

Standardization of Yann Forner's Achievement Motivation Questionnaire in Arabic Environment

<https://doi.org/10.57642/AJOPSY105>

Hacène Sekhsoukh

drhassanseksoukh@gmail.com
Oum Elbouaghi University, Algéria

Received: 28/05/2025

Accepted: 24/06/2025

Published: 30/06/2025

Abstract

Motivation is considered one of the most important factors influencing most situations faced by an individual and determining their behavior. The impact of motivation is not limited to the individual alone, but extends to society as a whole. Increasing motivation among students, educational supervisors, or educators is one of the most important goals that society must strive for to achieve progress. Declining motivation impacts student achievement, which can hinder the educational process from achieving its goals. Therefore, researchers in schools, laboratories, and factories have become increasingly interested in studying motivation, with the aim of stimulating, strengthening, and sustaining it. This research paper presents one of the most important tools for measuring students' motivation to achieve: the Jan Woerner Achievement Motivation Questionnaire. The researcher translated it into Arabic, validated it, and standardized it in the Algerian Arab context, in an attempt to enhance psychological measurement tools in one of the most important aspects of personality, represented by the motivation to achieve, especially in the educational environment. Providing an objective, reliable and valid research and measurement tool, whether for university researchers at different levels or for psychological and educational specialists in various specializations and areas of intervention, will help in studying the motivation for achievement, both quantitatively and qualitatively, in order to address shortcomings and motivate learners to achieve excellence and success, because the development and prosperity of peoples is based on the high ambitions and strength of will of their people.

Keywords: Yann Forner's Success Motivation Questionnaire, Translation, Standardization, Arab Environment

تقنين استبيان الدافع للإنجاز ل يان فورنر على البيئة العربية حسان سخسوخ

drhassanseksoukh@gmail.com

جامعة أم البواقي، الجزائر

النشر: 2025/06/30

القبول: 2025/06/24

الاستلام: 2025/05/28

ملخص

تعتبر الدوافع من أهم العوامل التي تؤثر في معظم المواقف التي تواجه الفرد وتحدد سلوكه، ولا يقتصر تأثير الدوافع على الفرد فحسب، بل يمتد ليطال المجتمع، فارتفاع الدوافع لدى الطلاب أو المشرفين على عملية التعليم أو التربويين من أهم الأهداف التي يجب أن يسعى إليها المجتمع لتحقيق التقدم، ويؤثر انخفاض الدوافع على تحصيل الطلاب، وهو ما من شأنه أن يعرقل العملية التربوية عن تحقيق أهدافها، لذلك ازداد الاهتمام بدراسة الدوافع من قبل الباحثين في المدارس والمعامل والمصانع بغية استثارتها وتعزيزها وجعلها تستمر. وتأتي هذه الورقة البحثية لعرض واحدة من أهم أدوات قياس الدافع للإنجاز لدى الطلاب. وهو استبيان الدافع للإنجاز ل يان فورنر، حيث قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية وتحكيمه وتقنينه على البيئة العربية الجزائرية، في محاولة لتعزيز أدوات القياس النفسي في واحدة من أهم جوانب الشخصية ممثلة في الدافع للإنجاز خاصة في الوسط التعليمي. وتوفير أداة بحث وقياس موضوعية تتمتع بالصدق والثبات، سواء للباحثين الجامعيين على اختلاف مستوياتهم أو للمختصين النفسيين والتربويين على تنوع تخصصاتهم ومجالات تدخلهم، سيساعد على دراسة الدافع للإنجاز كما وكيف من أجل علاج مواطن القصور وتحفيز المتعلمين لتحقيق التفوق والنجاح، لأن تطور وازدهار الشعوب يقوم على علو همة أبنائها وقوة إرادتهم.

الكلمات المفتاحية: استبيان الدافع للإنجاز ل فورنر، ترجمة، تقنين، البيئة العربية

مقدمة

لقد ظهر مصطلح الدافع بحياء في منتصف القرن التاسع عشر، حيث استخدمه شوبنهاور Shopenhaur في حديثه عن الطاقة الأساسية التي تحرك سلوك الإنسان، كما وظفه جيد (1899) Gide في تناوله لمفهوم الوجود الإنساني، وأدخل إلى القواميس الإنجليزية منذ سنة 1873. ولم يفرض مصطلح الدافع نفسه في علم النفس إلا بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، ففي فرنسا قام بول دانيال Paul Daniel بنشر كتاب يحمل عنوان "علم نفس الدافعية" سنة 1947، كما تضمن أول مقال نشره لوين Kurt Lewin مصطلح الدافع. وهكذا تم إدخال مصطلح الدافع إلى أدبيات اللغة العلمية، وهو قريب من بعض المفردات السائدة مثل الحاجة، الميل، الرغبة، الاهتمام، الذوق، أو الانفعال Emotion الذي يأتي من نفس الكلمة اللاتينية التي جاء منها الدافع "موفير" (Movere) (Feertchak, 1996, p. 4).

يعتبر الدافع عاملاً داخلياً يستثير سلوك الإنسان، وهو لا يلاحظ مباشرة، ولكن يستنتج من السلوك، ويتأثر الدافع بجملة من العوامل كالخبرات والقدرات الجسمية والموقف الخارجي. ويقسم الدافع إلى قسمين؛ الأول هو العملية الداخلية التي تضطر الشخص إلى السلوك مع مثيرات البيئة الخارجية مثل ارتفاع أو انخفاض درجة الحرارة. والثاني هو الهدف أو الثواب الذي ينتهي إليه الدافع، الذي يعمل على إرضاء أو تخفيض الإحاح الداخلي لفترة معينة (إدوارد ج. موراي، 1988، ص. 29).

إن الحاجة للإنجاز والنجاح توجد لدى كافة الناس، وإنما بمستويات متباينة، كأن يكون مستوى هذه الحاجة لدى بعض الطلاب مثلاً، عند حد لا يسمح لهم بتحديد أهداف واضحة وبذل الجهد المناسب لبلوغها، وبالتالي ينبغي على الآباء والمدرسين أن ينتبهوا لمثل هؤلاء الطلاب، وذلك من خلال تنظيم أنشطة معينة، وتدريب الطلاب على التفكير في أهدافهم التعليمية وغير التعليمية وصياغتها بأسلوبهم الخاص، ومناقشتهم فيها، واستشارة المتخصصين وفي مقدمتهم المرشد النفسي (هشام إبراهيم الخطيب وأحمد محمد الزبدي، 2001، ص. 209).

لقد تناول علماء النفس بالدراسة موضوع الدوافع الإنسانية واستخدموا مفاهيم مختلفة لتفسيرها ومنها الغريزة، الحاجات النفسية، والتعزيز الثانوي، ولقد بدأ الاهتمام بموضوع الدوافع منذ أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين سواء من حيث صياغة المفاهيم، أو مناهج البحث وأساليب القياس؛ وأصبحت موضوعاً هاماً في علم النفس، ويرجع ذلك بقدر كبير إلى العالم وليام ماك دوغال McDougal الذي أطلق على الدوافع مصطلح (الغرائز)، وعرفها بأنها قوى موروثية لا عقلانية تجبر السلوك على اتجاه معين، وهي تشكل بصورة جوهرية كل شيء يفعلها الناس ويشعرون به، أو يفكرون فيه (محمد بوفاتح وآخرون، 2019، ص. 69).

ظهرت بحوث الدافع للإنجاز اعتماداً على الدراسات التي قام بها هنري موراي وزملاؤه H. Murray في الثلاثينيات في مجال الشخصية، حيث أكد أن الدافع للإنجاز من الدوافع المهمة، وعده واحداً من الدوافع الأساسية السبعة والعشرين المكتسبة، وبهذا يعد عالم النفس الأمريكي هنري موراي (1938) أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز. وتعتبر كتاباته من الأعمال الباكورة في دافعية الإنجاز والتي قدمها في كتابه "استكشافات في الشخصية"، والذي وصف فيه هذا المفهوم بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية (محمد محمود يونس، 2009، ص. 80).

الدافع؛ هو عملية فسيولوجية ونفسية مسؤولة عن إثارة أو استمرار وتوقف سلوك ما (Bloch et al., 1991, p. 480). وقد عرف لندزي Lindzey الدافع بأنه مجموعة من القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف معين. واعتبر يونج Young بأنه عملية لاستثارة السلوك وتنظيمه وتعزيزه.

أما موراي Murray فعرف الدافع على أنه عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه إلى تحقيق التكامل، وهو غير قابل للملاحظة بشكل مباشر، وإنما يتم استنتاجه من السلوك ويفترض وجوده لتقديم تفسير للسلوك (صالح حسن الزهري وحبيب مجيد الكبيسي، 1999، ص. 96). ويعرف الدافع على أنه السبب لأن يقوم الفرد بعمل ما بقوة المستوى العادي ويصل إلى نتائج هامة، إنه القدرة التي تساعد الفرد على بلوغ النجاح والامتياز (إبراهيم الفقي، 1999، ص. 28). ويعرف الدافع أيضاً بأنه حالة ضغط تحرك العضوية للتخفيف من الضغط وتحقيق الوحدة (Lagache, 1993, p. 39). ويعرفه الباحث على أنه: "حالة نفسية تحفز الفرد على تلبية الحاجات وتحقيق النجاح". ولدراسة الدافع عند الإنسان تستخدم طريقتان، واحدة مباشرة والأخرى غير مباشرة، وهما:

الطريقة المباشرة

تتضمن تقديم أسئلة للأفراد عن دوافعهم سواء من خلال مقابلة تسمح بالكشف عن ميولهم واهتماماتهم أو باللجوء إلى أداة تقديرية، ويمكن أن تكون المقارنة من خلال أجوبة زوجية (ماذا تفضل؟ أ أو ب)، أو أجوبة ترتيبية (رتب حسب الأفضلية ما يلي): أو يكون ذلك باللجوء إلى أداة تقدير على سلم من ثلاث أو خمس نقاط (أريد، حيادي، لا أريد).

الطريقة غير المباشرة

استمدت من أفكار فرويد التي تقول بأن منتجات الخيال، ما هي إلا مظاهر للدوافع العميقة، وتتمثل في الطرق الإسقاطية، مثل اختبار تفهم الموضوع الذي قام ببنائه موراي (1935)، حيث تقدم للمفحوص صور غامضة أو رسوم مبهمه، ويطلب منه مع كل بطاقة أن يؤلف قصة عن مضمون الصور لها بداية ونهاية، ومنها يتم إجراء تحليل للمحتوى

يتصل بدوافع ومشاعر بطل القصة، والقوى البيئية التي تؤثر فيه، وسير القصة وتحليل المواضيع والأحاسيس (Fraise, 1991, pp. 93-94).

إن كل فعل أو سلوك يتطلب تفرغاً لبعض الطاقة، التي تنتج في الأصل عن البناء العضوي، فهي إذن طاقة عضوية، وبما أن هذه الطاقة تحكم النشاط العام والبقاء على قيد الحياة، فإنها تؤثر أيضاً على العمليات النفسية من مثل الدافع إلى المعرفة، أو الدافع إلى تأكيد الذات، أو الدافع إلى الإنجاز (Huber, 1977, pp. 66-67).

الدافع والاهتمام

لقد حاول العديد من الباحثين التمييز بين المراحل الكبرى للاهتمامات خلال النمو من أمثال بورجاد Bourjade و فريير Ferriere غير أن دراسة كلابريد Claparede التي جاءت في كتابه "علم نفس الطفل والبيداغوجيا التجريبية" هي التي فرضت نفسها، حيث يعتبر أن تقدم الاهتمامات يتم من البسيط إلى المعقد، من الملموس إلى المجرد، من الاستقبال السلبي إلى الارتجالية، من عدم التحديد إلى التحديد، من الذاتية إلى الموضوعية، من التعجل إلى الاعتدال في المكان والزمان، ومن التبعثر إلى الوحدة (Mannoni, 1996, pp. 95-96). فالفرد إذا كان مهتماً بنشاط ما سيكون أداءه فيه على قدر من الامتياز، أما إذا لم يكن مهتماً، سيكون الأداء سيكون (إبراهيم الفقي، 2000، ص. 105).

تفسير الدافع

لقد سادت قبل القرن الثامن عشر فكرة أن الإنسان يستطيع التحكم في تصرفاته، على اعتبار أنه يتوفر على ملكة التفكير التي تعينه على ضبط رغباته وتنظيمها وتوجيهها مثلما يشاء. فلإرادة مكانها في عقل الإنسان تماماً كالتفكير والشعور، ولما كان الفرد بمقدوره ضبط إرادته، فإنه يعد مسؤولاً عن تصرفاته، وبإستطاعته أن يؤثر في البيئة المحيطة بشكل يشبع به رغباته، غير أن مفهوم الإرادة رغم أهميته لم يكن له نفع كبير في تفسير الرغبات والحاجات، ولذلك طغى التوجه إلى الجانب البيولوجي والخبرات الاجتماعية كمصادر للدوافع (إدوارد ج. موراي، 1988، ص. 21).

وقام ماكدوجال Mcdougall (1908)، بالاعتماد على أفكار داروين Darwin في بنائه لنظرية الغريزة التي جاء فيها أن الإنسان والحيوان تعتبر أفعالهما على حد سواء نتيجة لغرائز أو نزعات فطرية، وهو ما يحدد التصرف بطريقة يعينها عند الاستجابة للحاجات البيولوجية والاجتماعية المختلفة (كامل محمد محمد عويضة، 1996، ص. 72). يقول ماكدوجال: "إننا نتمنى ونرغب في تحقيق هذا الهدف أو ذلك، لأن لدينا استعدادات لذلك، فيلتقي الإنسان مع الحيوان في بعض الأهداف الطبيعية الأساسية، ويريد بلوغها في بعض الظروف مثل الطعام، المأوى، الرفقة وغيره، على اعتبار أن هذه الحاجات فطرية"، وبضيف بأن تلك الحاجات والمويل الفطرية لا يجب تصورها مثل تصور غرائز الكائنات الدنيا، بل هي تختلف عنها من حيث تعقدها وثرأها (Huber, 1977, p. 68).

يستطيع الإنسان القيام بأعمال تمكنه من تجاوز صعوبات المحيط، وأمام ظروف الخارج، يستخدم مجموعة من الدوافع يكتشفها في ذاته، والنظام النفسي العضوي للإنسان أكثر تعقيداً مقارنة بالكائنات الأخرى. ويبقى الطفل لفترة طويلة غير قادر على مواجهة العناصر الأساسية للحياة، ولذلك تصبح فرص التعليم التي يمكن أن تتاح له في المحيط الخارجي ذات أهمية مصيرية (Wallon, 1994, p. 47).

وهناك اتجاه آخر يدخل ضمن النظريات الفسيولوجية، يقول بأن جذور فعل الإنسان توجد في الجهد الذي يقوم به من أجل إشباع حاجاته العضوية مثل الطعام والماء والهواء وتحاشي الألم وغيرها من الدوافع المرتبطة بالبقاء (كامل محمد محمد عويضة، 1996، ص. 73). واحتوت نظرية فرويد على تعارض نزوات الحياة (الجنسية والليبيدو)، مع نزوات الموت والعدوانية، ومنذ ظهوره اعترف التحليل النفسي بأهمية الكراهية والتناقض الوجداني واعتبر العدوانية ناتجة عن الإحباط (Lagache, 1993, p. 13). لقد افترض كاتل Cattell وجود تنظيم شامل بين مختلف العوامل سماه "الشبكة الدينامية" وقال أنه يساعد على فهم وتفسير السلوك الإنساني، ودرس كاتل العوامل من خلال استخدام مقاييس معينة وتوصل إلى مجموعتين من العوامل التي لها أثر في الدافع وهي:

- عوامل "الأرج" التي تعتبر مصادر الطاقة الحيوية المحركة، أي المصادر الفطرية للاستجابة للحاجات الإنسانية مع ما يرافقها من انفعال؛

- عوامل "العاطفة" التي تعتبر مصادر الدوافع المكتسبة، والتي تحدد الاستجابة للأشخاص والأشياء والنظم الاجتماعية (كامل محمد محمد عويضة، 1996، ص. 79).

الدافع للإنجاز

يعتبر الدافع إلى الإنجاز من أهم الدوافع الاجتماعية، وهو يرتبط بنظرية ماكلياند McClelland وأتكينسون Atkinson وآخرين (1953)، ويعد موراي أول من استعمل هذا المصطلح، وعرفه -مثلما سبق ذكره- على أنه يتمثل في قيام الفرد بأعمال معينة بصورة جيدة وسريعة من خلال بذل الجهد والمثابرة من أجل بلوغ الهدف والإصرار على تحقيق التفوق، ويعمل دافع الإنجاز كحافز للفرد على التنافس في وضعيات تتسم بالصعوبة والتحدى (سميرة عبد الله مصطفى

كردي، 2003، ص. 112). وتعرفه إسعاد البنا (1990) على أنه دافع مركب يحفز السلوك ويوجهه للأداء الجيد وبلوغ النجاح في الأعمال التي تعد معايير للامتياز والتفوق. ويرى أسامة الحجي (1996) بأنه دافع يكتسب من البيئة الخارجية، وهو ميل الفرد إلى التفوق على الآخرين في أداء المهام الصعبة، والتخطيط لبلوغ أهداف معينة في حدود القدرات الشخصية، والسعي من أجل تحقيقها بالجد والجهد والاجتهاد والمثابرة. أما أتكسون (1979)، فيعتبر أن دافع الإنجاز هو المنافسة من أجل الوصول إلى المستويات الممتازة، ويظهر في شكلين هما؛ الأمل في النجاح والخوف من الفشل (يوسف الأقصري، 2001، ص. 51-117).

تشير نظرية التقرير الذاتي إلى أن بناء الدافعية لدى الفرد، وبالتالي السعي لإنجاز المهمات التي تعرض عليه يتم من خلال إشباع ثلاث حاجات أساسية وهي الحاجة إلى الاستقلال، ويتم إشباعها من خلال إتاحة الفرصة للفرد أن يختار سلوكه بمحض إرادته، وأما الحاجة الثانية فهي الحاجة إلى الشعور بالكفاءة وامتلاك المهارات التي تجعله يشعر بأنه قادر على الإنجاز، وأما الحاجة الأخيرة فهي الحاجة إلى التعلق بالآخرين والارتباط بهم والمشاركة معهم وإشباع الحاجات السابقة يجعل الفرد يمتلك المشاعر الإيجابية التي تبني لديه حالة الدافعية (محمد الكفاوين عطاق، 2019، ص. 112).

يقترح صلاح صالح الراشد معادلة للإنجاز على النحو التالي:
- الرغبة: تتمثل في النية الصادقة والقوية والأكيدة، فبدون الرغبة لا يمكن تحقيق شيء، وهي أولى مراحل الإنجاز والنجاح؛

- التخطيط: هي الخطوات المدروسة والمنتظمة في زمان ومكان محددين وبإمكانات معينة يتبعها الفرد ويلتزم بها لبلوغ هدف معين، من لا يخطط لا يعرف إلى أين يذهب والصدفة لا تخلق الإنجاز؛
- التطبيق: هو صلب الإنجاز، ومن دونه لا تتحقق النتائج؛

العزيمة: هي مرحلة التطوير والتحسين، ومنها تأتي إعادة التخطيط، ليدور الفرد في دوائر مؤثرة، وبها تتحقق النتائج (صلاح صالح الراشد، 2004، ص. 85).

ويعتبر مفهوم "الخوف من الفشل" مكملاً لدافع الإنجاز، فقد بينت الدراسات التي أجراها بيرني Birney أن هناك تعارضاً في المجتمع بسبب عدم تقديره لبعض الأفراد، وهو ما يجعلهم يسعون إلى تحقيق النجاح، وأن أي سعي نحو الإنجاز يقابله الخوف من الفشل. ولقد توصلت بحوث ماكلياند إلى أن المستويات المرتفعة من دافع الإنجاز يبلغها الذين يتصورون أنهم قد فشلوا، وخاصة منهم من سبق له أن حقق النجاح (كامل محمد محمد عويضة، 1996، ص. 97).

ترجمة وتقنين استبيان دافع الإنجاز ل يان فورنر (Y. Forner)

هو عبارة عن استبيان لدافع الإنجاز في وضعية دراسة، ولقد جاء نتيجة سلسلة من الدراسات، التي بدأت منذ سنة 1986، في إطار مصلحة البحوث (INETOP) بفرنسا، حول المظاهر الوجدانية والدافعية للسلوك الدراسي والقبل مهني للمراهقين وللشباب الراشدين، وتبعاً لعدة أشكال، حيث ظهرت عدة نسخ لهذا الاستبيان، واستخدمت لأغراض تجريبية، انتهت إلى نتائج قام عليها الاستبيان الحالي.

يسمح هذا الاستبيان بالكشف عن واحدة من خصائص الإنسان، التي تختلف باختلاف الأفراد، مثلما قد تبدو مستقرة لدى الفرد نفسه، ألا وهي دافع الإنجاز، الذي لفت الانتباه إلى أهمية دراسة النجاح في الوسط الدراسي. وتم التوصل إلى أن دافع الإنجاز يتكون من عدة مكونات هي الحاجة إلى الإنجاز والضبط الداخلي- الخارجي والمنظور الزمني المستقبلي.

من بين مجموع العوامل الوجدانية والدافعية التي يمكن أن تؤثر على النجاح الدراسي أو الجامعي، هناك عوامل ثلاثة حسب أنتويستل (1988). الأول هو الدافع الداخلي، ويتصل بمختلف مظاهر الاهتمام بالأشكال والمحتويات، والعاملان الآخران يتصلان بنوعين من الدافع الداخلي من جهة تجنب نتائج الفشل، سواء كانت حاضرة (انخفاض التقدير مع الذات ومع الآخرين)، أو مستقبلية (عوائق عادة ما تكون شديدة تجاه تحقيق المشاريع الشخصية والمهنية)، ومن جهة أخرى البحث عن نتائج مفرحة حالية أو مسبقاً للنجاح، والعناصر الدينامية لهذه العوامل هي الاهتمام، والقلق والدافع للإنجاز. والاستبيان الحالي موجه للعامل الأخير.

لشرح دينامية بعض السلوكيات الفردية المدفوعة بأهداف معينة، يمكن اعتبار دافع الإنجاز حالة تشكل تنوعاً كبيراً بين الأفراد. وهي تحت الفرد على التصرف وفقاً لمشاريع محددة في مختلف الوضعيات التي يتعرض لها في حياته، فهو يقوم ببناء المشاريع ثم يعمل على تحقيقها، ومن الممكن تطبيق هذا المفهوم في عدة ميادين، وخاصة منها الحياة المهنية، غير أنه لن يتم هنا الأخذ بعين الاعتبار إلا الوضعيات الدراسية فحسب، ولا يقتصر الدافع على الحاجة للإنجاز فحسب، وإنما يشمل تركيبة من ثلاثة مكونات، فإلى جانب الحاجة للإنجاز (ماكلياند، أتكسون)، هناك الضبط الداخلي- الخارجي (روتر، وينر)، والمنظور الزمني (نوتن، رودريجز وبارهيو).

الحاجة للإنجاز

يعتبره وينر (1978) بعداً من أبعاد الشخصية، وهو مفهوم أثر على عدة ميادين مختلفة مثل الاقتصاد، الإرشاد النفسي، وحقوق الأقليات، غير أن أدوات قياس هذا المفهوم لم يكتسب بعد - عند هذا التاريخ- الخصائص السيكومترية اللازمة.

كانت الحاجة للإنجاز في البداية واحدة من الحاجات العشرين التي جاء بها موراي (1953)، حيث قصد بها شرح دينامية السلوكيات، وهي تعني حسبها اجتياز العوائق، واستثمار الطاقة، وبذل الجهد لفعل شيء ما بأفضل وأسرع ما يمكن. وكانت الفكرة العامة لموراي لا ترمي إلى تحديد صنف خاص من المواضيع، بل إلى الإنجاز بشكل عام، ولقد عمل ماكلياند على تطويرها مع زملائه (1961)، والتي كانت بالنسبة إليهم على قدر كبير من الأهمية مع الحاجة إلى الانتماء، وهي من أكبر العوامل المنظمة للحياة النفسية. ومع أتكسون (1983)، أصبحت هذه الحاجة ميلا عاما للقيام بأي نشاط يؤدي إلى الشعور بالمتعة المتصلة بالإنجاز، وهو الميل الذي يشجع على حضور سلوكيات معينة، والبحث عن الأهداف ذات الصعوبة المتوسطة، والتي يمكن تسميتها بالواقعية، حيث يربط الفرد مع هذه الأهداف الشعور بالفخر المسبق بالإنجاز، أو باحتمال الإنجاز، كما تحث الحاجة إلى الإنجاز على السعي إلى الأنشطة التي تبرز للأشخاص أنفسهم كفاءاتهم الخاصة. ويضاف إلى الحاجة للإنجاز عناصر أخرى معرفية؛ هي الضبط الداخلي- الخارجي والمنظور الزمني، وهو ما تناوله خاصة أتكسون بالنسبة للعنصر الأول، و رينور (1974) بالنسبة للعنصر الثاني.

الضبط الداخلي- الخارجي

المركب الثاني لدافع الإنجاز هو الضبط، وهي فكرة جاء بها في البداية إبيكتات، وتم تجديدها على يد روتر (1966)، الذي استخدم مصطلحي الضبط الداخلي والضبط الخارجي، ليوضح أن الأفراد في الوضعيات التجريبية يتصرفون بطريقة مختلفة حينما يتم إقناعهم بأن فعاليتهم في نشاط معين سوف تتوقف إما على نشاطهم هم وإما على عنصر الصدفة، وكانت تظهر فيما بين الأفراد فروق واضحة في مستوى الطموح. كما تناول روتر أيضا الاستقرار النسبي لنوع الضبط لدى الفرد الواحد، ويقول بأن الفرد يظهر ضبطا خارجيا لحادث ما، حينما يدركه على أنه ناتج عن الحظ أو الصدفة ومتوقفا على قدرة الآخرين أو لا يمكن التنبؤ به. وعلى خلاف ذلك يظهر ضبطا داخليا، عندما يدرك الفرد الحادث على أنه متوقف على نشاطه نفسه، ثم بعد ذلك أصبح الضبط الداخلي- الخارجي بعدا للشخصية يتم قياسه بعدة استبيانات (لفكورت). وتعرض مفهوم الضبط إلى كثير من التعديل، فمن وجهة النظر البنوية، تم اعتبار الجانب الخارجي للضبط متعدد الأبعاد (فرد سببية الحدث للصدفة أو للآخرين ليس بشيء واحد). ومن وجهة النظر الوظيفية، تم التمييز بين أسباب خارجية عادية وأخرى دفاعية، وهدفها هو الإبقاء على تماسك الشخصية في الوضعيات الصعبة، مثل الفشل الحقيقي أو الفشل المفترض (فارس ولامبيل). وبالمقابل هناك مظهر واحد داخلي أو خارجي لصور الإثارة، ومظهر آخر مستقر أو غير مستقر، كما تم في تحليل سببية الفعالية، التمييز بين الأهلية (داخلية ومستقرة)، والمجهود (داخلي وغير مستقر)، وصعوبة النشاط (خارجي ومستقر)، والصدفة (خارجية وغير مستقرة). وفي وقت لاحق أخذ بعين الاعتبار مظهر قابلية وعدم قابلية ضبط المصدر.

شكل مفهوم الضبط الداخلي-الخارجي أرضية للعديد من التخصصات الدراسية. فعلم النفس الاجتماعي، ساهم في دراسة الانتساب، الذي يفضل ينظم كل فرد تمثلاته للأحداث التي يشارك فيها، التي يلاحظها أو التي تنقل إليه (بوفوا). وفي علم النفس المرضي ساعد هذا المفهوم في تناول السلوكيات الاكتئابية من حيث العجز المكتسب (سليجمان)، كما أن المفهوم شكل أرضية لمفاهيم الدافعية في علم النفس المدرسي (وينز).

وفي المقاربة الحالية التي تهدف إلى وصف السلوكيات الحالية والتنبؤ بالسلوكيات المستقبلية، سيتم الاكتفاء بتناول المظهر الداخلي للضبط (من حيث غيابه)، بمعنى الشعور العام الذي يمكن أن يبديه الفرد تجاه إمكانية العمل الذي في مقدوره القيام به خلال أحداث حياته اليومية، وكذلك الجانب المعرفي المتصل بالاعتقاد الشامل، والذي يمكن تحليله ضمن رؤية تطويرية للضبط الداخلي (Forner, 1992, pp. 4-7).

إن العلاقة بين الدافع ومواقع الضبط جد وثيقة، فلقد وجد أن الضبط يأتي في الترتيب الثاني بعد القدرات العقلية، من حيث قدرته على التنبؤ كمؤشر للتحصيل الدراسي. ومن الممكن قلب الصيغة للقول بأن التحصيل الدراسي يقوم على القدرات العقلية والجهد المبذول وهما مؤشران على الضبط الداخلي، أما الحظ (الصدفة) وصعوبة المادة والسلوك التعليمي للمدرس، فهي مؤشرات على الضبط الخارجي (باجاروس وميللر). كما ثبت أن ذوي الضبط الداخلي أكثر كفاءة في الشؤون الدراسية وتحقيق مستوى إنجاز أعلى من ذوي الضبط الخارجي شرط أن يكونوا في مستوى واحد من الذكاء (شيل وآل).

المنظور الزمني

العنصر الثالث الذي يؤخذ في عين الاعتبار هو أهمية الوقت بالنسبة للفرد لتنظيم سلوكياته، لقد بدأ ظهور هذا المفهوم في الأعمال المتصلة بسلوكيات الأنا، حيث تحدث هارتمان (1939) عن الأنا المتحرر من الصراع، وعن وظيفة تتضمن استشراف المستقبل وتوجيه السلوك وفقا لذلك، والربط بشكل صحيح بين الغاية والوسيلة. كما قام لوين (1952) بتناول المنظور الزمني بوصفه أحد أبعاد الوضعية العامة التي يحدث فيها السلوك، وإن كان المصطلح في حد ذاته ينسب إلى فرانك (1987).

لقد تعددت الدراسات الأولى التي تناولت مختلف الأوجه التي أعتبر فيها الوقت منظما للأعمال. ومع ذلك يمكن التمييز بين أربع مجموعات بحث ركزت على مختلف مظاهر المنظورات الزمنية، حيث اهتمت المجموعة الأولى بخصائص مثل الامتداد وطول الجزئية الزمنية بالنسبة للفرد (دالاص)، والكثافة من حيث عدد الموضوعات والأهداف المرتقبة في وقت معين (نوتان)، والانسجام الذي يعني تنظيم المحتويات في حدود الزمن. واهتمت المجموعة الثانية

بالتوجهات الزمنية والسلوك داخل الزمن، أي الأهمية المعطاة للماضي والحاضر والمستقبل في التمثيلات الذهنية (غولدريش). وركزت المجموعة الثالثة على قدرة التمييز بين التعزيز وعامل التكيف المشترك بين عدة ثقافات (ميشيل). وتميزت المجموعة الرابعة بتسخير دراساتها لتقدير قيمة وأهمية الوقت (سارون ستوبس). وأظهر تنوع الدراسات مفهوم المنظور الزمني في شكل متكامل ومنسجم.

ومن الدراسات الحديثة للمنظور الزمني، دراسة نوتان (1985)، حيث عرفه على أنه الفضاء الذي يمكن أن يتطور فيه الدافع في شكله المعرفي، أي في شكل بناء الموضوعات والأهداف والمشاريع.

قام فورنر (1986) باقتراح نموذج لدافع الإنجاز بأبعاده الثلاثة السابقة، حيث يظهر الفرد حاجته للإنجاز حينما:

- يضع لنفسه أهدافا صريحة على قدر من الصعوبة؛

- يقوم بنشاط يمكنه من بلوغ تلك الأهداف؛

- يصر بقدر كافي حتى لا تعيقه المحاولات الفاشلة.

ويظهر الفرد الضبط الداخلي حينما:

- يقدر أن باستطاعته بلوغ تلك الأهداف بالاعتماد على كفاءاته وقدراته؛

- يعتقد بأن حظوظ نجاحه متوقعة على قدر نشاطه؛

- يعتقد أن باستطاعته التأثير في أحداث حياته بالرغم من نسبية التوقع.

ويضع الفرد أخيرا نشاطه ضمن منظور زمني، حينما:

- يعطي أهمية أكثر للممكن في المستقبل عن الحاصل في الحاضر؛

- يفكر على المدى البعيد، وله منظور زمني ممتد؛

يأخذ بالاعتبار وبشكل ذاتي انقضاء الوقت.

إضافة إلى هذا التنظيم الأول يضاف تنظيم ثانٍ يتصل بالوضعيات وبميادين النشاط، ونظرا للاختلافات المتكررة

والمستعملة في وصف السلوكات الإنسانية، تم الأخذ بعين الاعتبار خمسة ميادين هي:

- الحياة اليومية؛

- الوضعيات الدراسية؛

- الحياة المهنية؛

- العلاقات فيما بين الأشخاص؛

- الانتماء الاجتماعي.

يوجه هذا الاستبيان للتطبيق على طلاب التعليم الثانوي، ومن حيث مستوى التعليم، يمكن استخدامها ابتداء من

السنة الرابعة متوسطة، وبالنسبة للمستويات الأعلى فيمكن الذهاب حتى "البكالوريا +3". ويهدف هذا الاستبيان إلى أن يقيم

الفرد نفسه من حيث بعض السلوكات المتصلة بالدافع، وتأخذ الاستجابات شكل القبول الاجتماعي (نينالي)، لذلك وحتى

تكون نتائج الاستبيان أكثر فعالية، يجب أن يقبل المفحوصون وصف أنفسهم بموضوعية قدر الإمكان مع التوعية بضرورة

عدم المبالغة في تقدير الذات.

يمكن أن يطبق الاستبيان فرديا أو جماعيا، ووقت إجرائه غير محدد، وإن كان يستغرق في العادة عشرين دقيقة

بما فيها قراءة التعليم. للاستبيان (51) عبارة للاختبار من أربعة بدائل "لا مطلقا"، "إلى حد ما"، "بدرجة متوسطة" و

"كثيرا جدا". حيث تسبق كل عبارة أرقام وأحرف، فهي مرقمة من 1 إلى 51، والعبارات الثلاث الأولى عبارة عن أمثلة

لتدريب المفحوص على كيفية الإجابة، ولا تحتسب إلا (48) عبارة المتبقية، كما تسبق العبارات أحرف تتصل بالأبعاد

الثلاثة للاستبيان، فالألف "أ" بالحاجة للإنجاز والضاد "ض" بالضبط الداخلي، والميم "م" بالمنظور الزمني، أما الأحرف

"هـ"، "و"، "ي"، فبالعبارات الثلاث الأولى المتعلقة بالتدريب، ثم بعد الأحرف توجد أرقام هي "0"، "1"، أو "2"

تستعمل لتتقيط الأجوبة.

لا تؤخذ بعين الاعتبار العبارات الثلاث الأولى، التي يوضع عليها الصفر "0"، والتي تستعمل لتكييف

المفحوصين مع طريقة الإجابة. ويتم وضع خط تحت رموز العبارات التي تنتهي بنقطة واحد "1"، حيث تكون إجابة

المفحوص بـ "كثيرا جدا" أو "بدرجة متوسطة". ويتم وضع خط تحت رموز العبارات التي تنتهي بنقطة اثنين "2"، حيث

تكون إجابة المفحوص بـ "إلى حد ما" أو "لا مطلقا".

يتم حساب عدد العبارات التي وضع تحت رموزها خط، وحيث الرمز الحرفي هو "أ"، فيكون الحاصل هو النقطة

الخام لحاجة الإنجاز، والكيفية نفسها مع البعدين المتبقين، الضبط الداخلي "ض"، والمنظور الزمني "م"، وجمع حاصل

الأبعاد الثلاثة يتم الحصول على الدرجة الخام لدافع الإنجاز من صفر "0" إلى "48".

يستخدم استبيان الدافع للإنجاز في المجال التربوي بالأساس، كما يستخدم في مجالات أخرى مثل التشخيص أو

التوجيه. يساعد هذا الاستبيان بعض الشباب على اكتساب وعي أكثر بسلوكاتهم في الوضعيات الدراسية، وتقييمها بشيء من

الدقة، وبالتالي الاستبصار أكثر بالذات، كما تساعدهم على اكتساب أساليب إقامة علاقات أفضل داخل الوسط المدرسي.

ويعتبر الدافع للإنجاز مهما بالنسبة للتكيف المدرسي للطلاب، وهو ما قد يجعل من تنمية الدافع للإنجاز هدفا أساسيا

للخدمات التي يقدمها المرشد المدرسي، وذلك بالرجوع إلى العديد من الدراسات بهذا الشأن.

خلال الستينيات من القرن الماضي، تم بناء العديد من البرامج، التي كانت تهدف إلى تنمية الدافع لدى الطلاب الذين أظهروا مستويات منخفضة من الإنجاز (برنار ووينبرغ)، أو إلى تطوير دافعهم للإنجاز بشكل خاص (كولب وسميث وتروث)، أو إلى استرخال نوع الضبط لديهم (دوشارمز، نوفيكي، بارلس). وفي الدراسات الحديثة ظهرت مقاربات مختلفة مثل العجز المكتسب (ديوك، شابن، دايك، فلور، بيترسون، فوسترلينج)، والفعالية الشخصية (شونك)، وكذلك نظريات الفرد (أندريوس، ديبوس، ويلسون، ولينفيل) (Forner, 1992, pp. 7-24).

تم حساب الصدق باستخدام التحليل العاملي بوصفه أحد الطرق التي تحدد صدق التكوين على عينة قوامها 355 فرد، 183 ذكور و172 إناث، حيث تم استخراج أربعة عوامل، ووصلت النسبة الكلية للتباين إلى 21%، وهي نسبة ضعيفة إلى حد ما، ومن الشائع وجودها في الدراسات المتعلقة بالشخصية أو الدافعية. كما تراوح الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للاستبيان بين 0.25 و0.40 لعينة الذكور، وبين 0.22 و0.35 لعينة الإناث، وبين 0.23 و0.36 للعينة الكلية.

وبينت نتائج التحليل العاملي وجود اتساق بين الأبعاد الثلاثة والعوامل الأربعة. تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة معاملات ألفا كرونباخ بعد التطبيق ولصيغة واحدة، على عينة قوامها 255 فرداً، وكانت قيمة الثبات مساوية لـ 0.78، وهي قيمة موجبة ومقبولة.

ولقد قام الباحث بترجمة الاستبيان، وحساب ثباته وصدقه على النحو التالي: قام الباحث بترجمة بنود الاستبيان من الفرنسية إلى العربية، ثم عرض الترجمة والأصل الفرنسي على عدد من أساتذة علم النفس الذين يتقنون اللغتين العربية والفرنسية لمراجعة تكافؤ المعنى بين اللغتين في كل بند من بنود الاستبيان ومدى كفاءة الترجمة، حيث أدخلت تعديلات لغوية على الترجمة، وعلى عدد من بنود الترجمة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول 1

عبارات وبنود ترجمة استبيان دافع الإنجاز وتصوبياتها اللغوية

رقم البند	العبرة أو البند التعليمية	التصويب
	- الذي تتبع في دراستك.	- الذي تتبعه في دراستك.
	- تعتبر جد مهمة.	- تعتبر جد ضرورية.
	البند	
1	- أهتم كثيراً بالنشاطات الرياضية والبدنية.	- اهتم كثيراً بالنشاطات البدنية والرياضية.
2	- في دراستي أجد صعوبة إذا وجب عليّ التفكير بالأرقام	- في دراستي أجد صعوبة كلما وجب عليّ التفكير باستخدام لغة الأرقام
4	- في عملي لا أترك أبداً شيئاً للصدفة.	- لا أترك في عملي شيئاً للصدفة.
5	- دائماً أنظم عملي الشخصي	- أنظم دائماً عملي الشخصي
17	- إنني أبذل كل ما أستطيع للنجاح في دراستي.	- إنني أبذل كل ما في وسعي للنجاح في دراستي.
18	- دائماً أجد صعوبة كبيرة في بدء القيام بالعمل.	- أجد دائماً صعوبة كبيرة في بدء القيام بالعمل.
25	- عادة ما أفكر فيما سأفعله في الحياة.	- أفكر عادة فيما سأفعله في الحياة.
26	- بالنسبة لمستقبلي، فإني أعمل القليل من المشروعات وطويلة المدى.	- بالنسبة لمستقبلي فإني أعمل القليل من المشروعات وطويلة المدى.
27	- قليلاً ما أكرث لعملي المستقبلي.	- أكرث قليلاً لعملي المستقبلي.
30	- أهتم بأعمال الحاضر لا بأعمال المستقبل.	- أنجز أعمالي يوماً بيوم.
31	- عادة ما أكون متفرغاً.	- أنا عادة متفرغ.
33	- أعتقد أنني قادر على تغيير رأي الأساتذة عني.	- أعتقد أنني قادر على تغيير رأي الأساتذة الذي كونه عني.
34	- أحياناً يبدو لي أن الدراسة ليست لها أي معنى.	- يبدو لي أحياناً أن الدراسة ليست لها أي معنى.
35	- الحظ يلعب دوراً كبيراً في نجاحي بالامتحانات.	- الحظ يلعب دوراً كبيراً في نجاحي في الامتحانات.
36	- لقد حددت لنفسي أهدافاً أريد بلوغها.	- لقد حددت لنفسي أهدافاً، وأريد بلوغها.
38	- مستقبلي المهني يبقى غير متوقع.	- مستقبلي المهني يبقى غير واضح.
41	- عندي شعور دائماً أن لدي عمل يجب القيام به.	- عندي شعور أن لدي دائماً عمل يجب القيام به.
47	- هناك أيام استثنائية حيث الظروف تساعدني على النجاح.	- هناك أيام استثنائية كل ما أنجزه فيها ينتهي بالنجاح.
48	- بمقدوري الوصول إلى وضعية مهنية مهمة.	- أريد الوصول إلى وضعية مهنية مهمة.

ثم تم كذلك بحث مدى كفاءة ترجمة استبيان دافع الإنجاز من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، من خلال تطبيق الصيغتين على التوالي، الفرنسية والعربية على مجموعة من طلاب السنة الثالثة آداب، ممن يتقنون اللغتين، حيث اعتمدت الدرجات الخام على اختبارات مادة اللغة الفرنسية (تراوحت الدرجات بين 15 و17 بمعدل 20/16) لانتقائهم، حيث بلغ عددهم 15 طالباً من الذكور، وذلك في جلسة قياس واحدة بترتيب تناوبي، الصيغة العربية ثم الصيغة الفرنسية. وبفحص الارتباط تبين أن معامل الارتباط بين الصيغتين يساوي 0.78 وهي قيمة موجبة ومرتفعة. ولم يقم الباحث بأي تعديل حذفاً أو إضافة بالنسبة لعدد البنود أو لمضمونها.

وفيما يلي البيانات الإحصائية وكيفية حساب الارتباط بين الصيغتين:

حساب الارتباط بطريقة الانحرافات

بالتعويض في معادلة حساب الارتباط بطريقة الانحرافات فإن: $r = 59.56$

$$r = \frac{59.56}{\sqrt{08.4 \times 84.82}} = \frac{59.56}{76.16} = 0.78$$

كما قام الباحث بحساب صدق وثبات استبيان الدافع للإنجاز، على العينة نفسها السابقة.

الصدق

الصدق الظاهري

يتمتع الاستبيان بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري، لما يتميز به من وضوح تعليماته، وسهولة صياغته وسهولة صياغة البنود وقصرها وكونها مباشرة وتمتعها بدرجة جيدة من الوضوح.

الصدق الذاتي

يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار.

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{0.84} = 0.91$$

صدق المقارنة الطرفية

كما قام الباحث بحساب صدق استبيان الدافع للإنجاز (الصيغة العربية) باستخدام الصدق العاملي بطريقة المقارنة الطرفية، وذلك بحساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي 27% الأعلى والأدنى من الوسيط للدرجة الكلية لاستبيان الدافع للإنجاز، على مجموعة قوامها 37 فردا (17 من الذكور و20 من الإناث) من طلاب وطالبات الجامعة، وأوضحت النتائج القدرة التمييزية للاستبيان، حيث كانت قيم "ت" لمتوسطين غير مرتبطين حيث $n_1 = n_2$ دالة إحصائية، وبالتعويض في المعادلة، مثلما هو مبين في الجدول الآتي.

جدول 2

قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي ال 27% الأعلى والأدنى من الوسيط للدرجة الكلية لاستبيان الدافع للإنجاز

مستوي الدلالة	البيانات الإحصائية		ع	م	العدد	مجموعتا المقارنة
	قيمة "ت"	قيمة "ف"				
غير دال عند مستوى 0.01	2.87	3.35	0.66	29.4	10	الأعلى من الوسيط
		1.26	0.59	7.5	0	الأدنى من الوسيط

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين 27% الأعلى والأدنى من الوسيط على الدرجة الكلية لاستبيان الدافع للإنجاز، وهو ما يوضح القدرة التمييزية للاستبيان.

الثبات

وحساب ثبات استبيان الدافع للإنجاز من خلال التطبيق وإعادة التطبيق، (أنظر الجدول في الملاحق)، باستخدام معادلة بيرسون لحساب الارتباط بطريقة الانحرافات. وقد تراوحت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثلاثة أسابيع وكانت قيمة الثبات 0.84، وهي قيمة موجبة ومرتفعة.

حساب الارتباط بطريقة الانحرافات

بالتعويض في معادلة حساب الارتباط بطريقة الانحرافات فإن:

$$r = 31.96$$

$$\sqrt{(45.25 \times 51.75)}$$

$$31.96 = r$$

$$37.88$$

$$0.84 = r$$

خلاصة

إن الدافع للإنجاز يدخل ضمن مجمل الدوافع الإنسانية التي أصبحت موضوع بحث ودراسة في مجال ديناميات الشخصية، انطلاقاً من مسلمة عدم وجود سلوك من دون دوافع، ويعتقد ماكلياند أن الدافع للإنجاز على قدر من الأهمية تجعله يستحق الدراسة ومحاولة الفهم، ومن ثمة العمل على تدعيم الشعور به لدى الأفراد، ومحاولة السعي لتغيير أو تعديل الخلفيات والمعايير التي تؤدي إلى تخفيضه في المجتمع، لأجل تحقيق تنمية سريعة. ثم إن تعقد الحياة وبشكل مستمر في المجتمع الراهن، يستلزم السعي إلى محاولة بذر الإرادة والدافع إلى تحصيل المعارف والعلوم والمهارات المختلفة في نفوس الأطفال. وتأتي المدارس لتجسيد هذا الطموح في إخراج أجيال تلي متطلبات المجتمع وتعمل من أجل ازدهاره. فدراسة الدافع للإنجاز إذن مسألة حيوية، خاصة بالنسبة للمشتغلين في الوسط التربوي كالمعلمين على سبيل المثال، الذين لا يمكنهم أداء مهمتهم التعليمية والتربوية على الوجه الأفضل، إلا إذا كانوا على إلمام كاف بأساليب تحفيز الطلاب على التعلم وتقدير ميولهم تجاه اكتساب المعارف وتحقيق الإنجازات.

المراجع

- الأقصري، يوسف (2001). الشخصية المبدعة. القاهرة: دار اللطائف.
- الراشد، الصلاح صالح (2004). كيف تخطط لحياتك؟. الكويت: مركز الراشد.
- الخطيب هشام إبراهيم، و الزبادي أحمد محمد (2001). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الفاقي، إبراهيم (1999). المفاتيح العشرة للنجاح. دمشق: منار للنشر والتوزيع.
- الفاقي، إبراهيم (2000). قوة التحكم في الذات. دمشق: منار للنشر والتوزيع.
- بوفاتح، محمد وفاطمة بن إسماعيل و العيدي، عائشة (2019). قياس دافعية الإنجاز بين الاختبارات الإسقاطية والسيكومترية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، 13(1)، 69-79.
- صالح حسن الزهري، و حبيب مجيد الكبيسي (1999). علم النفس العام. أريد: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- عويضة، كامل محمد محمد (1996). سيكولوجية التربية. بيروت: دار الكتب العلمية.
- عطاف، محمد الكفاوين (2019). دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. المجلة العلمية، جامعة أسبوط، 35(7)، 108-134.
- محمد محمود بني يونس (2009). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- موراي، إدوارد ج. (1988). الدافعية والانفعال. ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة. القاهرة: دار الشروق.
- Bloch, H. et al. (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse.
- Feertchak, H. (1996). *Les motivations et les valeurs en psychosociologie*. Paris: Armand Colin, Masson.
- Forner, Y. (1992). *La motivation à la réussite dans les situations de formation*, Manuel QMF. Paris: éditions scientifiques et psychologiques, Paris.
- Huber, W. (1977). *Introduction à la psychologie de la personnalité*, 3^e édition. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Lagache, D. (1993). *La psychanalyse*. Paris: PUF.
- Fraisse, P. (1991). *La psychologie expérimentale*, Q.S.J, 9^e édition corrigée. Paris: PUF.
- Wallon, H. (1994). *L'évolution psychologique de l'enfant*, 2^e édition. ENAG éditions, Alger.

الملاحق

الملحق 1
استبيان دافع الإنجاز

الاسم:	اللقب:
السن:	الجنس:
المؤسسة:	الصف الدراسي:

يهتم هذه الاستبيان بالأسلوب الذي تتبعه في دراستك، سوف تقوم من خلاله بوصف بعض الطرق المعتادة التي تحدد سلوكك وتفكيرك وإدراكك للأشياء والأشخاص، أو مختلف الوضعيات.

اقرأ كل واحدة من العبارات الآتية، وحدد ما إذا كانت تصفك على النحو: لا مطلقاً؛ إلى حد ما؛ بدرجة متوسطة أو كثير جداً.

ضع علامة × في الخانة التي توافق جوابك، لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. بإمكانك أن تستغرق الوقت الذي تريد، لكن حاول ألا تمضي وقتاً طويلاً عند كل عبارة، والعفوية في الجواب تعتبر جد مهمة وضرورية.

تأكد من الإجابة على جميع العبارات

هذه العبارة تصفني	لا مطلقاً	إلى حد ما	بدرجة متوسطة	كثيراً جداً
1هـ0- أهتم أكثر بالنشاطات البدنية والرياضية				
2 و0- في دراستي أجد صعوبة كلما وجب علي التفكير بالأرقام.				
3ي0- في المستقبل سوف أعمل بطيبة خاطر في الخارج.				
4 1- لا أترك أبداً شيئاً للصدفة في عملي.				
5 1- أنظم دائماً عملي الشخصي.				
6 2- في دراستي أبذل الجهود الضرورية فقط من دون زيادة.				
7 2- حينما أعمل من السهل أن أجنح إلى التسلية.				
8ض1- حتى عندما لا أكون في حالة جيدة فإنني أنجح دائماً إذا ما كنت كفءاً.				
9ض1- نتائجي في الامتحانات هي قبل كل شيء نتيجة عملي.				
10ض2- مهما أعمل فإن بعض الأساتذة لهم دائماً الصورة نفسها عني.				
11ض2- نتائجي عادة ليس لها علاقة مع العمل الذي بذلته				
12 م 1- بالنسبة لمستقبلي أحاول ألا أترك شيئاً للصدفة.				
13 م 1- بإمكانني أن أكون صورة واضحة عن مستقبلي.				
14م2- إنه من الصعب عليّ تصور ماذا سيكون عملي المستقبلي.				
15 م 2- أرى أنه من غير المجدي القيام بعملية الشخصية بشكل جد مبكر.				
16 1- لدي وقت قليل أخصه للترفيه.				
17 1- إنني أبذل ما في وسعي للنجاح في دراستي.				
18 2- أجد دائماً صعوبة كبيرة في بدء القيام بالعمل.				
19 2- بالنسبة لدراستي، أعتقد أن المستوى المتوسط كاف جداً.				
20ض1- حينما أنجح فدائماً لأنني عملت بشكل جيد.				
21ض1- أشعر أنني قادر تماماً على النجاح في دراستي.				
22ض2- أشعر أحياناً أن ما يحدث لي يتجاوزني.				
23ض2- حينما أنجح، فإن ذلك يكون أحياناً بسبب الصدفة.				
24 م 1- أعمل الآن، لأعيش جيداً فيما بعد.				
25 م 1- أفكر عادة فيما سأفعله في الحياة.				
26 م 2- بالنسبة لمستقبلي، فلدي القليل من المشروعات طويلة المدى.				
27 م 2- أكثرث قليلاً بعملية المستقبلي.				
28 1- أنا شخص مجتهد.				
29 1- أحسن القيام بالكثير من المجهودات للحصول على ما أريد.				
30 2- أنجز أعمالي يوماً بيوم.				
31 2- أنا عادة متفرغ.				
32ض1- النتائج التي أحصل عليها تتوقف عليّ أنا وحدي.				
33ض1- أعتقد أنني قادر على تغيير رأي الأساتذة الذي كونه عني.				

34ض2- يبدو لي أحيانا أن الدراسة ليس لها أي معنى.
35ض2- الحظ يلعب دورا كبيرا في نجاحي في الامتحانات.
36 م 1- لقد حددت لنفسى أهدافا وأريد تحقيقها.
37 م 1- أريد قطعا النجاح في دراستي.
38 م 2- مستقبلي المعنى يبقى غير واضح.
39 م 2- في حياتي، الحاضر أكثر أهمية من المستقبل بكثير.
40 م 1- قليلا ما أتراجع عن إنجاز ما كنت قد بدأته.
41 م 1- عندي شعور أن لدي دائما عمل يجب القيام به.
42 م 2- أحيانا، يكون لدي انطباع بأنني أدرس من غير هدف محدد.
43 م 2- أحيانا أجد صعوبة في التركيز في عملي.
44ض1- كل شيء في دراستي جرى بطريقة مفهومة وواضحة.
45ض1- الصدفة لها أثر قليل على نتائجي الدراسية.
46ض2- الحظ يلعب دورا مهما في سير دراستي.
47ض2- هناك أيام استثنائية، كل ما أنجزه فيها ينتهي بالنجاح.
48 م 1- أريد الوصول إلى وضعية مهنية مهمة.
49 م 1- أعرف أي الشهادات أريد الحصول عليها.
50 م 2- بالنسبة لمستقبلي، لدي قليل من المتطلبات الخاصة.
51 م 2- مشاريعي مازالت بعد غير محددة.

الملحق 2

QMF-T	
Prénom:	Nom:
Age:	Sexe:
Etablissement:	Section:

Ce questionnaire s'intéresse à la manière dont vous menez vos études. Vous allez y décrire certaines de vos manières habituelles de vous comporter, de penser, de percevoir les choses, les gens ou les situations.

Vous examinerez chacune des propositions suivantes et vous direz, pour chacune d'elles, si elle vous décrit -très mal; assez mal; assez bien ou très bien.

Marquez une croix dans la case correspondant à votre réponse.

Il n'y a ni "bonne réponse", ni "mauvaise réponse".

Vous pouvez prendre le temps que vous souhaitez pour répondre. Toutefois, ne passez pas trop de temps sur chaque proposition, une certaine spontanéité de votre réponse est nécessaire.

Assurez-vous de répondre à chaque proposition

Cette proposition me décrit	Très mal	Assez mal	Assez bien	Très bien
01X0 – Je m'intéresse beaucoup aux activités physiques et sportives.				
02Y0 – Dans mes études, j'ai des difficultés dès qu'il faut raisonner avec des nombres.				
03Z0 – Dans l'avenir, je travaillerais volontiers à l'étranger.				
Cette proposition me décrit...	Très mal	Assez mal	Assez bien	Très bien
04R1– Dans mon travail, je ne laisse jamais rien au hasard.				
05R1– J'organise toujours mon travail personnel.				
06R2– Dans mes études, je fournis les efforts nécessaires, sans plus.				
07R2– Lorsque je travail, Je me laisse facilement distraire.				
08C1– Même quand je ne suis pas "en forme", je réussis toujours si je suis compétent.				
09C1– Mes résultats aux examens sont avant tout fonction de mon travail.				
10C2– Quoi que je fasse, certains enseignants ont toujours la même image de moi.				
11C2– Mes résultats sont souvent sans rapport avec le travail que j'ais fourni.				

12P1– Pour mon avenir, j'essaie de ne rien laisser au hasard.

13P1– Je peux me faire une idée assez claire de mon avenir.

14P2– Il m'est difficile d'imaginer ce que sera mon futur métier.

15P2– Je trouve inutile de faire mon travail personnel très à l'avance.

16R1– J'ai peu de temps à consacrer à mes loisirs.

17R1– Je fais tout mon possible pour réussir ma formation.

18R2– J'ai toujours beaucoup de mal à me mettre au travail.

19R2– Pour mes études, je pense qu'être dans "la bonne moyenne" est bien suffisant.

20C1– Quand je réussis, c'est toujours parce que j'ai bien travaillé.

21C1– Je me sens tout-à-fait capable de réussir ma formation.

22C2– Je me sens parfois dépassé par ce qui m'arrive.

23C2– Quand je réussis, c'est parfois tout-à-fait par hasard.

24P1– Je travaille maintenant pour bien vivre plus tard.

25P1– J'ai souvent réfléchi à ce que je ferai dans la vie.

26P2– Pour mon avenir, je fais peu de projets à très long terme.

27P2– Je me préoccupe peu de mon futur métier.

28R1– Je suis quelqu'un de studieux.

29R1– Je sais faire beaucoup d'efforts pour obtenir ce que je veux.

30R2– Je fais mon travail au jour le jour.

31R2– Je suis habituellement très disponible.

32C1– Les résultats que j'obtiens ne dépendent que de moi.

33C1– Je pense pouvoir changer l'opinion que les enseignants ont de moi.

34C2– Faire des études me paraît parfois n'avoir aucun sens.

35C2– La chance joue beaucoup sur mes réussites aux examens.

36P1– Je me suis fixé des buts et je veux les atteindre.

37P1– Je tiens absolument à réussir mes études.

38P2– Mon avenir professionnel reste encore imprévisible.

39P2– Dans ma vie le présent et beaucoup plus important que l'avenir.

40R1– Je renonce très rarement à achever ce que j'ai entrepris.

41R1– J'ai le sentiment d'avoir toujours du travail à faire.

42R2– J'ai parfois l'impression de faire des études sans but précis.

43R2– J'ai souvent du mal à me concentrer sur mon travail.

44C1– Tout, dans ma scolarité, s'est déroulé de manière compréhensible.

45C1– Le hasard a peu d'effet sur mes résultats scolaires.

46C2– La chance a joué un rôle important dans le déroulement de mes études.

47C2– Il y a des jours particuliers ou tout ne peut que me réussir.

48P1– Je veux parvenir à une situation professionnelle intéressante.

49P1– Je sais quels diplômes je veux obtenir.

50P2– Pour mon avenir, j'ai peu d'exigences définitives.

51P2– Mes projets professionnels sont encore imprécis.