713**	0,000	31	0,626**	0,000
14	0,685**	0,000	32	0,788**	0,000
15	0,756**	0,000	33	0,795**	0,000
16	0,765**	0,000	34	0,848**	0,000
17	0,549**	0,000	35	0,879**	0,000
18	0,829**	0,000	36	0,706**	0,000

**دالة عند مستوى 0.01 *دالة عند مستوى 0.05

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات مقياس الدافعية للتعلم مع الدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01)، حيث تراوحت معاملاتها بين (0.87) في العبارة رقم (21) و (0.54) وفي العبارة رقم (20)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس الدافعية للتعلم.

ثانيا: ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين هما:

-الطريقة الأولى : معامل ألفا كرو نباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس، فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (13): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للتعلم.

مقياس الدافعية للتعلم	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المقياس ككل	0,978	36

يتضح من الجدول اعلاه أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للتعلم ككل بلغ (0,978)، وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس الدافعية للتعلم يتمتع بمعامل ثبات قوي.

الطريقة الثانية: التجزئة النصفية: كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية، والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): يوضح ثبات مقياس الدافعية للتعلم عن طريق التجزئة النصفية

الدافعية للتعلم.	**الارتباط بين النصفين**	**0,801****
	معامل سبيرمان براون	**0,964**
	معادلة جتمان	**0,963**

يوضح الجدول اعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي مقياس **الدافعية للتعلم** قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية 0.801 مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي **(0,964)**، وبلغ معامل الثبات بمعادلة جتمان **(0.963)**، ونظرا لتساوي تباين الجزأين في هذه الحال فإننا نأخذ معامل سبيرمان براون المقدر ب(0.964) وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

3- الدراسة الاساسية:

1/3- حدود الدراسة الاساسية:

اولا-الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في ثانويتي (محمد تركي/ المدخل الغربي) ببلدية أولاد عدي القبالة دائرة أولاد دراج بولاية المسيلة.

ثانيا-الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في العام الدراسي **2021/2020.**

ثالثا-الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2/3 - مجتمع الدراسة الاساسية: تكون مجتمع الدراسة الأصلي **من 286** تلميذ وتلميذة بثانويتي (محمد تركي و ثانوية المدخل الغربي) ببلدية أولاد عدي القبالة ولاية المسيلة، وفيما يلي وصف لخصائص المجتمع:

جدول رقم (15): يوضح خصائص مجتمع الدراسة

الثانوية		التكرار	الإجمالي	النسبة المئوية%
محمد تركي	**ذكر**	57	**143**	**%50**
	أنثى	86		
المدخل الغربي	**ذكر**	48	**143**	**%50**

	أنثى	96		
محمد تركي	علمي	78	143	%50
	أدبي	65		
المدخل الغربي	علمي	91	143	%50
	أدبي	52		
المجموع		286	%100	

3/3-عينة الدراسة الأساسية:

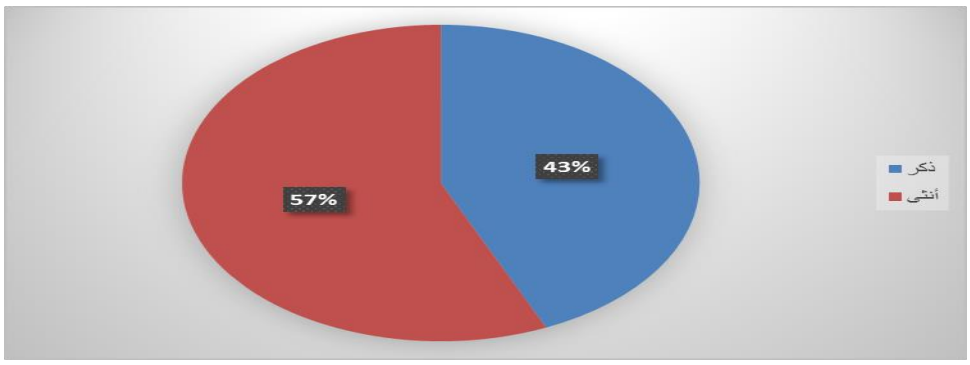
تم الاعتماد على الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الأساسية التي تم اختيارها بطريقة بسيطة وفق مستوى ثقة 05% من مجتمع الدراسة الأصلي بعد استثناء العينة الاستطلاعية والمقدرة بـ (40) حيث أصبح المجتمع يتكون من (246) حيث بلغ حجم العينة الأساسية (150) تلميذ وتلميذة، وذلك بالاعتماد على موقع حساب حجم العينة (**Sampler Size Calculator**) https://www.surveysystem.com/sscalc.htm. وفيما يلي خصائص العينة الأساسية:

اولا -الجنس:

الجدول رقم (16): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكر	65	%43,3
أنثى	85	%56,7
المجموع	**150**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (150) فردا، نلاحظ أن الذكور قد قدر بـ (65) بنسبة 43.3%، أما حجم الاناث فقد قدر بـ (85) بنسبة 56.7%، كما هو موضح في الشكل التالي:



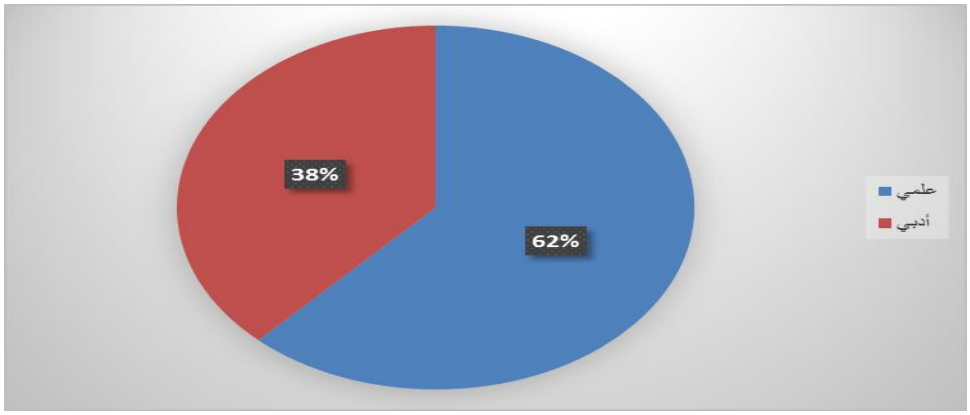
الشكل رقم (4): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

ثانيا ـ التخصص:

الجدول رقم (17): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية%
علمي	93	% 62
أدبي	57	% 38
المجموع	**150**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (150) فردا، نلاحظ أن العلميين قد قدر بـ (93) بنسبة 62%، أما حجم الادبيين فقد قدر بـ (57) بنسبة 38%، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (5): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص

4ـ الاساليب الاحصائية المستخدمة:

للتحقق من فرضيات الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

1-التكرارات والنسب المئوية تم استخدامها في تحديد خصائص المجتمع والعينة.

2-معامل الارتباط بيرسون**:** تم استخدامه في حساب صدق الاتساق الداخلي.

3-معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

4-معامل سبيرمان براون لحساب الثبات وفرضية العلاقة.

5-معادلة جتمان.

6-اختبار كولموغروف سيميرنوف واختبار شابيرو وذلك لمعرفة طبيعة توزيع البيانات.

7-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النظري، كما تم تحديد المجال أو معيار الحكم على مستوى كل من متغيري الدراسة (مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم) بناءا على بدائل الإجابة ومفتاح التصحيح وعدد العبارات في المقياسين.

8- اختبار مان ويتني اللابارامتري لدلالة الفروق في مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تبعا لمتغيري (التخصص/ الجنس).

9- البرنامج الإحصائي spss-v26 .

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية بهدف التأكد من صلاحية أداتي الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، وحساب الخصائص السيكومترية، وتحديد مجتمع وعينة الدراسة الاساسية.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

في هذا الفصل سوف يتم عرض ومناقشة نتائج الدراسة المتحصل عليها، من أجل تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة، بعد أن تم تحليل نتائج أداتي الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Science (**SPSS V.26**) لتحليل البيانات، وفيما يلي عرض للتحليل الاحصائي لفرضيات الدراسة، ثم تليها مناقشة للفرضيات في ضوء الدراسات السابقة وتفسيرها استنادا إلى التراث النظري، ووصولا الى خلاصة عامة حول النتائج المتحصل إليها والتي أفضت إلى جملة من المقترحات.

وقبل عرض نتائج الدراسة سوف نقوم بعرض فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة :

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

1-الفرضية الجزئية الأولى: مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي متوسط.

2-الفرضية الجزئية الثانية: مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي متوسط.

3-الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير(الجنس).

4-الفرضية الجزئية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير(الجنس).

5-الفرضية الجزئية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير(التخصص).

6-**الفرضية الجزئية السادسة**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير(التخصص).

1-التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لتوزيع درجات أفراد العينة بالنسبة لمتغيري الدراسة:

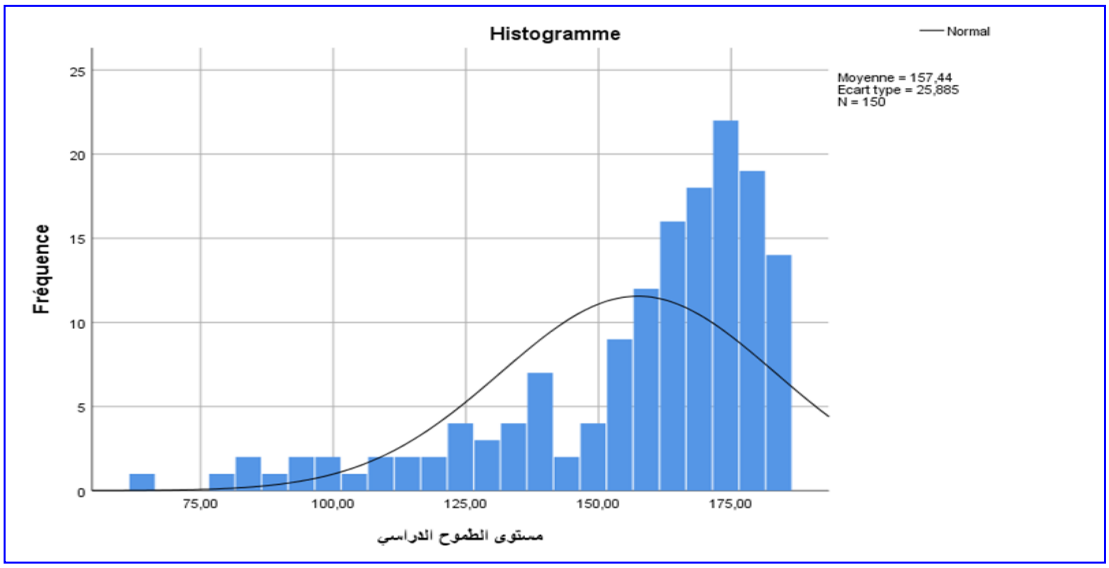
قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة، وجب أولا التحقق من **شرط التوزيع الطبيعي** بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة الحالية والمتمثلين في (**مستوى الطموح الدراسي - الدافعية للتعلم**)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (18): يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة

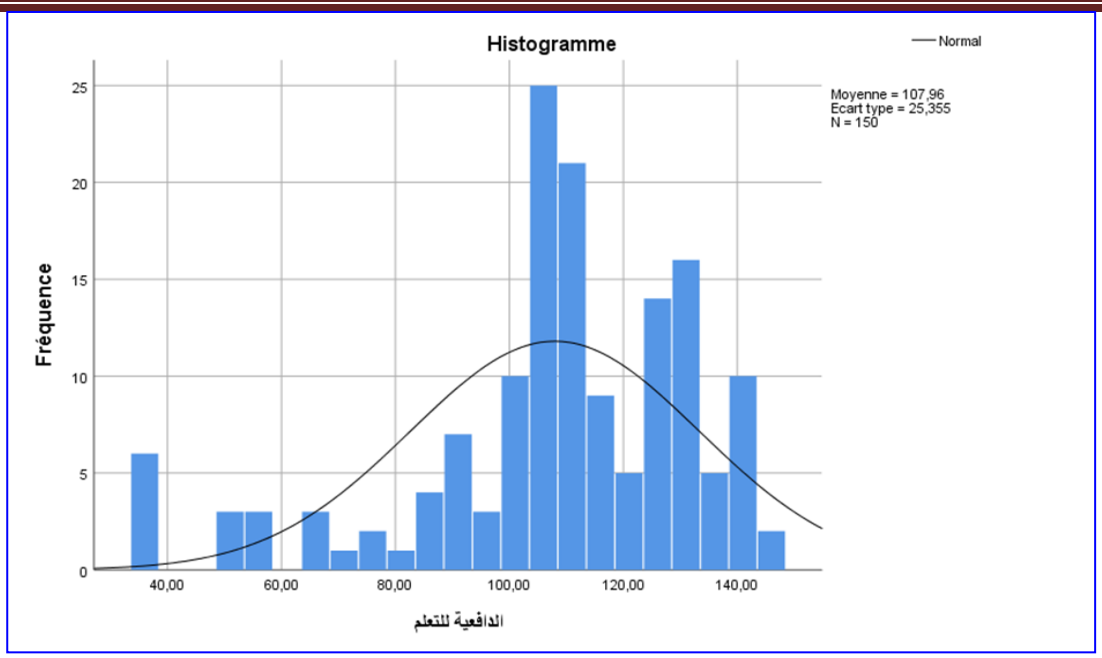
المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]	Shapiro-Wilk	القرار

	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
مستوى الطموح الدراسي	0,169	150	0,000	0,841	150	0,000	غير دال
الدافعية للتعلم	0,156	150	0,000	0,896	150	0,000	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف واختبار شابيروا ويلك** أن كل القيم بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة وهما (**متغير مستوى الطموح الدراسي-الدافعية للتعلم)** جاءتا دالتين عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، الشيء الذي يؤكد بأن بيانات المتغيرين لا تتوزعان توزيعا طبيعيا، وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية هي **أساليب لا بارا مترية**، كما هو موضح في الشكلين التاليين:



شكل رقم (6): يوضح توزيع بيانات متغير مستوى الطموح الدراسي



شكل رقم (7): يوضح توزيع بيانات متغير الدافعية للتعلم.

2-عرض نتائج الدراسة:

2-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

-نصت الفرضية العامة على أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم معامل ارتباط سبيرمان Rho de Spearman Correlation للكشف عن قيم معامل الارتباط بين المتغيرين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (19): يوضح قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمتغير مستوى الطموح الدراسي وأبعاده الفرعية والدرجة الكلية لدافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة.

			الدافعية للتعلم	القرار
مستوى الطموح الدراسي	النظرة للدراسة الثانوية	معامل الارتباط	0,794**	الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01
		مستوى الدلالة	0,000	
		حجم العينة	150	
	النظرة للتفوق الدراسي	معامل الارتباط	0,789**	الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01
		مستوى الدلالة	0,000	
		حجم العينة	150	

	النظرة للدراسة الجامعية	معامل الارتباط	0,798**	الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01
		مستوى الدلالة	0,000	
		حجم العينة	150	
	النظرة للحياة	معامل الارتباط	0,204*	الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.05
		مستوى الدلالة	0,012	
		حجم العينة	150	
	مستوى الطموح الدراسي	معامل الارتباط	0,707**	الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01
		مستوى الدلالة	0,000	
		حجم العينة	150	

****. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**
***. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ما يلي:

اولا -يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان بين الدرجة الكلية **النظرة للدراسة الثانوية** والدرجة الكلية **لدافعية التعلم** بلغت ($0,794^{**}$) قيمة قوية عالية وموجبة و دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، بمعنى كلما زاد مستوى **النظرة للدراسة الثانوية زاد مستوى الدافعية للتعلم**، وعليه نستنتج وجود علاقة موجبة طردية بين **النظرة للدراسة الثانوية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنيسبة 1%.

ثانيا -يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان بين الدرجة الكلية لنظرة التفوق الدراسي والدرجة الكلية لدافعية التعلم بلغت ($0,789^{**}$) قيمة قوية عالية وموجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، بمعنى كلما زاد مستوى النظرة للتفوق الدراسي زاد مستوى الدافعية للتعلم، وعليه نستنتج وجود علاقة طردية دالة احصائيا بين النظرة للتفوق الدراسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنيسبة 1%.

ثالثا -يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان بين الدرجة الكلية لنظرة الدراسة الجامعية والدرجة الكلية لدافعية التعلم بلغت ($0,798^{**}$) قيمة قوية عالية وموجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، بمعنى كلما زاد مستوى النظرة للدراسة الجامعية زاد مستوى الدافعية للتعلم، وعليه نستنتج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا بين النظرة للدراسة الجامعية و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

رابعا - يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان بين الدرجة الكلية لنظرة الحياة والدرجة الكلية لدافعية التعلم بلغت (0,204*) قيمة تدلل على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وليست بالقوية، بمعنى كلما زاد مستوى النظرة للحياة زاد مستوى الدافعية للتعلم، وعليه نستنتج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا بين النظرة للحياة و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنيسبة 5%.

خامسا - يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان بين الدرجة الكلية لمستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم لدي تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي بلغت (0,707**) وهي قيمة قوية وموجبة و دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، بمعنى كلما زاد مستوى مستوى الطموح الدراسي زاد مستوى الدافعية للتعلم، وعليه نستنتج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم لدي تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنيسبة 1%.

2/2-عرض وتحليل نتائج الفرضيات الجزئية:

1/2/2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على أن: " مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي متوسط". ولاختبار هذه الفرضية تم وصف نتائج استجابات الافراد على مقياس **مستوى الطموح الدراسي** فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (20): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مستوى الطموح الدراسي

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	المجال (معيار الحكم)	المستوى
مستوى الطموح الدراسي	157,44	25,88474	**124**	**186-144.66**	**المرتفع**

وللتعرف على مستوى الطموح الدراسي تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق المقياس على العينة المؤلفة من (150) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس، تبين أن متوسط درجات افراد العينة في مقياس مستوى الطموح الدراسي بلغ (157,44) درجة وبانحراف معياري قدره (25,88474) درجة، وعند اجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي الى [من 144,66-186]، أي المجال المرتفع.

وعليه نستنتج أن مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي جاء بدرجة مرتفعة.

2/2/2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

نصت الفرضية الجزئية الثانية على أن: "مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي متوسط": ولاختبار هذه الفرضية تم وصف نتائج استجابات أفراد العينة على مقياس مستوى الطموح الدراسي، فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (21): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدافعية للتعلم

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	المجال (معيار الحكم)	المستوى
الدافعية للتعلم	107,96	25,35490	108	]93,6-122,4[	متوسط

وللتعرف على مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق المقياس على العينة المؤلفة من (150) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستبيان، حيث تبين أن متوسط درجات افراد العينة في مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بلغ (107.96) درجة وبانحراف معياري قدره (25,35490) درجة، وعند اجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي الى [من 93,6-122,4]، أي المجال المتوسط.

وعليه نستنتج أن مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي جاء بدرجة متوسطة.

3/2/2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

نصت الفرضية الجزئية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغيري (الجنس). وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار مان ويتني اللابارامتري لدلالة الفروق في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغيري (الجنس)، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (22): يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney	مستوى الدلالة	القرار

النظرة للدراسة الثانوية	ذكر	65	78,71	5116,00	2554,000	0,419	غير دال عند 0.05
	أنثى	85	73,05	6209,00			
	الإجمالي	150	//////////////////				
النظرة للتفوق الدراسي	ذكر	65	75,93	4935,50	2734,500	0,914	غير دال عند 0.05
	أنثى	85	75,17	6389,50			
	الإجمالي	150	//////////////////				
النظرة للدراسة الجامعية	ذكر	65	77,54	5040,00	2630,000	0,612	غير دال عند 0.05
	أنثى	85	73,94	6285,00			
	الاجمالي	150	//////////////////				
النظرة للحياة	ذكر	65	73,88	4802,50	2657,500	0,690	غير دال عند 0.05
	أنثى	85	76,74	6522,50			
	الاجمالي	150	//////////////////				
مستوى الطموح الدراسي	ذكر	65	74,42	4837,50	2692,500	0,791	غير دال عند 0.05
	أنثى	85	76,32	6487,50			
	الاجمالي	150	//////////////////				

تشير النتائج في الجدول أعلاه الى أن هناك تقارب بين متوسطات رتب درجات الجنسين (ذكور/اناث) في البعد الأول لمقياس مستوى الطموح الدراسي (النظرة للدراسة الثانوية، حيث بلغ متوسط رتب مجموعة الذكور (78,71) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الاناث (73,05)، حيث نلاحظ أن متوسط رتب الذكور أكبر من متوسط رتب الاناث الا أن قيمة (Mann-Whitney) التي بلغت (2554,000) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وتشير النتائج في الجدول أعلاه الى أن هناك تقارب بين متوسطات رتب درجات الجنسين (ذكور/اناث) في البعد الثاني (النظرة للتفوق الدراسي)، حيث بلغ متوسط رتب مجموعة الذكور (75,93) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الاناث (75,17)، الا أن قيمة (Mann-Whitney) والتي بلغت (2734,500) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

تشير النتائج في الجدول أعلاه الى أن هناك تقارب بين متوسطات رتب درجات الجنسين (ذكور/اناث) في البعد الثالث (النظرة للدراسة الجامعية)، حيث بلغ متوسط رتب مجموعة الذكور (77,54) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الاناث (73,94) حيث نلاحظ أن متوسط رتب الذكور أكبر من متوسط رتب الاناث الا أن قيمة (Mann-Whitney) التي بلغت (2630,000)، حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

تشير النتائج في الجدول أعلاه الى أن هناك تقارب بين متوسطات رتب درجات الجنسين (ذكور/اناث) في البعد الرابع (النظرة للحياة)، حيث بلغ متوسط رتب مجموعة الذكور (73,88) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الاناث (76,74)، حيث نلاحظ أن متوسط رتب الاناث أكبر من متوسط رتب الذكور الا أن قيمة (Mann-Whitney) والتي بلغت (2657,500)، حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الدراسي فقد بلغ متوسط رتب مجموعة الذكور (74,42) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الاناث (76,32)، حيث نلاحظ أن متوسط رتب الاناث أكبر من متوسط رتب الذكور الا أن قيمة (Mann-Whitney) والتي بلغت (2692,500)، حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وعليه يمكننا رفض الفرضية البحثية التي تؤكد وجود الفرق وقبول الفرضية الاحصائية التي نصت على أنه " لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى مستوى الطموح الدراسي تعزى للجنس، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

4/2/2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

نصت الفرضية الجزئية الرابعة على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (الجنس)".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار مان ويتني اللابارامتري لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير (الجنس)، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23): ويوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

الجنس		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney	مستوى الدلالة	القرار
الدافعية للتعلم	ذكر	65	77,05	5008,00	2662,000	0,703	غير دال عند 0.05
	أنثى	85	74,32	6317,00			
	الاجمالي	150	//////////////////				

تشير النتائج في الجدول أعلاه الى أن هناك تقارب بين متوسطي رتب درجات الجنسين (ذكور/اناث) في مقياس الدافعية للتعلم حيث بلغ متوسط رتب مجموعة الذكور (77,05) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الاناث (74,32) وما يؤكد عدم وجود فرق بين متوسط رتب الذكور ومتوسط رتب الاناث هو قيمة (Mann-Whitney) والتي بلغت (2662) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وعليه نستنتج عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (الجنس).

5/2/2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة :

نصت الفرضية الجزئية الخامسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (التخصص).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار مان ويتني اللابارامتري لدلالة الفروق في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (التخصص)، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (24): ويوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.

التخصص		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney	مستوى الدلالة	القرار
النظرة للدراسة الثانوية	علمي	93	77,33	7191,50	2480,500	0,502	غير دال عند 0.05
	أدبي	57	72,52	4133,50			
	الاجمالي	150	//////////	//////////			
النظرة للتفوق الدراسي	علمي	93	73,38	6824,00	2453,000	0,438	غير دال عند 0.05
	أدبي	57	78,96	4501,00			
	الاجمالي	150	//////////	//////////			
النظرة للدراسة الجامعية	علمي	93	73,67	6851,00	2480,000	0,505	غير دال عند 0.05
	أدبي	57	78,49	4474,00			
	الاجمالي	150	//////////	//////////			
النظرة للحياة	علمي	93	77,86	7241,00	2431,000	0,395	غير دال عند 0.05
	أدبي	57	71,65	4084,00			
	الاجمالي	150	//////////	//////////			
مستوى الطموح الدراسي	علمي	93	76,25	7091,00	2581,000	0,788	غير دال عند 0.05
	أدبي	57	74,28	4234,00			
	الاجمالي	150	//////////	//////////			

تشير النتائج في الجدول أعلاه الى أن هناك تقارب بين متوسطات رتب درجات التخصصين (علمي / أدبي) في البعد الأول لمقياس مستوى الطموح الدراسي (النظرة للدراسة الثانوية)، حيث بلغ متوسط رتب مجموعة العلميين (77,33) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الأدبيين (72,52)، حيث نلاحظ أن متوسط رتب العلميين أكبر من متوسط رتب الأدبيين الا أن قيمة (Mann-Whitney) التي بلغت (2480,500) جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وتشير النتائج في الجدول أعلاه الى أن هناك تقارب بين متوسطات رتب درجات التخصصين (علمي / أدبي) في البعد الثاني لمقياس مستوى الطموح الدراسي (النظرة للتفوق

الدراسي)، حيث بلغ متوسط رتب مجموعة العلميين (73,38) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الأدبيين (78,96)، بحيث نلاحظ أن متوسط رتب العلميين أصغر من متوسط رتب الأدبيين، الا أن قيمة (Mann-Whitney) التي بلغت (2453,000) جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

في حين تشير النتائج في الجدول أعلاه الى أن هناك تقارب بين متوسطات رتب درجات التخصصين (علمي / أدبي) في البعد الثالث لمقياس مستوى الطموح الدراسي (النظرة للدراسة الجامعية)، حيث بلغ متوسط رتب مجموعة العلميين (73,67) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الأدبيين (78,49)، حيث نلاحظ أن متوسط رتب العلميين أصغر من متوسط رتب الأدبيين الا أن قيمة (Mann-Whitney) التي بلغت (2480,000) جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

تشير النتائج في الجدول أعلاه الى أن هناك تقارب بين متوسطات رتب درجات التخصصين (علمي / أدبي) في البعد الرابع لمقياس مستوى الطموح الدراسي (النظرة للحياة)، حيث بلغ متوسط رتب مجموعة العلميين (77,86) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الأدبيين (71,65)، بحيث نلاحظ أن متوسط رتب العلميين أكبر من متوسط رتب الأدبيين الا أن قيمة (Mann-Whitney) التي بلغت (2431,000) جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الدراسي فقد بلغ متوسط رتب درجات التخصصين (علمي/ أدبي) في مقياس مستوى الطموح الدراسي، حيث بلغ متوسط رتب مجموعة العلميين (76,25) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الأدبيين (74,28)، فنلاحظ أن متوسط رتب العلميين أكبر من متوسط رتب الأدبيين الا أن قيمة (Mann-Whitney) التي بلغت (2581,000) جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وعليه يمكننا رفض الفرضية البحثية التي تؤكد وجود الفرق وقبول الفرضية الاحصائية التي نصت على أنه " لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى مستوى الطموح الدراسي تعزى للتخصص، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%

6/2/2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة :

نصت الفرضية الفرضية الجزئية السادسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (التخصص). وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار مان ويتني اللابارامتري لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغيري (التخصص)، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (25): ويوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.

التخصص		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney	مستوى الدلالة	القرار
الدافعية للتعلم	علمي	93	75,58	7029,00	2643,000	0,977	غير دال عند 0.05
	أدبي	57	75,37	4296,00			
	الإجمالي	150	//////////////////				

تشير النتائج في الجدول أعلاه الى أن هناك تقارب بين متوسطي رتب درجات التخصصين (علمي/ أدبي) في مقياس الدافعية للتعلم، حيث بلغ متوسط رتب مجموعة العلميين (75,58) في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الأدبيين (75,37)، وهذا ما يؤكد عدم وجود فرق بين متوسط رتب العلميين ومتوسط رتب الأدبيين هو قيمة (Mann-Whitney)، والتي بلغت (2662) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وعليه نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (التخصص).

3-مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري:

3-1- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على أنه: **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.**

وبعد المعالجة الإحصائية تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود العلاقة بين المتغيرين، وقبول الفرضية البحثية التي تؤكد وجود العلاقة بين المتغيرين أي توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

اختلفت نتيجة دراستنا مع نتائج عدة من الدراسات السابقة التي أكدت عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح الدراسي وبعض المتغيرات، كما في دراسة شتوان الحاج (2014) التي أظهرت بأنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أبعاد الطموح الاكاديمي والانجاز الاكاديمي لدى كل من الذكور والاناث، ودراسة الضهيبان أماني (2011) التي أكدت أنه لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية بين مستوي الطموح والتحصيل الدراسي.

واتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية بين مستوى الطموح وعدد من المتغيرات الإيجابية، كما في دراسات كل من: حمزي صارة (2019) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح، ودراسة الدلالعة و صوالحة (2015) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي ومستوى

الطموح، ودراسة الناظور رشا (2008) التي أكدت وجود علاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، ودراسة بوفاتح محمد (2005) التي توصلت الى وجود علاقة طردية موجبة بين "الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ودراسة عبد الرحيم (2001) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية دالة بين العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية ومستوى الطموح.

ودراسة بوطابة فريد ومعمري لويزة (2019) التي توصلت الى وجود علاقة بين مستوى الطموح ودافعية الانجاز في السنة الأولى من الجامعة، وهي نفس النتيجة التي توصلت اليها دراسة "معوال أحمد محمد" (2016)، دراسة سالم (2012)، دراسة الشاملي أمال (2005)، أما دراسة توفيق (2002) فانتهت الى وجود ارتباط موجب دال بين الفاعلية العامة للذات ومستوى الطموح، في حين دراسة أبو العنين حنان، عبد النبي فادية (2018) توصلت الى فعالية البرنامج المستخدم في تنمية الدافعية للإنجاز في تحسين مستوى الطموح.

واتفقت هذه النتيجة ايضا مع ما توصلت إليه دراسة محمود فتحي عكاشة (1991) والتي وجدت أن مستوى الطموح يرتبط ارتباطا دالا بكل من الدافعية الدراسية وتقدير الذات، وهذا ما يدل على أن الدافعية تتمثل في الرغبة القوية للنجاح والتفوق لتحقيق مستوى معين من التطلعات الإيجابية نحو المستقبل الدراسي، مما يعني أنه يوجد مستوى معين يريد التلميذ تحقيقه، وهذا المستوى يوصف على أنه الطموح الدراسي.(جناد ،2014،ص191)

اما بالنسبة لدافعية التعلم، فقد اختلفت نتيجة الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت عدم وجود علاقة بين الدافعية للتعلم وبعض المتغيرات، ومن هذه الدراسات: دراسة بوط جمال (2009) التي أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم وكل من القابلية للاستثارة والضبط، والكف.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية بين مستوى الدافعية للتعلم وعدد من المتغيرات الإيجابية كما في دراسات كل من: شريك لويزة (2017) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الثقة بالنفس ودافعية التعلم، ودراسة شيبة لخضر(2015) التي توصلت الى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ودراسة بنت أحمد سلمان التميمي (2012) التي أثبتت وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين جودة أداء المعلمات والدافعية للتعلم، وايضا توجد علاقة طردية تربط الدافعية للتعلم بمعايير جودة أداء المعلمة، ودراسة بوط جمال (2009) التي توصلت الى وجود علاقة بين الدافعية للتعلم وسمات الشخصية، وكذا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للتعلم وكل من الإكتئابية الاجتماعية والهدوء، ودراسة الصانع أشرف عبد الرحمان (2008) التي أثبتت وجود تفاعل ثلاثي بين مركز الضبط والتحصيل والجنس في مستوى دافعية التعلم الصفي.

وتوصلت دراسة فيرمير، مونيك وجيرار vermeer, monique et Gerard (2000) الى تأكيد ارتباط متغير الدافعية بسلوك حل المشكلات (الحسابي، التطبيقي) ووجود ارتباط دال إحصائيا بين الدافعية والجنس، ودراسة ونتزل (wentzel , 1998) التي أكدت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك الدعم الاجتماعي (العائلة، الأساتذة، الأقران) والدافعية، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي والدافعية، والاهتمام داخل القسم، كما يعد الدعم العائلي مؤثر إيجابي لطبيعة الأهداف.

في حين توصلت دراسة الرويثي أريج ناصر (2016) الى وجود مجموعة عوامل تؤثر بدرجة كبيرة على دافعية التعلم ومن أهمها: عدم تواصل الوالدين مع المدرسة، إكثار المعلمين من الواجبات المنزلية على الطالبات، كثرة استخدام الطالبات برامج التواصل الاجتماعي عن طريق الجوال الذكي وكثرة مشاهدة البرامج التليفزيونية والمسلسلات.

ويمكن تفسير نتيجة العلاقة بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم في ضوء دراسة الركيبات، الزبون(2019) التي انتهت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح ودافعية التعلم، ودراسة جناد عبد الوهاب (2014) والتي اثبتت وجود علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة"0.01" بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح،

وايضا في ضوء تأكيد الباحثة قندلفت (2002، ص79) الى ان الشخص الطموح يتصف بمجموعة من السمات وهي: يحاول دائماً الانتقال من نجاح لآخر وما يحققه ليس النهاية بل البداية لنجاح جديد، وذلك من خلال اعتماده على جهده الخاص وقدراته وإمكانياته وليس على حساب الآخرين، ويعمل على تطوير نفسه وتنمية قدراته، بحيث يكون هذا سبباً للنجاح، والحظ ليس عاملاً أساسياً في النجاح وأيضاً يُرى أنّ الإنسان الطموح هو الذي يرسم مستقبله بجهده وعمله ويضع الخطط المناسبة لتحقيق أهدافه ولا يتركها للظروف، ولا يخشى المنافسة بل يعتبرها عاملاً مساعداً لتطوير نفسه، وأيضا يتحمل الخطوات التي يقوم بها وما يتخذه من قرارات، ويعمل على خلق الفرص التي تساعده على التقدم والرُقي ولا ينتظر حدوث هذه الفرصة التي قد تحتاج لزمن طويل، كما يعمل على الاستفادة من أخطائه وفشله كي تكون دافعاً له للنجاح وهو يتوقع أن لا يحصد نتائج جهده بشكل سريع بل يصبر عليها، ويؤمن بأن الجهد والمثابرة يساعدانه في التغلب على أي صعوبات تواجهه، وايضا يتحمل هذه الصعوبات ويعمل على تنمية قدراته لتخطيها.

ويشير "أتسكون" (1964) الى مستوى الطموح بأنه مستوى الإنجاز المرتقب الذي يحاول الفرد الوصول اليه في مهمة مألوفة مع وجود معلومات لدى الفرد عن مستوى إنجازه السابق فيها.(عاشور 1983، ص114)

2/3-مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية:

1/2/3-مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أن: مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي متوسط".

وبعد المعالجة الإحصائية تبين أن مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من بلعربي مليكة، بوفاتح محمد (2016) التي توصلت الى أن تلاميذ السنة الثانية ثانوي يتمتعون بمستوى طموح دراسي مرتفع، وتتفق ايضا مع دراسة الركيبات، الزبون(2019) التي أظهرت نتائجها وجود مستوى طموح مرتفع.

في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشمراني سماح (2019) التي أثبتت أن مستوى الطموح متوسط لدى طلبة المرحلة المتوسطة، ودراسة الضهيبان أماني محمد (2011) التي اكدت أن مستوى الطموح لدي طلاب المرحلة الثانوية يتميز بالارتفاع.

و يمكن تفسير نتيجة الفرضية في ضوء تأكيد (جاكنات) من خلال الدراسات التي أجرتها حول أثر خبرات النجاح والفشل في مستوى الطموح، حيث توصلت إلى أنه كلما كان النجاح كبيرا كلما ارتفع مستوى الطموح، وكلما كان الفشل كبيرا كان انخفاض مستوى الطموح كبيرا.

ويفسر الباحث نتيجة الفرضية الى أن مستوى الطموح له ارتباط مباشر بالتنشئة الاجتماعية الأسرية، حيث أن الأسرة لها دور كبير في صقل شخصية المتعلم، وذلك عن طريق أساليب التنشئة الصحيحة، فكلما زاد وعى الوالدين بهذه الأساليب، كلما كانت شخصية الأبناء قوية وذات صحة نفسية عالية، وهذا ما يجعل المتعلم يتميز بمستوى طموح دراسي مرتفع.

2/2/3-مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أن: مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي متوسط".

وبعد المعالجة الإحصائية تبين أن مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي جاء بدرجة متوسطة.

وتتفق نتيجة دراستنا مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، حيث تتفق مع دراسات كل من دراسة بنت أحمد سلمان التميمي (2012) والتي توصلت الى أن مستوى الدافعية لدى عينة البحث متوسط، وتتفق مع دراسة نوفل محمد(2011) التي أظهرت أن مستويات

دافعية التعلم المستندة الى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة كانت متوسطة، بالإضافة الى اتفاقها مع نتائج دراسة الركيبات، الزبون (2019) التي أشارت الى أن مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة متوسط.

في حين اختلفت النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة جريدة وعمور(2022) والتي أظهرت أن مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي كان مرتفع.

ويمكن تفسير المستوى المتوسط للدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الى السنة الدراسية التي اجريت فيها الدراسة، بحيث تميزت بانتشار جائحة كورونا "كوفيد 19"، بحيث طرأت عدة تغييرات في الدراسة: التوقيت، التدريس بالأفواج، اجبارية ارتداء الكمامات، التعليم عن بعد، وغيرها من التعديلات التي اختلفت عن الدراسة العادية، وفي ضوء المناخ المدرسي السائد آنذاك، كما أن مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تأثر وبشكل مباشر بعدة عوامل مختلفة في ظل جائحة كورونا، وخاصة العامل الاقتصادي الذي تميز بالارتفاع في هذه الفترة، بحيث ادى الى تعطيل مناحي الحياة في الجزائر وفي جميع دول العالم.

ويمكن تفسير نتيجة فرضيتنا في ضوء تأكيد الباحث (عبد الله العامري، 2012) الذي أرجع الأسباب التي تجعل المتعلم ذو دافعية منخفضة أو متوسطة نحو التعلم الى مجموعة من العوامل أهمها الاستجابة لسلوك الوالدين والمتمثل في (توقعات الوالدين المرتفعة جدا أو الكمالية، توقعات الوالدين المنخفضة جدا، عدم الاهتمام من قبل الوالدين والتسيب، الصراعات الاسرية او الزوجية الحادة، النبذ أو النقد المتكرر، الحماية الزائدة)، بالإضافة الى تدني تقدير الذات والجو المدرسي الغير مناسب.

3/2/3-مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (الجنس).

وبعد المعالجة الإحصائية تم رفض الفرضية البحثية التي تؤكد وجود الفرق وقبول الفرضية الاحصائية التي تنفي الفرق، أي لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح الدراسي تعزى للجنس.

حيث تتفق نتيجة دراستنا المتمثلة في عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح الدراسي تبعا لمتغير الجنس مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي تم الإشارة اليها في الفصل الاول ومنها دراسات كل من: الركيبات، الزبون (2019) التي أكدت بأنه لا توجد فروق في مستوى الطموح والدافعية للتعلم تعزى للجنس، ونفس النتيجة أكدتها دراسة معوال، أحمد محمد سليم (2016) التي أثبتت أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس، كما توصلت دراسة الشاملي أمال (2005) أيضا الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح، وفي الأخير

أكدت دراسة توفيق (2002) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح، كما تتفق أيضا مع ما توصلت اليه دراسات أخرى من عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح وهو ما أكدته دراسات كل من حمزي صارة (2019)، دراسة محمد توفيق بشير (2005)، دراسة الناظور رشا (2008)، ودراسة دلال يوسفي (2013)، في حين تتفق جزئيا مع دراسة شتوان الحاج (2014) التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في بعدي مستوى الطموح الأكاديمي (بعد العقبات الأسرية وبعد العقبات المادية)، ووجود فروق دالة احصائيا في بعد مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الذكور في بعد العقبات المدرسة.

في حين تختلف النتيجة مع ما توصلت اليه بعض الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين ولصالح الإناث، كما في دراسة بوفاتح محمد (2005) التي توصلت الى وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح الدراسي لصالح الاناث، دراسة أماني الضهيبان محمد (2011)، دراسة بلعربي مليكة، بوفاتح محمد(2016)، دراسة الشمراني سماح (2019)، ودراسة بيبي مرزاق (2017) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تفسير الباحثة "اسماء خويلد" (2018) من أن الاحتكاك الناجم بين الجنسين وتواجدهما في نفس المؤسسة، حيث أصبحت لديهم نفس الطموحات والرغبات ذكورا وإناثا، حيث قد يعود الاختلاف إلى زمن الدراسة التي كان فيها كل طرف من الجنسين على حدا، حيث كانت مواطن الاختلاط بينهما قليلة وهذا لا يسمح بتبادل آرائهم الشخصية مع بعض، وهذا ما جعل طموحاتهم تختلف، ومن خلال ما سبق يمكن القول أن مستوى الطموح سمة غير ثابتة أو ثابتة نسبيا تختلف من ذكر إلى أنثى ومن زمن لأخر ومن مجتمع لآخر.

كما يرى الباحث بيبي مرزاق (2017) أن عامل الجنس لن يكون له في المستقبل القريب تأثير يذكر على مستوى طموح الأفراد، حيث يعود ذلك الى أنه لم يعد هناك حدود قوية بين الأدوار لكل من الذكر والأنثى.

ومن هذا المنطلق نستطيع القول ان بداية القرن الواحد والعشرين والتي تميزت بالتكنولوجيا المتطورة جدا، بحيث ادى هذا التطور الى تناقص وتضاؤل الاختلاف بين الذكور والاناث في كثير من الامور، مثل ولوج المرأة الى عدة قطاعات كثيرة كانت حكرا على الرجال فقط، ومن هذه القطاعات القطاع التربوي بصفة خاصة.

4/2/3-مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (الجنس).

وبعد المعالجة الإحصائية تم رفض الفرضية البحثية التي تؤكد وجود الفرق وقبول الفرضية الاحصائية التي تنفي الفرق، أي لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الدافعية للتعلم تعزى للجنس.

حيث تتفق نتيجة دراستنا المتمثلة في عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الدافعية للتعلم تبعا لمتغير الجنس مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي تم الإشارة اليها في الفصل الاول، ومنها دراسات كل من : الصانع أشرف عبد الرحمان (2008)، دراسة نوفل محمد (2011)، دراسة جورج طنوس (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة على مقياس دافعية التعلم.

كما تتفق مع دراسة الركيبات، الزبون (2019) التي توصلت الى عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للتعلم بين الجنسين.

ويرجع الباحث نتيجة عدم فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم الى التشابه في الأدوار الذي نعيشه في عصرنا الحالي، بحيث اصبحت المرأة تنافس الرجل في عدة مجالات عديدة، وخاصة المجال التربوي الذي اصبح يتميز بارتفاع عدد الاساتذة الاناث مقارنة مع عدد الاساتذة الذكور.

في حين تختلف نتيجة دراستنا مع ما توصلت اليه دراسة جبر سعاد سعيد (2006) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على العلامة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التعليمي، وهناك أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج التعليمي، بين متوسط الأداء البعدي للذكور، ومتوسط الأداء البعدي للإناث على الدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح الإناث، كما أن هناك أثر ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج التعليمي على درجة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح الإناث.

بالإضافة الى اختلافها مع نتيجة دراسة ونتزل (wentzel , 1998) التي أشارت الى ان الذكور أبدو مستوى أعلى من الإناث فيما يخص طبيعة الأهداف الأكاديمية.

كما تختلف أيضا مع دراسة جريدة وعمور (2022) التي توصلت إلى وجود فروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين و لصالح الذكور، ودراسة شيبة لخضر(2015) التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولصالح الاناث.

5/2/3-مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (التخصص).

وبعد المعالجة الإحصائية تم رفض الفرضية البحثية التي تؤكد وجود الفرق، وقبول الفرضية الاحصائية التي تنفي الفرق، أي لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح الدراسي تعزى لمتغير التخصص.

حيث تختلف هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أثبتت وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح الدراسي تبعا لمتغير التخصص، كما في دراسة عبد الرحيم (2001) التي توصلت الى وجود فروق دالة إحصائيا" في مستوى الطموح لمتغير التخصص، ودراسة بوفاتح محمد (2005) التي توصلت الى وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعية والحياة وتلاميذ تخصص الآداب في مستوى الطموح الدراسي لصالح تخصص علوم طبيعية.

كما تختلف أيضا مع دراسة المشيخي(2009) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس مستوى الطموح تبعاً للتخصص لصالح طلاب كلية العلوم

في حين تتفق نتيجة دراستنا المتمثلة في عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح الدراسي تعزى لمتغير التخصص مع ما توصلت اليه دراسة محمد توفيق بشير (2005)، التي توصلت الى أنه لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية والادبية في مقياس مستوى الطموح، ودراسة يوسفي دلال(2013) التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة بين التخصص العلمي والأدبي في مستوى الطموح، دراسة بلعربي مليكة، بوفاتح محمد (2016) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبين في مستوى الطموح الدراسي.

ويرجع الباحث هذا الاختلاف في النتيجة الى التوافق بين طموح المتعلم وبين التخصص الذي يدرسه، بحيث اصبح المتعلم يختار تخصصه عن قناعة تامة تجعله يدرس هذا التخصص برغبة جامحة، اي انه لا يوجد فرق بين المتعلم الذي يدرس التخصص الادبي او العلمي، او بين التخصصات الفرعية التي يختارها المتعلم.

6/2/3-مناقشة الفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية الجزئية السادسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزي لمتغير (التخصص).

وبعد المعالجة الإحصائية تم رفض الفرضية البحثية التي تؤكد وجود الفرق وقبول الفرضية الاحصائية التي تنفي الفرق أي لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الدافعية للتعلم تعزى للتخصص.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة جريدة فاروق وعمور عمر (2022) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص (أدبي، علمي) .

في حين تختلف مع ما توصلت اليه دراسة بنت أحمد سلمان التميمي (2012) من وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الأبعاد ومتوسط الدرجة الكلية لدافعية التعلم تبعا للتخصص.

ويرجع الباحث نتيجة عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي الى سوق متطلبات الشغل، بحيث اصبح لكل تخصص مكان في سوق العمل، ولا توجد افضلية تخصص علمي على ادبي او تخصص ادبي على علمي، وهذا بفضل الشروط التي يضعها ويحددها طالبي العمل.

4-خاتمة:

تبعا لنتائج الدراسة، وانطلاقا من الهدف الرئيس وهو التأكد من طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، والكشف عن مستوى كل من (الطموح الدراسي والدافعية للتعلم)، ومحاولة الكشف عن الفروق في متغيري الدراسة تبعا لـ متغيري (الجنس/التخصص)، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم، وكشفت الدراسة أن مستوى الطموح الدراسي مرتفع، بينما جاء مستوى الدافعية للتعلم متوسطا.

ويمكن تفسير النتيجة حسب ما أكدته نظريات الدافعية الحديثة التي تربط بين دافعية التعلم والعوامل الشخصية لدى الفرد كالشعور بالكفاءة والفاعلية ومستويات الطموح لديه، فالدافعية تعد محركا للسلوك وتعمل على توجيهه نحو الهدف وتحافظ على استمراريته، وعليه فإن المستوى المرتفع من الطموح يستلزم توفر مستوى مناسب من الدافعية لتحقيق الأهداف.(**الركيبات ،2019، ص240)**

5-الاقتراحات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يقترح:

- بناء برامج ارشادية لتنمية مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم خاصة بمرحلة التعليم الثانوي، لأنها تعتبر مرحلة هامة في المسار التعليمي للمتعلم.
- يجب الاهتمام بالتوافق بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم في العملية الارشادية.
- الاهتمام بالكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين، بهدف مساعدتهم على تجاوز الصعوبات الخاصة بمستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم.

-وضع استراتيجيات محفزة ومستمرة داخل المؤسسات التربوية من أجل النهوض بمستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم بصفة عامة، وبصفة خاصة بعد انتهاء مرحلة كوفيد 19.

- القيام بدورات علمية لفائدة الاساتذة بهدف تنمية مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم لدى المتعلمين.

قائمة المراجع والمصادر:

قائمة المراجع والمصادر:

قائمة المراجع والمصادر:

- أبو العنين، حنان. وعبد النبي فادية.(2018). تنمية الدافعية للإنجاز كمدخل لتحسين مستوى الطموح باستخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية العصبية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمنطقة النجران. المجلة الدولية التربوية المتخصصة . المجلد 07. العدد 01
- ابو علام، رجاء محمود.(2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط4. دار النشر للجامعات. مصر.
- ابو عمرة ، عبد المجيد عواد مرزاق .(2012). الأمن النفس وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة. دراسة مقارنة بين أبناء الشهداء وأقرانهم العاديين في محافظة غزة. رسالة ماجيستير في علم النفس. كلية التربية. جامعة الأزهر .غزة.
- ابو عواد،فريال.(2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) بالأردن. مجلة دمشق المجلد 25. العدد 3. ص [144].
- أبو ناهية، صلاح الدين.(1999). مستوى الطموح النظرية والقياس.ط2. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة.
- احمد الطاهر، مهدي.(1991). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض متغيرات الدراسة الاكاديمية لدى طلاب كلية التربية. رسالة ماجيستير. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.
- الأسدي، سعد جاسم. وابراهيم مروان، عبد المجيد.(2003). الارشاد التربوي –مفهومه وخصائصه ماهيته. ط1. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.
- الأسود، فايز.(2009). دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق. مجلة جامعة الازهر. سلسلة العلوم الإنسانية. المجلد 11. العدد 01. ص ص(126-95)
- أنبلا، أسماء.(2014). ضعف دافعية التعلم لدى المتعلمين. مجلة البيداغوجي بطنجة .العدد 1. ص [51].
- انطوان نعمة وآخرون.(2000). المنجد في اللغة العربية المعاصرة.ط1. دار المشرق. بيروت.
- بابكر، محمد الصادق.(2016) مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كلية التربية. قسم علم النفس.
- باهي، مصطفى حسين. وشلبي، أمينة إبراهيم.(1998). الدافعية(نظريات وتطبيقات)ط1. مركز الكتاب للنشر. القاهرة. مصر.
- البردويل، مروان محمود.(2018). جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية محافظة غزة. مذكرة ماجيستر. أصول التربية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة.
- بطرس، حافظ بطرس.(2010). طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا. دار المسيرة. الاردن.
- بلحاج، فروجة.(2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق. رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية. جامعة تيزي وزو. الجزائر.

قائمة المراجع والمصادر:

- بلعربي، مليكة وبوفاتح، محمد.**(2016).**العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي للتلاميذ. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 26.ص ص [9-1].
- بن يوسف، أمال.(2008). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية. جامعة الجزائر. الجزائر.
- بوط، جمال.(2009). سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين نظام ل-م-د. معهد التربية البدنية والرياضية. رسالة ماجيستير. جامعة الشلف.
- بوطابة، فريد. ومعمري، لويزة.(2019). مستوى علاقة الطموح بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي. مجلة العلوم الإنسانية .المجلد 19.العدد 02.
- بوفاتح، محمد.(2005). الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة ميدانية بولاية الاغواط. رسالة ماجيستير في علم النفس المدرسي. جامعة ورقلة.
- بيبي، مرزاق.(2017). مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية و علاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة حمة لخضر. الوادي. الجزائر. المجلد (3). العدد (4). ص ص [287-267].
- تعوينات، علي.(2010). قراءة نقدية لنظام التربية والتعليم في الجزائر. مجلة تنمية الموارد البشرية. المجلد3. العدد5.ص ص[228-215]
- التميمي، سوزان.(2012). جودة أداء المعلمة وعلاقته بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير في علم النفس. جامعة أم القرى. السعودية.
- جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي.(1992). معجم علم النفس والطب النفسي. دار النهضة العربية. مصر.
- جبر، سعاد سعيد.(2006). أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه في فلسفة التربية تخصص مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها. كلية التربية للدراسات العليا. جامعة عمان. الاردن.
- جريدة، فاروق. وعمور، عمر.(2022).مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية. جامعة زيان عاشور بالجلفة. تاريخ النشر(2022/9/15).المجلد15.العدد1. ص ص[71-55]
- جناد، عبد الوهاب.(2014). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح. رسالة دكتوراه في علم النفس. جامعة وهران2. الجزائر.
- جورج، طنوس فراس.(2014). اثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم. مجلة جامعة القدس المفتوحة. المجلد2. العدد7.
- حلمي، رانية وجيه.(2018). مقرر إلكتروني لتنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة. مجلة الطفولة. العدد29. ص ص [1295-1266].
- حمزي، صارة.(2019).الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة التنمية البشرية. تاريخ النشر(2019/03/28). العدد11.

قائمة المراجع والمصادر:

- الخطيب، رجاء(1990). الطموح المهني و الطموح الاكاديمي لطلبة جامعة الأزهر والجامعات الخرى. راسة مقارنة . مجلة علم النفس. ط4. العدد16 .القاهرة .
- خليفة محمد، عبد اللطيف.(2001). الدافعية والتعلم. ط1. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.
- الدلالعة، انور مصطفى سليمان، وصوالحة، محمد احمد.(2015). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية.المجلد3. العدد12.ص ص[38/13]
- دوقة، احمد.(2011). سيكولوجية الدافعية للتعلم ما قبل التخرج. ديوان المطبوعات الجامعية. بن عكنون. الجزائر.
- راجح، احمد عزت.(1987). اصول علم النفس. ب ط. دار الكتاب العربي.
- رشوان، ربيع عبده أحمد(2006). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز. ط1. عالم الكتب . القاهرة.
- الرفوع، محمد أحمد.(2015). الدافعية نماذج وتطبيقات. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الاردن.
- الركيبات، امجد فرحان حمد. وحابس سعد موسى الزبون.(2019).مستوى الطموح ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية الجنوبية. مجلة جامعة الحسين بن طلال. كلية العلوم التربوية. قسم المناهج والتدريس. المجلد 5. العدد1. ص ص[18-1]
- الرويثي، اريج، ناصر.(2016). دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مداس التعليم العام كلية التربية. جامعة طيبة بالمدينة المنورة. المملكة العربية السعودية.
- زايد، نبيل محمد.(2003). الدافعية للتعلم. ط1. مكتبة النهضة المصرية. مصر.
- زغلول، عماد عبد الرحيم.(2012). مبادئ علم النفس التربوي.ط1. دار الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة.
- الزيود، نادر فهمي. وذياب، الهندي صالح.(1989). التعلم والتعليم. ط 4. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان.
- سالم، هبة الله. (2012). علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين. المجلة العربية لتطوير التفوق. العدد4. جامعة السودان.
- سرحان، فطيمة.(1993). العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعين. مجلة علم النفس. مجلد 7. العدد .28.
- سيسبان، فاطمة الزهراء.(2017). فاعلية برنامج ارشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى المعرضين للتسرب المدرسي. رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس. جامعة وهران2. الجزائر.
- شبير، توفيق محمد توفيق.(2005). دراسة مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجيستير. قسم علم النفس. فلسطين.
- شتوان، الحاج.(2014). علاقة التوافق النفسي الاجتماعي ومستوى الطموح الدراسي بالإنجاز الأكاديمي. رسالة ماجيستير. تخصص علم النفس التربوي. جامعة وهران.

قائمة المراجع والمصادر:

- الشرقاوي، أنور محمد(1992). علم النفس المعرفي المعاصر. ط1. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة.
- شريك لويزة.(2017). الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى من التعليم الثانوي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية.المجلد2. العدد7.ص ص[187-167]
- شعبان، عبد ربه علي.(2010). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا. رسالة ماجيستير. قسم علم النفس. كلية التربية في الجامعة الإسلامية. غزة.
- الشمايلة ،سميرة محمود سليمان.(2006). العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي في مادة الراضيات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في قصبة الكرك. رسالة ماجيستير في علم النفس التربوي. قسم الارشاد والتربية الخاصة. جامعة مؤتة.
- الشمراني ، سماح علي محمد.(2019). توكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة. المجلة التربوية .العدد 61. مايو 2019.
- شيبة، لخضر.(2015). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجيستير في علوم التربية. جامعة تيزي وزو. الجزائر.
- الصانع. اشرف عبد الرحمان.(2008). علاقة موقع الضبط وانماط التعلم بدافعية التعلم الصفي في منطقة النقب. اطروحة ماجيستير. جامعة عمان العربية. الاردن.
- عاشور، أحمد .(1983). إدارة القوى العاملة. دار النهضة العربية. مصر.
- العامري، عبد الله محمد.(2012)، المعلم الناجح. ط2. دار اسامة للنشر والتوزيع. عمان. الاردن.
- عدنان، يوسف العتوم، وشفيق فلاح علاونة، وعبد الناصر ذياب الجراح، ومعاوية محمود ابو غزال.(2005) علم النفس التربوي. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الاردن.
- علي، وجدان. وصاحب، بشرى حسين.(2010). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية. مجلة كلية التربية الأساسية. العدد63.
- قطامي، يوسف، وعدس عبد الرحمان.(2002).علم النفس العام. ب ط. دار الفكر للطباعة والنشر. عمان.
- قندلفت، أولغا.(2002). التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية القدرات المهنية لدى الصف الأول والثاني الثانوي مهني بمدينة دمشق. رسالة ماجيستير غير منشورة .جامعة دمشق ،سوريا.
- القني، عبد الباسط.(2020). دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم وأساسيات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 02. العدد12.
- قواسمة، احمد يوسف. وغرايبة، فيصل محمود.(2005). دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الاسرية. مجلة العلوم التربوية. قطر، العدد7. ص ص [193-177].
- كامل، سهير.(2002). مدخل الى علم النفس. ط2. مركز الإسكندرية للكتاب .الإسكندرية.
- كاميليا، عبد الفتاح .(1984). مستوى الطموح والشخصية. دار النهضة العربية. بيروت. لبنان.
- كاميليا، عبد الفتاح.(1990). دراسات في سيكولوجية مستوى الطموح والشخصية. نهضة مصر للطباعة والنشر. القاهرة.

قائمة المراجع والمصادر:

- كوافحة، تيسير مفلح .(2004). علم النفس التربوي. ط1. دار الميسرة. الاردن.
- المشيخي، غالب بن محمد علي.(2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه في علم النفس تخصص ارشاد نفسي. قسم علم النفس بكلية التربية. جامعة أم القرى.
- مصطفى، فهمي.(1995). علم النفس الاجتماعي، دراسات نظرية وتطبيقات عملية. مكتبة الخانجي. القاهرة.
- معمري، محفوظ.(2015).التوافق الدراسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. تخصص علم النفص التربوي. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. رسالة ماجيستير. جامعة عمار ثليجي بالأغواط.
- معوال ، أحمد محمد سليم.(2013). دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة كلية الآداب بجامعة المرقب. مجلة العلوم الإنسانية. كلية الآداب والعلوم بالخمس. جامعة المرقب. ليبيا.
- ملحم، سامي محمد.(2001). سيكولوجية التعلم والتعليم-الأسس النظرية والتطبيقية.عمان. دار المسيرة. الأردن.
- موراي، ادوارد.(1988). الدافعية والانفعالات. ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة الق. دار الشروق. القاهرة.
- الناظور، رشا.(2008). مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجيستير. جامعة دمشق. سوريا.
- نوفل محمد.(2011).الفروق في دافعية التعلم المستندة الى تقرير الذات لدي عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الاردنية. كلية العلوم التربوية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث. المجلد25.العدد2. ص ص[308-277]
- يوسفي، دلال.(2013). القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجيستير في علم النفس الاجتماعي. قسم العلوم الاجتماعية. جامعة محمد خيضر. بسكرة.
- Gary Gabel.(2004).Creat professional lif of optism Energy and impact. Career Press. M
- Grande larousse. (1994). dictionnaire encyclopedique de psychologie
- .Brophy,1998 .Motivating Student to Learn .Boston-USA McGraw Hill. France
- Brophy.j.(2004).Motifing student to learn. New jersey.Lawrenc Erlbaum Associates
- Couttier R.1994. Mieux vivre avec nos enfants.Le jour. Editeur. Paris
- Nopert Silamy.1999.dictionnaire de psycology. . Paris.Edition. France loisirs .

قائمة الملاحق:

قائمة الملاحق:

الملحق رقم (1):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

استبيان مستوى الطموح الدراسي

الثانوية: **الشعبة :**

الجنس: **ذكر/ أنثى** **الصفة الدراسية:** **جديد / معيد**

مكان الإقامة:

تعليمات ملئ الاستبيان: اخي التلميذ، أختي التلميذة:

امامك مجموعة من العبارات او الجمل التي تدور حول مستوى الطموح الدراسي، نريد معرفة رايك في كل منها علما انه لا توجد عبارة صحيحة واخرى خاطئة، فإجابتك تعبر عن مشاعرك واحاسيسك ووجهة نظرك الشخصية الواقعية ولا تتأثر بإجابات زملائك الاخرين، نطلب منك قراءة كل العبارات بتمعن قبل الاجابة عنها ثم تحديد اجابتك على كل منها بصدق وصراحة وموضوعية وذلك بوضع علامة(×)في الخانة المناسبة.

- فاذا كنت موافقا بشدة على العبارة فضع علامة(×)في الخانة:(تنطبق علي دائما).
- واذا كانت العبارة تنطبق عليك بدرجة متوسطة فضع علامة(×)في الخانة:(تنطبق علي احيانا).
- فاذا كنت معارضا بشدة على العبارة فضع عل امة(×)في الخانة:(لا تنطبق علي ابدا).

مثال توضيحي:

العبارة	تنطبق علي دائما	تنطبق علي احيانا	لا تنطبق علي ابدا
اطمح للوصول الى الجامعة	×		

العبارات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي احيانا	لا تنطبق علي ابدا
1/ أفضل الحصول على عمل عوض مواصلة الدراسة.			
2/ اسيء لعائلتي اذا رسبت في البكالوريا.			

3/ إن الجامعة أفضل مكان لتجسيد افكاري المستقبلية.			
4/ أرى أن الدراسة لا قيمة لها في المجتمع.			
5/ أنا راض عما حققته من إنجاز دراسي.			
6/ أدرس وأثابر لأحقق النجاح الدراسي.			
7/ أتطلع لتحقيق إنجاز عمل دراسي جامعي ذي أهمية علمية.			
8/ أحتقر الطالب المنسحب من التعليم.			
9/ أرى أن إمكانياتي الدراسية لا تسمح لي بالتفكير في الدراسة.			
10/ أحب أن أقدم أفضل عمل مدرسي في القسم.			
11/ أرغب في الالتحاق بتخصص دراسي جامعي هام.			
12/ ثقتي في نفسي كبيرة لتحقيق ما اسعى إليه.			
13/ أركز على الزمن الحاضر أفضل لي من الاهتمام بالمستقبل.			
14/ رسوبي في الامتحان لا يقلل من طموحاتي الدراسية.			
15/ أتشوق الاستماع لحديث التخصصات الجامعية.			
16/ أحب مشاهدة وسماع الحكايات والقصص التي تروي حياة العلماء والأبطال والمشاهير والزعماء.			
17/ يصعب علي تقرير ما أفعله بعد النجاح في البكالوريا.			
18/ أرتاح عندما أجيب عن الأسئلة التي يعجز عنها زملائي في القسم.			
19/ أطمح في الإحراز على مستوى دراسي أعلى مما أنا عليه.			
20/ يعجبني الشخص الناجح في حياته العلمية.			
21/ أتوقع أن ألتحق بالتكوين المهني في نهاية السنة الدراسية.			
22/ نتائج الامتحانات تدفعني للتطلع للمستقبل.			
23/ الدراسة الجامعية تشجعني على تحقيق أهدافي الدراسية.			
24/ أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع.			
25/ أتضايق من حديث الزملاء عن الدراسة.			
26/ نجاحي في دراستي أسمى هدف في حياتي.			
27/ الدراسة الجامعية تضمن لي مستقبلا زاهرا.			
28 /تحقيق طموحاتي من أهم الأهداف في حياتي.			
29/ لا أعير أدنى اهتمام لنصائح الأهل المتعلقة بالدراسة.			
30/ تزعجني النتائج الدراسية الضعيفة في تحقيق مستوى دراسي عال.			
31/ أهتم بسماع أخبار المتفوقين في الدراسة.			
32/ أجد متعتي في إنجاز البحوث التي تتعلق بالعلماء والرواد.			
33/ أعتقد أن المستوى النهائي لا يجعلني محظوظا.			
34/ أترقب نتائج الفروض والامتحانات بشغف كبير.			
35/ الدراسة الجامعية تسمح لي بالحصول على مراكز اجتماعية مرموقة.			
36/ كثيرا ما أجسد آفاقي في رسومات وأشعار وألعاب.			
37/ لا تهمني البكالوريا بقدر ما يهمني الحصول على المستوى النهائي.			
38/ أطالع واتابع باهتمام كبير حصاد الجوائز العلمية.			
39/ أرى أن الجامعة مفتاح الحياة.			
40/ أحاول أن أقوم بتجسيد تطلعاتي المستقبلية في حياتي الدراسية والاجتماعية.			
41/ أهتم بتكوين صداقات داخل الثانوية على المثابرة في الدراسة.			
42/ أنجز الواجبات المنزلية بملل.			
43/ الدراسة الجامعية تمكنني من الاطلاع على أحدث ما وصلت إليه الحضارة العالمية.			
44/ أرى أن التفكير في المستقبل سابق لأوانه.			
45/ لا أبالي بما يوفره لي التعليم الثانوي من مزايا.			
46/ تعاليق الأستاذ لا تحفزني على العمل المميز.			
47/ الدراسة الجامعية تدعم معارفي العلمية وأفكاري المستقبلية.			
48/ أحرص على تحقيق ما وصل إليه غيري من نجاحات في شتى مجالات			

الحياة.			
49/ أفضل المجيء للقسم بدون تحضير مسبق للدرس.			
50/ الدراسة الجامعية تساعدني على الالتحاق بأفضل الأعمال.			
51/ آفاقي في الحياة محدودة.			
52/ لا أبذل جهدا في التحضير للامتحانات.			
53/ الدراسة الجامعية تؤهلني لاتخاذ قرارات واعية.			
54/ آمل أن أقدم ثمار نجاحي لخدمة المجتمع.			
55/ لا أحتمل سماع خبر رسوبي في امتحان البكالوريا.			
56/ أنظر للمستقبل بتفاؤل كبير.			
57/ لا أتعب من الجد والاجتهاد في دراستي.			
58/ أسعى أن أحقق أعمالا متميزة في حياتي.			
59/ أسعى للالتحاق بالجامعة ولو أعدت امتحان البكالوريا أكثر من مرة.			
60/ أتطلع لممارسة عدة وظائف في المستقبل.			
61/ أرغب أن أسمو بحياتي إلى أعلى المراتب.			
62/ أهمل الأعمال التي لا أحقق فيها كفاءة عالية.			

الملحق رقم (2):
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

مقياس الدافعية للتعلم

الثانوية:

الشعبة:

الجنس:

الصفة الدراسية: جديد / معيد

تعليمات مليء الاستبيان: أخي الطالب، أختي الطالبة:

نرجو من أعزاءنا الطلبة الإجابة على هذه الفقرات المقترحة بكل صدق وموضوعية، والتي تندرج في اطار بحث علمي لنيل شهادة الدكتوراه، ونعلمكم أنه ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، لذلك رجاء وضع علامة (×) على الإجابة المختارة بكل دقة وموضوعية.

وفي الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق

						بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما اكون في المدرسة					
2	قليلا ما يهتم والدي بعلاماتي في المدرسة					
3	أفضل القيام بالواجب المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء					
4	اهتماماتي ببعض المواد الدراسية يؤدي إلي إهمال ما يدور حولي					
5	استمتع بالأفكار الجديدة التي اتعلمها في المدرسة					
6	أحب المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
7	أحب القيام بمسؤوليتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج التي أتحصل عليها					
8	اواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
9	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي يقدمها المعلم غير مثيرة					
12	يصغي إلي والدي عندما اتحدث عن مشكلاتي الدراسية					
13	أحب أن يرضى عني زملائي في المدرسة					
14	أتجنب المواقف المدرسية التي تحملني المسؤولية					
15	لا أحب أن يعاقب التلاميذ مهما كانت الأسباب					
16	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة(أحب الدراسة ام أكرهها)					
17	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات					
18	أشعر بالضيق أثناء قيامي بالواجبات المنزلية					
19	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير					
20	أفضل أن أهتم بدروسي على حساب أي شيء آخر					
21	أحرص أن أتقيد بالسلوك التي تفرضه المدرسة					
22	أشعر بالرضى عندما اقوم بتطوير معلوماتي ومها راتي المدرسية					
23	يسعدني أن تعطى المكافأة للطلبة بقدر جهدهم المبذول					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الأساتذة والوالدين بخصوص الدراسة					
25	كثيرا ما أشعر أن مساهمتي في كل الأشياء الجديدة في المدرسة لا تقنعني					
26	أشارك كثيرا في النشاطات المدرسية					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية وفي الجمعيات الطلابية					
28	لا يأبه والدي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع المتعلقة بالمدرسة					
31	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي في المدرسة					
32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما اقوم بواجباتي المدرسية					
34	المراجعة مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات جيدة					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة					

36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة					

ملحق رقم (3) ملاحق الدراسة الاستطلاعية (spss)

الصدق والثبات الدافعية للتعلم:

الثبات التجزئة النصفية:

Corrélations

			الفردي	الزوجي
Rho de Spearman	الفردي	Coefficient de	1,000	,801**
		Sig. (bilatéral)		0,000
		N	40	40
	الزوجي	Coefficient de	,801**	1,000
		Sig. (bilatéral)	0,000	
		N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,978	36

Corrélations

		الدافعية للتعلم
Q1	Corrélation de Pearson	,686**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q2	Corrélation de Pearson	,782**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q3	Corrélation de Pearson	,705**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q4	Corrélation de Pearson	,830**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q5	Corrélation de Pearson	,840**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q6	Corrélation de Pearson	,739**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q7	Corrélation de Pearson	,783**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q8	Corrélation de Pearson	,796**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q9	Corrélation de Pearson	,725**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q10	Corrélation de Pearson	,863**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	1,000
		Nombre d'élément	1[a]
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre d'élément	1[b]
	Nombre total d'éléments		2
Corrélation entre les sous-échelles			0,931
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0,964
	Longueur inégale		0,964
Coefficient de Guttman			0,963

a. Les éléments sont : الفردي

b. Les éléments sont : الزوجي

ـالثبات الفا كرونباخ:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,978	36

ـالصدق الاتساق الداخلي:

Q11	Corrélation de Pearson	,852**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q12	Corrélation de Pearson	,791**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q13	Corrélation de Pearson	,713**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q14	Corrélation de Pearson	,685**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q15	Corrélation de Pearson	,756**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q16	Corrélation de Pearson	,765**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q17	Corrélation de Pearson	,549**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q18	Corrélation de Pearson	,829**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q19	Corrélation de Pearson	,828**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q20	Corrélation de Pearson	,544**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q21	Corrélation de Pearson	,878**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40

Q22	Corrélation de Pearson	,786**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q23	Corrélation de Pearson	,766**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q24	Corrélation de Pearson	,680**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q25	Corrélation de Pearson	,751**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q26	Corrélation de Pearson	,720**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q27	Corrélation de Pearson	,851**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q28	Corrélation de Pearson	,854**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q29	Corrélation de Pearson	,739**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q30	Corrélation de Pearson	,730**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q31	Corrélation de Pearson	,626**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q32	Corrélation de Pearson	,788**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q33	Corrélation de Pearson	,795**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q34	Corrélation de Pearson	,848**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q35	Corrélation de Pearson	,879**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
Q36	Corrélation de Pearson	,706**
	Sig. (bilatérale)	0,000
	N	40
الدافعية للتعلم	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	40

-الصدق والثبات مقياس مستوى الطموح:

Corrélations

		س1	س5	س9	س13	س17	س21	س25	س29	س33	س37	س41	س45	النظرة للدراسة الثانوية
س1	Corrélation de Pearson	1	,386*	0,281	0,117	0,291	0,129	,422**	,328*	0,291	0,049	,325*	0,248	,509**
	Sig. (bilatérale)		0,014	0,079	0,474	0,068	0,427	0,007	0,039	0,068	0,765	0,041	0,123	0,001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س5	Corrélation de Pearson	,386*	1	0,304	0,310	0,306	-0,020	0,285	,389*	,350*	0,210	,410**	0,096	,511**
	Sig. (bilatérale)	0,014		0,057	0,052	0,055	0,904	0,074	0,013	0,027	0,194	0,009	0,557	0,001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س9	Corrélation de Pearson	0,281	0,304	1	,498**	,406**	0,191	,330*	,586**	,532**	,385*	,442**	,350*	,681**
	Sig. (bilatérale)	0,079	0,057		0,001	0,009	0,237	0,037	0,000	0,000	0,014	0,004	0,027	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س13	Corrélation de Pearson	0,117	0,310	,498**	1	,350*	0,090	0,111	,355*	,341*	0,154	,382*	0,173	,498**
	Sig. (bilatérale)	0,474	0,052	0,001		0,027	0,579	0,496	0,024	0,031	0,343	0,015	0,284	0,001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س17	Corrélation de Pearson	0,291	0,306	,406**	,350*	1	,433**	,363*	,542**	,406**	,563**	,780**	,498**	,768**
	Sig. (bilatérale)	0,068	0,055	0,009	0,027		0,005	0,021	0,000	0,009	0,000	0,000	0,001	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س21	Corrélation de Pearson	0,129	-0,020	0,191	0,090	,433**	1	,499**	,453**	,483**	,405**	,409**	,386*	,577**
	Sig. (bilatérale)	0,427	0,904	0,237	0,579	0,005		0,001	0,003	0,002	0,010	0,009	0,014	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س25	Corrélation de Pearson	,422**	0,285	,330*	0,111	,363*	,499**	1	0,263	,416**	0,238	,343*	0,219	,591**
	Sig. (bilatérale)	0,007	0,074	0,037	0,496	0,021	0,001		0,101	0,008	0,140	0,030	0,175	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س29	Corrélation de Pearson	,328*	,389*	,586**	,355*	,542**	,453**	0,263	1	,484**	,433**	,676**	,641**	,792**
	Sig. (bilatérale)	0,039	0,013	0,000	0,024	0,000	0,003	0,101		0,002	0,005	0,000	0,000	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س33	Corrélation de Pearson	0,291	,350*	,532**	,341*	,406**	,483**	,416**	,484**	1	,643**	,503**	0,287	,733**
	Sig. (bilatérale)	0,068	0,027	0,000	0,031	0,009	0,002	0,008	0,002		0,000	0,001	0,072	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س37	Corrélation de Pearson	0,049	0,210	,385*	0,154	,563**	,405**	0,238	,433**	,643**	1	,481**	,382*	,634**
	Sig. (bilatérale)	0,765	0,194	0,014	0,343	0,000	0,010	0,140	0,005	0,000		0,002	0,015	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س41	Corrélation de Pearson	,325*	,410**	,442**	,382*	,780**	,409**	,343*	,676**	,503**	,481**	1	,520**	,810**
	Sig. (bilatérale)	0,041	0,009	0,004	0,015	0,000	0,009	0,030	0,000	0,001	0,002		0,001	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س45	Corrélation de Pearson	0,248	0,096	,350*	0,173	,498**	,386*	0,219	,641**	0,287	,382*	,520**	1	,629**
	Sig. (bilatérale)	0,123	0,557	0,027	0,284	0,001	0,014	0,175	0,000	0,072	0,015	0,001		0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
النظرة للدراسة الثانوية	Corrélation de Pearson	,509**	,511**	,681**	,498**	,768**	,577**	,591**	,792**	,733**	,634**	,810**	,629**	1
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,001	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		س2	س6	س10	س14	س18	س22	س26	س30	س34	س38	س42	س46	س49	س52	س55	س57	س59	النظرة للتفوق الدراسي
س2	Corrélation de Pearson	1	,776**	,570**	,592**	,616**	,497**	,583**	,591**	,313*	,730**	,926**	,534**	,570**	,460**	,592**	,536**	,613**	,839**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,049	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س6	Corrélation de Pearson	,776**	1	,643**	,584**	,603**	,351*	,568**	,484**	0,222	0,307	,654**	,726**	,643**	,468**	,584**	,380*	,609**	,765**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,027	0,000	0,002	0,169	0,054	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,016	0,000	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س10	Corrélation de Pearson	,570**	,643**	1	,334*	,359*	0,309	,518**	,411**	0,166	0,230	,477**	,413**	,942**	,525**	,392*	,350*	,594**	,666**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,035	0,023	0,053	0,001	0,008	0,305	0,154	0,002	0,008	0,000	0,000	0,012	0,027	0,000	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س14	Corrélation de Pearson	,592**	,584**	,334*	1	,971**	0,300	,498**	,588**	0,289	0,250	,500**	,372*	,334*	,811**	,942**	,339*	,477**	,746**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,035		0,000	0,060	0,001	0,000	0,071	0,120	0,001	0,018	0,035	0,000	0,000	0,032	0,002	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س18	Corrélation de Pearson	,616**	,603**	,359*	,971**	1	0,291	,530**	,624**	,321*	0,270	,524**	,392*	,359*	,790**	,971**	,328*	,507**	,769**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,023	0,000		0,069	0,000	0,000	0,044	0,092	0,001	0,012	0,023	0,000	0,000	0,039	0,001	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س22	Corrélation de Pearson	,497**	,351*	0,309	0,300	0,291	1	,661**	,577**	,374*	,478**	,537**	,417**	0,217	0,143	0,254	,928**	,594**	,674**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,027	0,053	0,060	0,069		0,000	0,000	0,018	0,002	0,000	0,007	0,178	0,380	0,114	0,000	0,000	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س26	Corrélation de Pearson	,583**	,568**	,518**	,498**	,530**	,661**	1	,842**	,484**	,362*	,569**	,439**	,416**	,435**	,498**	,635**	,957**	,839**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,001	0,001	0,000	0,000		0,000	0,002	0,022	0,000	0,005	0,008	0,005	0,001	0,000	0,000	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س30	Corrélation de Pearson	,591**	,484**	,411**	,588**	,624**	,577**	,842**	1	,507**	,395*	,581**	,354*	,316*	,498**	,588**	,560**	,806**	,815**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,002	0,008	0,000	0,000	0,000	0,000		0,001	0,012	0,000	0,025	0,047	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س34	Corrélation de Pearson	,313*	0,222	0,166	0,289	,321*	,374*	,484**	,507**	1	0,155	,338*	0,149	0,120	0,235	,335*	,353*	,503**	,508**
	Sig. (bilatérale)	0,049	0,169	0,305	0,071	0,044	0,018	0,002	0,001		0,340	0,033	0,357	0,459	0,145	0,035	0,025	0,001	0,001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س38	Corrélation de Pearson	,730**	0,307	0,230	0,250	0,270	,478**	,362*	,395*	0,155	1	,788**	,314*	0,230	0,158	0,250	,517**	,407**	,544**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,054	0,154	0,120	0,092	0,002	0,022	0,012	0,340		0,000	0,049	0,154	0,332	0,120	0,001	0,009	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س42	Corrélation de Pearson	,926**	,654**	,477**	,500**	,524**	,537**	,569**	,581**	,338*	,788**	1	,577**	,477**	,374*	,500**	,579**	,603**	,802**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,002	0,001	0,001	0,000	0,000	0,000	0,033	0,000		0,000	0,002	0,018	0,001	0,000	0,000	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س46	Corrélation de Pearson	,534**	,726**	,413**	,372*	,392*	,417**	,439**	,354*	0,149	,314*	,577**	1	,413**	0,270	,372*	,453**	,471**	,613**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,008	0,018	0,012	0,007	0,005	0,025	0,357	0,049	0,000		0,008	0,092	0,018	0,003	0,002	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س49	Corrélation de Pearson	,570**	,643**	,942**	,334*	,359*	0,217	,416**	,316*	0,120	0,230	,477**	,413**	1	,525**	,392*	0,257	,496**	,616**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,035	0,023	0,178	0,008	0,047	0,459	0,154	0,002	0,008		0,000	0,012	0,110	0,001	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س52	Corrélation de Pearson	,460**	,468**	,525**	,811**	,790**	0,143	,435**	,498**	0,235	0,158	,374*	0,270	,525**	1	,863**	0,183	,417**	,664**
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,002	0,000	0,000	0,000	0,380	0,005	0,001	0,145	0,332	0,018	0,092	0,000		0,000	0,258	0,007	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س55	Corrélation de Pearson	,592**	,584**	,392*	,942**	,971**	0,254	,498**	,588**	,335*	0,250	,500**	,372*	,392*	,863**	1	0,292	,477**	,756**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,012	0,000	0,000	0,114	0,001	0,000	0,035	0,120	0,001	0,018	0,012	0,000		0,068	0,002	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س57	Corrélation de Pearson	,536**	,380*	,350*	,339*	,328*	,928**	,635**	,560**	,353*	,517**	,579**	,453**	0,257	0,183	0,292	1	,648**	,704**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,016	0,027	0,032	0,039	0,000	0,000	0,000	0,025	0,001	0,000	0,003	0,110	0,258	0,068		0,000	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س59	Corrélation de Pearson	,613**	,609**	,594**	,477**	,507**	,594**	,957**	,806**	,503**	,407**	,603**	,471**	,496**	,417**	,477**	,648**	1	,850**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,002	0,001	0,000	0,000	0,000	0,001	0,009	0,000	0,002	0,001	0,007	0,002	0,000		0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
النظرة للتفوق	Corrélation de Pearson	,839**	,765**	,666**	,746**	,769**	,674**	,839**	,815**	,508**	,544**	,802**	,613**	,616**	,664**	,756**	,704**	,850**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

Corrélations

		س3	س7	س11	س15	س19	س23	س27	س31	س35	س39	س43	س47	س50	س53	النظرة للدراسة الجامعية
س3	Corrélation de Pearson	1	0,120	,370*	,315*	,437**	0,063	,410**	0,037	0,286	,409**	0,025	0,035	,382*	,332*	,493**
	Sig. (bilatérale)		0,459	0,019	0,048	0,005	0,699	0,009	0,818	0,074	0,009	0,878	0,831	0,015	0,039	0,001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40
س7	Corrélation de Pearson	0,120	1	,440**	,438**	,444**	0,258	0,243	,410**	0,101	0,246	0,242	0,309	0,134	,489**	,595**
	Sig. (bilatérale)	0,459		0,004	0,005	0,004	0,109	0,131	0,009	0,536	0,126	0,132	0,052	0,409	0,002	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40
س11	Corrélation de Pearson	,370*	,440**	1	,688**	,645**	,326*	,382*	,343*	0,206	0,228	0,011	0,094	0,101	,372*	,628**
	Sig. (bilatérale)	0,019	0,004		0,000	0,000	0,040	0,015	0,030	0,202	0,157	0,945	0,564	0,535	0,020	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40
س15	Corrélation de Pearson	,315*	,438**	,688**	1	,491**	0,280	,329*	0,207	0,241	0,240	0,221	,448**	0,106	0,247	,630**
	Sig. (bilatérale)	0,048	0,005	0,000		0,001	0,080	0,038	0,199	0,134	0,135	0,170	0,004	0,513	0,129	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40
س19	Corrélation de Pearson	,437**	,444**	,645**	,491**	1	,496**	,396*	,384*	0,263	,430**	0,092	0,274	,376*	,443**	,749**
	Sig. (bilatérale)	0,005	0,004	0,000	0,001		0,001	0,011	0,014	0,101	0,006	0,572	0,087	0,017	0,005	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40
س23	Corrélation de Pearson	0,063	0,258	,326*	0,280	,496**	1	,423**	,439**	0,091	0,191	0,179	0,123	0,153	0,155	,514**
	Sig. (bilatérale)	0,699	0,109	0,040	0,080	0,001		0,006	0,005	0,576	0,237	0,268	0,448	0,345	0,347	0,001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40
س27	Corrélation de Pearson	,410**	0,243	,382*	,329*	,396*	,423**	1	,566**	0,214	,588**	0,269	0,027	,449**	0,129	,653**
	Sig. (bilatérale)	0,009	0,131	0,015	0,038	0,011	0,006		0,000	0,185	0,000	0,093	0,870	0,004	0,433	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40
س31	Corrélation de Pearson	0,037	,410**	,343*	0,207	,384*	,439**	,566**	1	0,213	0,237	,382*	0,101	,319*	0,277	,623**
	Sig. (bilatérale)	0,818	0,009	0,030	0,199	0,014	0,005	0,000		0,187	0,142	0,015	0,534	0,045	0,087	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40
س35	Corrélation de Pearson	0,286	0,101	0,206	0,241	0,263	0,091	0,214	0,213	1	,412**	0,199	,377*	,343*	0,209	,510**
	Sig. (bilatérale)	0,074	0,536	0,202	0,134	0,101	0,576	0,185	0,187		0,008	0,219	0,016	0,030	0,202	0,001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40
س39	Corrélation de Pearson	,409**	0,246	0,228	0,240	,430**	0,191	,588**	0,237	,412**	1	,327*	0,305	,573**	0,305	,658**
	Sig. (bilatérale)	0,009	0,126	0,157	0,135	0,006	0,237	0,000	0,142	0,008		0,039	0,056	0,000	0,059	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40
س43	Corrélation de Pearson	0,025	0,242	0,011	0,221	0,092	0,179	0,269	,382*	0,199	,327*	1	,346*	0,245	0,185	,453**
	Sig. (bilatérale)	0,878	0,132	0,945	0,170	0,572	0,268	0,093	0,015	0,219	0,039		0,029	0,128	0,260	0,003
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40
س47	Corrélation de Pearson	0,035	0,309	0,094	,448**	0,274	0,123	0,027	0,101	,377*	0,305	,346*	1	0,198	,448**	,499**
	Sig. (bilatérale)	0,831	0,052	0,564	0,004	0,087	0,448	0,870	0,534	0,016	0,056	0,029		0,220	0,004	0,001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40
س50	Corrélation de Pearson	,382*	0,134	0,101	0,106	,376*	0,153	,449**	,319*	,343*	,573**	0,245	0,198	1	0,262	,566**
	Sig. (bilatérale)	0,015	0,409	0,535	0,513	0,017	0,345	0,004	0,045	0,030	0,000	0,128	0,220		0,107	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40
س53	Corrélation de Pearson	,332*	,489**	,372*	0,247	,443**	0,155	0,129	0,277	0,209	0,305	0,185	,448**	0,262	1	,604**
	Sig. (bilatérale)	0,039	0,002	0,020	0,129	0,005	0,347	0,433	0,087	0,202	0,059	0,260	0,004	0,107		0,000
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39
النظرة للدراسة	Corrélation de Pearson	,493**	,595**	,628**	,630**	,749**	,514**	,653**	,623**	,510**	,658**	,453**	,499**	,566**	,604**	1
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,001	0,000	0,003	0,001	0,000	0,000	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

		س4	س8	س12	س16	س20	س24	س28	س32	س36	س40	س44	س48	س51	س54	س56	س58	س60	س61	س62	النظرة للحياة
س4	Corrélation de Pearson	1	,729**	,943**	0,171	,390*	,418**	,398*	0,054	0,172	,339*	0,223	,375*	0,262	,349*	0,297	0,119	,405**	0,249	0,215	,626**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,293	0,013	0,007	0,011	0,742	0,288	0,032	0,168	0,017	0,102	0,027	0,063	0,465	0,009	0,121	0,182	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س8	Corrélation de Pearson	,729**	1	,793**	,481**	,507**	,435**	,552**	0,181	0,085	0,237	0,151	0,292	0,299	,395*	0,308	0,068	,487**	0,243	0,147	,654**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,002	0,001	0,005	0,000	0,264	0,603	0,141	0,351	0,067	0,061	0,012	0,053	0,675	0,001	0,131	0,364	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س12	Corrélation de Pearson	,943**	,793**	1	0,222	,473**	,501**	,476**	0,099	0,162	,320*	0,210	,353*	0,247	,329*	0,280	0,112	,442**	0,235	0,143	,649**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,169	0,002	0,001	0,002	0,544	0,317	0,044	0,194	0,025	0,124	0,038	0,080	0,491	0,004	0,145	0,378	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س16	Corrélation de Pearson	0,171	,481**	0,222	1	0,229	0,093	0,291	0,247	0,063	0,195	0,210	0,148	0,159	0,149	0,148	0,037	0,300	-0,030	-0,091	,356*
	Sig. (bilatérale)	0,293	0,002	0,169		0,156	0,568	0,068	0,124	0,699	0,228	0,193	0,363	0,326	0,358	0,361	0,822	0,060	0,854	0,576	0,024
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س20	Corrélation de Pearson	,390*	,507**	,473**	0,229	1	,721**	,738**	,375*	0,224	,371*	0,097	0,208	,332*	,350*	0,223	0,262	,467**	,379*	0,296	,683**
	Sig. (bilatérale)	0,013	0,001	0,002	0,156		0,000	0,000	0,017	0,164	0,018	0,552	0,198	0,036	0,027	0,166	0,103	0,002	0,016	0,064	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س24	Corrélation de Pearson	,418**	,435**	,501**	0,093	,721**	1	,618**	0,286	0,116	0,258	0,273	,403**	0,194	0,310	0,106	0,282	,606**	,517**	,435**	,669**
	Sig. (bilatérale)	0,007	0,005	0,001	0,568	0,000		0,000	0,073	0,477	0,108	0,088	0,010	0,231	0,052	0,514	0,078	0,000	0,001	0,005	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س28	Corrélation de Pearson	,398*	,552**	,476**	0,291	,738**	,618**	1	,398*	0,180	,321*	0,261	,395*	0,194	0,203	0,279	0,175	,476**	,342*	0,260	,679**
	Sig. (bilatérale)	0,011	0,000	0,002	0,068	0,000	0,000		0,011	0,266	0,043	0,104	0,012	0,231	0,210	0,082	0,280	0,002	0,031	0,106	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س32	Corrélation de Pearson	0,054	0,181	0,099	0,247	,375*	0,286	,398*	1	0,111	0,119	0,094	0,117	0,010	0,075	0,039	0,019	0,114	0,019	0,010	,315*
	Sig. (bilatérale)	0,742	0,264	0,544	0,124	0,017	0,073	0,011		0,494	0,465	0,565	0,471	0,952	0,643	0,810	0,909	0,484	0,909	0,949	0,047
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س36	Corrélation de Pearson	0,172	0,085	0,162	0,063	0,224	0,116	0,180	0,111	1	,862**	0,297	0,279	,376*	0,298	,367*	,531**	,346*	0,309	0,184	,534**
	Sig. (bilatérale)	0,288	0,603	0,317	0,699	0,164	0,477	0,266	0,494		0,000	0,063	0,081	0,017	0,062	0,020	0,000	0,029	0,052	0,257	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س40	Corrélation de Pearson	,339*	0,237	,320*	0,195	,371*	0,258	,321*	0,119	,862**	1	,352*	,441**	,481**	,399*	,382*	,412**	,400*	,469**	,344*	,685**
	Sig. (bilatérale)	0,032	0,141	0,044	0,228	0,018	0,108	0,043	0,465	0,000		0,026	0,004	0,002	0,011	0,015	0,008	0,011	0,002	0,030	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س44	Corrélation de Pearson	0,223	0,151	0,210	0,210	0,097	0,273	0,261	0,094	0,297	,352*	1	,792**	,395*	,313*	0,265	0,164	,476**	,339*	0,249	,541**
	Sig. (bilatérale)	0,168	0,351	0,194	0,193	0,552	0,088	0,104	0,565	0,063	0,026		0,000	0,012	0,050	0,098	0,311	0,002	0,032	0,121	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س48	Corrélation de Pearson	,375*	0,292	,353*	0,148	0,208	,403**	,395*	0,117	0,279	,441**	,792**	1	,426**	0,302	,313*	0,141	,646**	,473**	,387*	,657**
	Sig. (bilatérale)	0,017	0,067	0,025	0,363	0,198	0,010	0,012	0,471	0,081	0,004	0,000		0,006	0,058	0,049	0,386	0,000	0,002	0,014	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س51	Corrélation de Pearson	0,262	0,299	0,247	0,159	,332*	0,194	0,194	0,010	,376*	,481**	,395*	,426**	1	,829**	,469**	0,236	,459**	,484**	,398*	,632**
	Sig. (bilatérale)	0,102	0,061	0,124	0,326	0,036	0,231	0,231	0,952	0,017	0,002	0,012	0,006		0,000	0,002	0,143	0,003	0,002	0,011	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س54	Corrélation de Pearson	,349*	,395*	,329*	0,149	,350*	0,310	0,203	0,075	0,298	,399*	,313*	0,302	,829**	1	,529**	,350*	,414**	,487**	,414**	,653**
	Sig. (bilatérale)	0,027	0,012	0,038	0,358	0,027	0,052	0,210	0,643	0,062	0,011	0,050	0,058	0,000		0,000	0,027	0,008	0,001	0,008	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س56	Corrélation de Pearson	0,297	0,308	0,280	0,148	0,223	0,106	0,279	0,039	,367*	,382*	0,265	,313*	,469**	,529**	1	,436**	0,281	,325*	0,227	,556**
	Sig. (bilatérale)	0,063	0,053	0,080	0,361	0,166	0,514	0,082	0,810	0,020	0,015	0,098	0,049	0,002	0,000		0,005	0,079	0,041	0,159	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س58	Corrélation de Pearson	0,119	0,068	0,112	0,037	0,262	0,282	0,175	0,019	,531**	,412**	0,164	0,141	0,236	,350*	,436**	1	,382*	,391*	,316*	,475**
	Sig. (bilatérale)	0,465	0,675	0,491	0,822	0,103	0,078	0,280	0,909	0,000	0,008	0,311	0,386	0,143	0,027	0,005		0,015	0,013	0,047	0,002
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س60	Corrélation de Pearson	,405**	,487**	,442**	0,300	,467**	,606**	,476**	0,114	,346*	,400*	,476**	,646**	,459**	,414**	0,281	,382*	1	,514**	,423**	,756**
	Sig. (bilatérale)	0,009	0,001	0,004	0,060	0,002	0,000	0,002	0,484	0,029	0,011	0,002	0,000	0,003	0,008	0,079	0,015		0,001	0,007	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س61	Corrélation de Pearson	0,249	0,243	0,235	-0,030	,379*	,517**	,342*	0,019	0,309	,469**	,339*	,473**	,484**	,487**	,325*	,391*	,514**	1	,909**	,664**
	Sig. (bilatérale)	0,121	0,131	0,145	0,854	0,016	0,001	0,031	0,909	0,052	0,002	0,032	0,002	0,002	0,001	0,041	0,013	0,001		0,000	0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س62	Corrélation de Pearson	0,215	0,147	0,143	-0,091	0,296	,435**	0,260	0,010	0,184	,344*	0,249	,387*	,398*	,414**	0,227	,316*	,423**	,909**	1	,540**
	Sig. (bilatérale)	0,182	0,364	0,378	0,576	0,064	0,005	0,106	0,949	0,257	0,030	0,121	0,014	0,011	0,008	0,159	0,047	0,007	0,000		0,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
النظرة للحياة	Corrélation de Pearson	,626**	,654**	,649**	,356*	,683**	,669**	,679**	,315*	,534**	,685**	,541**	,657**	,632**	,653**	,556**	,475**	,756**	,664**	,540**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,024	0,000	0,000	0,000	0,047	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

Corrélations

		للدراسة الثانوية	للتفوق الدراسي	للدراسة الجامعية	النظرة للحياة	الطموح الدراسي
النظرة للدراسة	Corrélation de Pearson	1	,878**	,857**	,815**	,958**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	40	40	40	40	40
النظرة للتفوق	Corrélation de Pearson	,878**	1	,780**	,670**	,910**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	40	40	40	40	40
النظرة للدراسة	Corrélation de Pearson	,857**	,780**	1	,810**	,925**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	40	40	40	40	40
النظرة للحياة	Corrélation de Pearson	,815**	,670**	,810**	1	,895**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	40	40	40	40	40
مستوى الطموح	Corrélation de Pearson	,958**	,910**	,925**	,895**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	40	40	40	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الثبات: الفا كرونباخ

Statistiques de		Statistiques de		Statistiques de		Statistiques de		Statistiques de	
de Cronb	Nombre d'éléments	de Cronb	Nombre d'éléments	de Cronb	Nombre d'éléments	de Cronb	Nombre d'éléments	de Cronb	Nombre d'éléments
0,937	17	0,967	62	0,846	14	0,897	19	0,870	12

التجزئة النصفية:

Statistiques de fiabilité

Alpha de	Partie 1	Valeur	1,000
		Nombre	1[a]
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre	1[b]
	Nombre total d'éléments		2
Corrélation entre les			0,950
Coefficient de Spear	Longueur égale		0,975
	Longueur inégale		0,975
Coefficient			0,974

a. Les éléments sont : الفردي

b. Les éléments sont : الزوجي

Corrélations

			الفردي	الزوجي
Rho de Spearman	الفردي	Coefficient de	1,000	,883**
		Sig. (bilaté		0,000
		N	40	40
	الزوجي	Coefficient de	,883**	1,000
		Sig. (bilaté	0,000	
		N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

التخصص

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	علمي	25	62,5	62,5	62,5
	أدبي	15	37,5	37,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	18	45,0	45,0	45,0
	أنثى	22	55,0	55,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

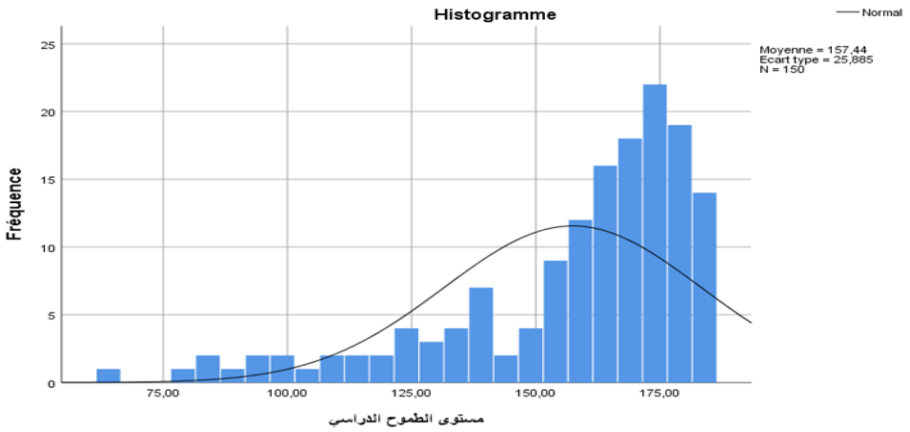
ملحق رقم (4)-مخرجات spss المتعلقة بالدراسة الأساسية

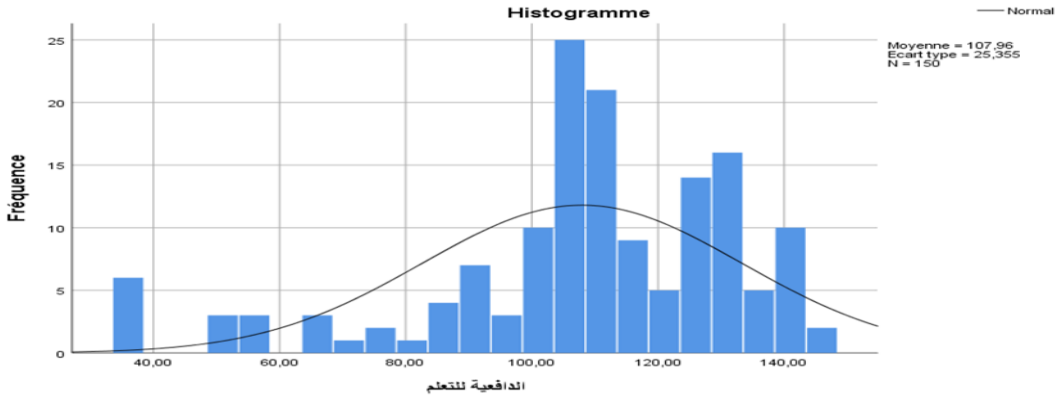
الاعتدالية:

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
مستوى الطموح الدراسي	0,169	150	0,000	0,841	150	0,000
الدافعية للتعلم	0,156	150	0,000	0,896	150	0,000

a. Correction de signification de Lilliefors





البيانات الشخصية العينة الأساسية:

التخصص					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	علمي	93	62,0	62,0	62,0
	أدبي	57	38,0	38,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

الجنس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	65	43,3	43,3	43,3
	أنثى	85	56,7	56,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

الفرضيات

مستوى الدافعية للتعلم

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية للتعلم	150	2,9989	0,70430	0,05751

مستوى الطموح الدراسي

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مستوى الطموح الدراسي	150	2,5394	0,41750	0,03409

الفرضية العامة

Corrélations

			مستوى الطموح الدراسي	النظرة للدراسة الثانوية	النظرة للتفوق الدراسي	النظرة للدراسة الجامعية	النظرة للحياة	الدافعية للتعلم
Rho de Spearman	مستوى الطموح الدراسي	Coefficient de corrélation	1,000	,793**	,764**	,755**	,649**	,707**
		Sig. (bilatéral)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
		N	150	150	150	150	150	150
	النظرة للدراسة الثانوية	Coefficient de corrélation	,793**	1,000	,818**	,832**	,198*	,794**
		Sig. (bilatéral)	0,000		0,000	0,000	0,015	0,000
		N	150	150	150	150	150	150
	النظرة للتفوق الدراسي	Coefficient de corrélation	,764**	,818**	1,000	,781**	,176*	,789**
		Sig. (bilatéral)	0,000	0,000		0,000	0,032	0,000
		N	150	150	150	150	150	150
	النظرة للدراسة الجامعية	Coefficient de corrélation	,755**	,832**	,781**	1,000	0,151	,798**
		Sig. (bilatéral)	0,000	0,000	0,000		0,065	0,000
		N	150	150	150	150	150	150
	النظرة للحياة	Coefficient de corrélation	,649**	,198*	,176*	0,151	1,000	,204*
		Sig. (bilatéral)	0,000	0,015	0,032	0,065		0,012
		N	150	150	150	150	150	150
	الدافعية للتعلم	Coefficient de corrélation	,707**	,794**	,789**	,798**	,204*	1,000
		Sig. (bilatéral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,012	
		N	150	150	150	150	150	150

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

-الفروق في الدافعية للتعلم تبعا للجنس والتخصص

Rangs

الجنس		N	Rang moyen :	Somme des rangs
الدافعية للتعلم	ذكر	65	77,05	5008,00
	أنثى	85	74,32	6317,00
	Total	150		

Tests statistiques[a]

	الدافعية للتعلم
U de Mann-Whitney	2662,000
W de Wilcoxon	6317,000
Z	-0,381
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,703

a. Variable de regroupement : الجنس

Rangs

التخصص		N	Rang moyen :	Somme des rangs
الدافعية للتعلم	علمي	93	75,58	7029,00
	أدبي	57	75,37	4296,00
	Total	150		

Tests statistiques[a]

	الدافعية للتعلم
U de Mann-Whitney	2643,000
W de Wilcoxon	4296,000
Z	-0,029
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,977

a. Variable de regroupement : التخصص

الفروق في مستوى الطموح تبعا للجنس والتخصص

Rangs

الجنس		N	Rang moyen :	Somme des rangs
النظرة للدراسة الثانوية	ذكر	65	78,71	5116,00
	أنثى	85	73,05	6209,00
	Total	150		
النظرة للتفوق الدراسي	ذكر	65	75,93	4935,50
	أنثى	85	75,17	6389,50
	Total	150		
النظرة للدراسة الجامعية	ذكر	65	77,54	5040,00
	أنثى	85	73,94	6285,00
	Total	150		
النظرة للحياة	ذكر	65	73,88	4802,50
	أنثى	85	76,74	6522,50
	Total	150		
مستوى الطموح الدراسي	ذكر	65	74,42	4837,50
	أنثى	85	76,32	6487,50
	Total	150		

Tests statistiques[a]

	النظرة للدراسة الثانوية	النظرة للتفوق الدراسي	النظرة للدراسة الجامعية	النظرة للحياة	مستوى الطموح الدراسي
U de Mann-Whitney	2554,000	2734,500	2630,000	2657,500	2692,500
W de Wilcoxon	6209,000	6389,500	6285,000	4802,500	4837,500
Z	-0,807	-0,108	-0,507	-0,399	-0,266
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,419	0,914	0,612	0,690	0,791

a. Variable de regroupement : الجنس

Tests statistiques[a]

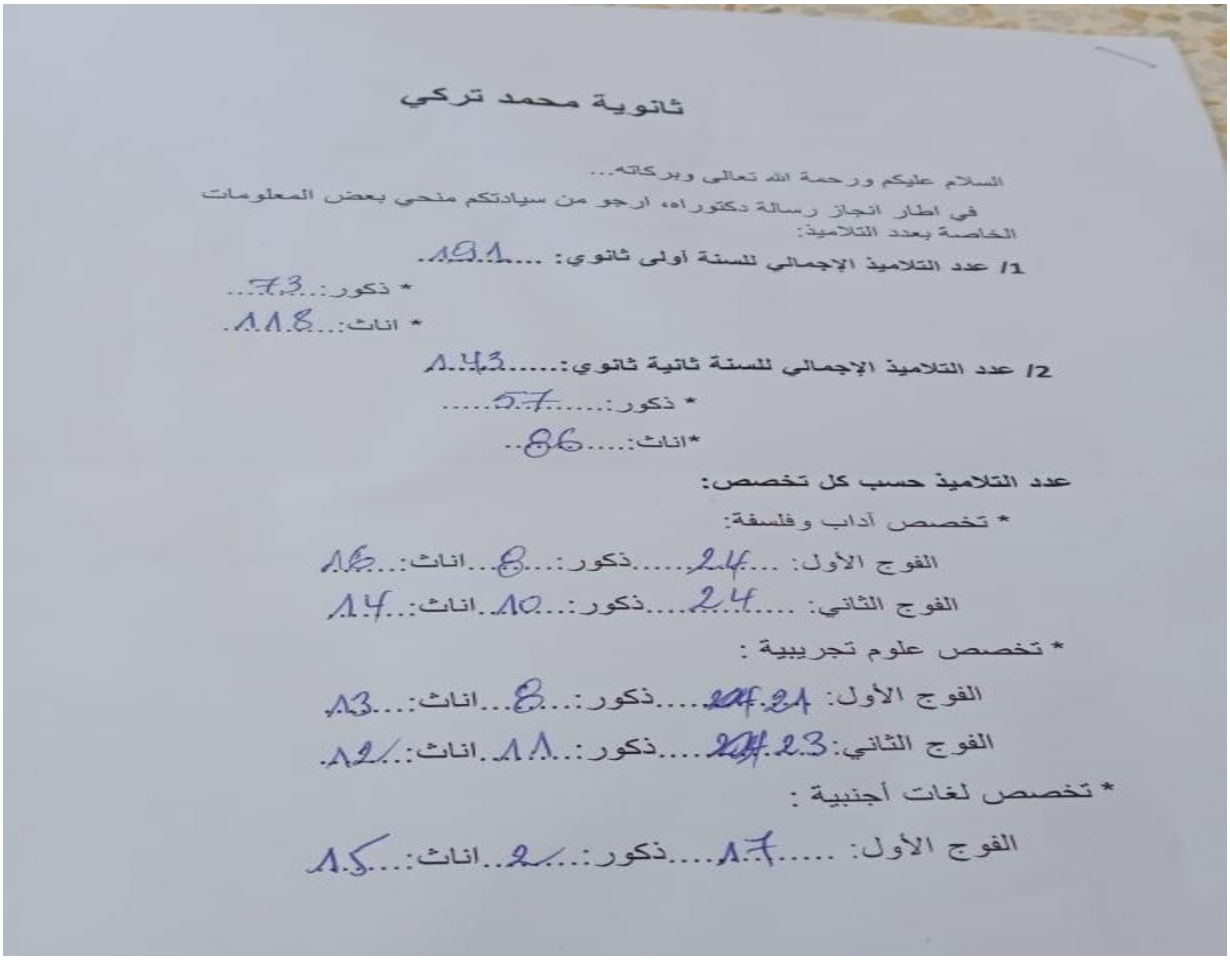
	النظرة للدراسة الثانوية	النظرة للتفوق الدراسي	النظرة للدراسة الجامعية	النظرة للحياة	مستوى الطموح الدراسي
U de Mann-Whitney	2480,500	2453,000	2480,000	2431,000	2581,000
W de Wilcoxon	4133,500	6824,000	6851,000	4084,000	4234,000
Z	-0,672	-0,775	-0,667	-0,851	-0,269
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,502	0,438	0,505	0,395	0,788

a. Variable de regroupement : التخصص

Rangs

التخصص		N	Rang moyen :	Somme des rangs
النظرة للدراسة الثانوية	علمي	93	77,33	7191,50
	أدبي	57	72,52	4133,50
	Total	150		
النظرة للتفوق الدراسي	علمي	93	73,38	6824,00
	أدبي	57	78,96	4501,00
	Total	150		
النظرة للدراسة الجامعية	علمي	93	73,67	6851,00
	أدبي	57	78,49	4474,00
	Total	150		
النظرة للحياة	علمي	93	77,86	7241,00
	أدبي	57	71,65	4084,00
	Total	150		
مستوى الطموح الدراسي	علمي	93	76,25	7091,00
	أدبي	57	74,28	4234,00
	Total	150		

ـملحق رقم (5) خاص بعدد التلاميذ في ثانوية محمد تركي



ثانوية محمد تركي

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته...
في اطار انجاز رسالة دكتوراه، ارجو من سيادتكم منحي بعض المعلومات الخاصة بعدد التلاميذ:

1/ عدد التلاميذ الإجمالي للسنة أولى ثانوي: ...191...
* ذكور: ...73...
* اناث: ...118...

2/ عدد التلاميذ الإجمالي للسنة ثانية ثانوي: ...143...
* ذكور: ...57...
*اناث: ...86...

عدد التلاميذ حسب كل تخصص:

* تخصص آداب وفلسفة:
الفوج الأول: ...24... ذكور: ...8... اناث: ...16...
الفوج الثاني: ...24... ذكور: ...10... اناث: ...14...

* تخصص علوم تجريبية :
الفوج الأول: ...24... ذكور: ...8... اناث: ...13...
الفوج الثاني: ...23... ذكور: ...11... اناث: ...12...

* تخصص لغات أجنبية :
الفوج الأول: ...17... ذكور: ...2... اناث: ...15...

-ملحق رقم (6) خاص بعدد التلاميذ في ثانوية المدخل الغربي

ثانوية المدخل الغربي

[illegible]

1/ عدد التلاميذ الإجمالي للسنة أولى ثانوي: 174

* ذكور: 68

* اناث: 106

2/ عدد التلاميذ الإجمالي للسنة ثانية ثانوي: 143

* ذكور: 48

*اناث: 96

عدد التلاميذ حسب كل تخصص:

* تخصص آداب وفلسفة:

الفوج الأول: 17 ذكور: 04 اناث: 13

الفوج الثاني: 16 ذكور: 04 اناث: 12

* تخصص علوم تجريبية :

الفوج الأول: 30 ذكور: 08 اناث: 22

الفوج الثاني: 28 ذكور: 08 اناث: 20

* تخصص لغات أجنبية :

الفوج الأول: 18 ذكور: 05 اناث: 13

تم بحمد
الله

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي والكشف عن مستوى كل من (الطموح الدراسي والدافعية للتعلم) بالإضافة الى محاولة الكشف عن الفروق في متغيري الدراسة تبعا للجنس والتخصص، واستخدمت أداتين لجمع البيانات هما (مقياس مستوى الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح 2005 ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي 1989) بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية على عينة استطلاعية قدرت بـ (40) تلميذا وتلميذة، وبلغ حجم العينة الأساسية (150) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي بثانويتي محمد تركي و المدخل الغربي ببلدية أولاد عدي القبالة ولاية المسيلة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مستوى الطموح الدراسي والدافعية للتعلم، كما كشفت أن مستوى الطموح الدراسي مرتفع، بينما جاء مستوى الدافعية للتعلم متوسطا، وبينت أيضا عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغيري الدراسة تبعا للجنس والتخصص.
الكلمات المفتاحية: مستوى الطموح الدراسي، الدافعية للتعلم، تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

Résumé de l'étude : L'objectif de cette étude était d'explorer la nature de la relation entre le niveau d'ambition scolaire et la motivation à apprendre chez les élèves de deuxième année du lycée. L'étude visait également à dévoiler les niveaux d'ambition scolaire et de motivation à apprendre, tout en cherchant à identifier les différences dans les variables d'étude en fonction du genre et de la spécialisation. Deux instruments ont été utilisés pour la collecte des données : l'échelle de niveau d'ambition scolaire de Mohammed Boufateh (2005) et l'échelle de motivation à apprendre de Youssef Qatami (1989), après avoir confirmé leurs propriétés psychométriques sur un échantillon pilote de 40 élèves. L'échantillon principal comprenait 150 élèves de sexe masculin et féminin de la deuxième année du lycée, issus des écoles secondaires Mohamed Turki et El-Madkhal El-Gharbi situées à la commune d'Ouled Addi Guebala, wilaya de M'sila. L'étude a révélé une corrélation positive statistiquement significative entre le niveau d'ambition scolaire et la motivation à apprendre. Elle a également souligné que le niveau d'ambition scolaire était élevé, tandis que le niveau de motivation à apprendre était moyen. De plus, l'étude a indiqué l'absence de différences statistiquement significatives dans les variables d'étude en fonction du genre et de la spécialisation.
Mots-clés : Niveau d'ambition scolaire, Motivation à apprendre, Élèves de deuxième année du lycée.

Study Abstract: The aim of the study was to investigate the nature of the relationship between the level of scholar ambition and the motivation to learn among second-year high school students. The study also sought to reveal the levels of both scholar ambition and learning motivation, in addition to attempting to uncover differences in study variables based on gender and specialization. Two instruments were used for data collection: the Scholar Ambition Scale by Mohammed Boufateh (2005) and the Learning Motivation Scale by Youssef Qatami (1989), after confirming their psychometric properties on a pilot sample of 40 students. The main sample consisted of 150 male and female students from the second year of high school at Mohamed Turki and El-Madkhal El-Gharbi Secondary Schools in Ouled Addi Guebala municipality, M'sila city. The study revealed a statistically significant positive correlation between the level of scholar ambition and motivation to learn. It also showed that the level of scholar ambition was high, while the level of learning motivation was average. Furthermore, the study indicated the absence of statistically significant differences in study variables based on gender and specialization.
Keywords: Scholar Ambition Level, Learning Motivation, Second-Year High School Students.