



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عمار ثليجي الأغواط

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و أرطوفونيا



فاعلية الذات و علاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بدائرة أنقوسة ولاية ورقلة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

تخصص: علم النفس التربوي

إشراف الدكتور:

- داود بورقيبة

إعداد الطالب :

- بشير بوسنة

نوقشت هذه الرسالة في : 2015/05/28

لجنة المناقشة :

د/ ميلود حميدات	أستاذ محاضر	جامعة الأغواط	رئيسا
د/ داود بورقيبة	أستاذ محاضر	جامعة الأغواط	مشرفا ومقررا
د/ محمد داودي	أستاذ محاضر	جامعة الأغواط	ممتحنا
د/ أحمد بن سعد	أستاذ محاضر	جامعة الأغواط	ممتحنا
د/ محمد بوفاتح	أستاذ محاضر	جامعة الأغواط	ممتحنا

السنة الجامعية : 2015 / 2014

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أغلى ما أملك أمي الكريمة
التي أفنت شبابها من أجل أن تربي أيتاما صالحين .

إلى روح والدي رحمه الله .

إلى زوجتي العزيزة الصبورة .

إلى أولادي الأحباء (بلقيس و محمد صفى الدين و فاطمة)

إلى إخوتي الأعزاء: لخضر و سعدية و سليمان و عبد الرحمان و

محمد و ، إلى كل من يسعى إلى فعل الخير و طلب العلى .

الطالب الباحث : بشير بوستة

كلمة شكر وتقدير

نحمد الله عز وجل الذي وفقنا لإتمام هذا البحث ، ونحمده على نعمة الصحة و العافية ، و نتقدم بجزيل الشكر و التقدير و العرفان إلى الدكتور المشرف : "بورقية داود" على ما قدمه لنا من توجيهات ومعلومات سواء في السنة الأولى النظرية أو في دراستنا التي ساهمت في إثراء الموضوع في جوانبه المختلفة ، كما أقدم جزيل الشكر إلى كل من له بصمة في تعليمنا حرفا بداية من معلمينا في المرحلة الابتدائية إلى أساتذتنا في المرحلة الجامعية ، كما لا أنسى أن أقدم الشكر لكل من ساهم و ساعد في إتمام هذه الرسالة من قريب أو من بعيد بعون من الله وحفظه .

و أخيرا أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على قبول تقييم و تصويب هذا البحث .

الطالب الباحث : بشير بوسته

ملخص الدراسة بالعربية :

عنوان الدراسة : فاعلية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي

(دراسة ميدانية بدائرة أنقوسة ولاية ورقلة)

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي ، وكما تهدف إلى الكشف عن مستوى الدافعية للتعلم و فاعلية الذات من خلال المقياسين المستخدمين .

وتهدف كذلك إلى معرفة الفروق بين التلاميذ في فاعلية الذات و الدافعية للتعلم تبعا للجنس و التخصص . و قد استخدمت في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما وكيفا، و تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (185) تلميذ و تلميذة يدرسون في المستوى الثالثة ثانوي ، بحيث اعتمدت الدراسة على أداتين للقياس وهي:

1 . مقياس فاعلية الذات من إعداد الباحث بشير معمري (2012)

2 مقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحث يوسف قطامي (1989)

و أسفرت النتائج على :

1. توجد علاقة موجبة بين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي

2. هناك مستوى مرتفع لفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

3. هناك مستوى متوسط للدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى الجنس

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى الجنس لصالح الإناث

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى التخصص (علمي/ أدبي)

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى التخصص (علمي/ أدبي)

summary of the study:

Title of the study:the relationship between self- efficacy and motivation to learn to third year secondary school pupils

(Field study in Ngoussa community, Ouargla)

The study's target is to find out the correlation between self-efficacy and motivation to learn for pupils of third year secondary school, and to discover the level of these two elements using the above criteria.

In other hand, the aim is to notice the differences between pupils in these two elements according to gender and specialty. This study used the descriptive method, which describe the phenomenon quantitatively and qualitatively. The study which was conducted on 185 pupils, based on two measurements;

1-Self efficacy criteria, a research prepared by BACHIR MAAMRIA (2012)

2- Motivation to learn, a research prepared by YUSUF KOTAMI(1989)

The results were as follow;

- 1-There is a positive relationship between self-efficacy and motivation to learn among third year secondary school pupils.
- 2 -There is a high level of self-efficacy in this group.
- 3 -There is an average level of learning motivation in this sample.
- 4-The absence of statically significant differences in self-efficacy depending on gender.
- 5-There are statistically significant differences in learning motivation due to gender in favor for females.
- 6-The lack of statically significant differences in self-efficacy caused by variety in braches(science\ literary).
- 7-Nonexistence of statistically significant differences in learning motivation due to variety in braches (science\ literary).

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص البحث بالعربية	ج
ملخص البحث بالإنجليزية	د
فهرس المحتويات	هـ . و . ز
فهرس الجداول	ح . ط
فهرس الأشكال	ط
فهرس الملاحق	ط
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول الإشكالية و إعتباراتها	
مشكلة البحث	06
فرضيات البحث	09
مصطلحات البحث	10
أهمية البحث	11
أهداف البحث	11
دوافع اختيار الموضوع	12
الدراسات السابقة	12
الفصل الثاني : فاعلية الذات	
تمهيد	40
مفهوم فاعلية الذات	41
نظرية فاعلية الذات	44
مصادر فاعلية الذات	47

50	أبعاد الفاعلية الذاتية
52	الفرق بين فاعلية الذات و (مفهوم الذات، وتقدير الذات، وتوكيد الذات)
54	العوامل المؤثرة في فاعلية الذات
55	خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة وذوي فاعلية الذات المنخفضة
58	خلاصة الفصل
الفصل الثالث :الدافعية	
60	تمهيد
61	مفهوم الدافعية
64	النظريات المفسرة للدافعية
68	خصائص الدافعية
69	أقسام الدافعية
71	صراع الدوافع
72	العوامل المؤثرة في الدوافع
75	قياس الدوافع
78	خلاصة الفصل
الفصل الرابع : التعلم	
80	تمهيد
81	مفهوم وطبيعة التعلم
83	نظريات التعلم
95	شروط التعلم
96	خصائص التعلم
100	قياس التعلم
101	الدافعية للتعلم
106	خلاصة الفصل

الجانب الميداني	
الفصل الخامس : إجراءات الدراسة المنهجية	
109	تمهيد
110	منهج البحث
110	الأدوات المستخدمة في البحث
115	الدراسة الاستطلاعية
122	سلم تصنيف مستوى الدافعية للتعلم و فاعلية الذات
123	الدراسة الأساسية
125	الأساليب الإحصائية المستعملة
126	خلاصة الفصل
الفصل السادس : عرض و تحليل و تفسير النتائج	
128	تمهيد
128	عرض و تحليل وتفسير الفرضية الأولى
130	عرض و تحليل وتفسير الفرضية الثانية
131	عرض و تحليل وتفسير الفرضية الثالثة
133	عرض و تحليل وتفسير الفرضية الرابعة
134	عرض و تحليل وتفسير الفرضية الخامسة
136	عرض و تحليل وتفسير الفرضية السادسة
139	عرض و تحليل وتفسير الفرضية السابعة
141	خلاصة الفصل
142	الاستنتاج العام
143	توصيات و اقتراحات
145	الخاتمة
146	المراجع

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين معاملات الصدق الإتفاقي	112
02	يبين معاملات الصدق التعارضي	113
03	يبين معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق و طريقة معامل ألفا لكرونباخ	113
04	يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس	116
05	يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الشعبة	116
06	يبين دلالة الفروق بين متوسطي مجموعة الثلث الأعلى و مجموعة الثلث الأدنى لمقياس فاعلية الذات.	118
07	يوضح دلالة الفروق بين مجموعة الثلث الأعلى و مجموعة الثلث الأدنى في مقياس الدافعية للتعلم	121
08	يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس خلال الموسم الدراسي 2014/2013	122
09	يبين توزيع عينة الدراسة حسب الشعبة للموسم الدراسي 2014/2013	122
10	يوضح العلاقة بين درجات فاعلية الذات و درجات الدافعية للتعلم	128
11	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي جنس التلاميذ (ذكور /إناث) في درجات فاعلية الذات	133
12	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي جنس التلاميذ (ذكور /إناث) في درجات الدافعية للتعلم	134

137	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي جنس التلاميذ (علمي /أدبي) في درجات فاعلية الذات.	13
139	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي جنس التلاميذ (علمي /أدبي) في درجات الدافعية للتعلم	14

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يمثل نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا	45
02	يمثل العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج	46
03	يمثل مصادر فاعلية الذات عند باندورا	47
04	يمثل أبعاد فاعلية الذات عند باندورا	50
05	يمثل هرم ماسلو للحاجات	66
06	يمثل الفرق بين القياس القبلي و البعدي	67

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	صفحة التعليمات	160
02	مقياس فاعلية الذات	161
03	مقياس الدافعية للتعلم	163

مقدمة :

يولي علم النفس التربوي التعليمي أهمية كبرى للعملية التعليمية التعلمية ، بحيث يعتبر التعلم من العمليات الأساسية في الحياة ، وهو مظهر من مظاهر النشاط البشري .

ومن أهم المسائل التي ترتبط بالتعلم مسألة الدافعية ، إذ يكاد يجمع علماء النفس و التربية على الدور المهم و الفعال الذي تلعبه الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة و دورها في العملية التعليمية بصفة خاصة . ومن هذا المنطلق تعد الدافعية من أهم موضوعات المرتبطة بالتعلم .

و على الرغم من الدور الفعال والمهم للدافعية في العملية التعليمية في تحسين مخرجاتها إلا أنه يمكن أن تكون للدافعية للتعلم علاقة بعوامل ومتغيرات أخرى قد ترفع من مستواها أو تخفضه ، من خلال إطلاعنا على عدة دراسات و بحوث تكشف لنا علاقة هذا المتغير مع عدة متغيرات مثل : العوامل الأسرية و الاجتماعية و الاقتصادية ، و كذلك التوافق النفسي والاجتماعي ، و مفهوم الذات ، و تشجيع المعلم ودعمه للاستقلال الذاتي ، وجودة أداء المعلم إلى غير ذاك من الدراسات التي ربطت متغيراتها بالدافعية للتعلم .

ونحن في دراستنا هذه سوف نقوم بتناول علاقة فاعلية الذات بالدافعية للتعلم ، وهذا المتغير لا يقل أهمية عن المتغيرات التي درست سابقا .

وفاعلية الذات كما عبر عنها باندورا " هي نوع من التفكير الذاتي التأهيلي الذي يؤثر في سلوك الشخص كما اعتبرها أهم أنواع التأمل الذاتي .

(بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي 2007/2008 ، ص3)

و معتقدات فاعلية الذات تؤثر على أنماط التفكير التي قد تكون العون الذاتي أو إعاقة ذاتية

(bandura .I ,1989 ,p 1175)

ويرتبط مفهوم فاعلية الذات بطبيعة الأفراد ، وما يمتلكون من قدرات في تحصيل المعارف و المهارات معتمدين على ذواتهم باستخدام استراتيجيات خاصة بهم على أساس إدراك فاعلية الذات لديهم .
(رفقة خليف سالم ، ب س ، ص 135)

و لأهمية هذا البحث ، ومن أجل معالجته انتهجنا الخطة التالية :

قسمنا هذا البحث إلى جانبين ، الجانب النظري و الجانب الميداني . و يحتوي الجانب النظري على أربعة فصول وهي :

الفصل الأول : الإشكالية و اعتباراتها ، و تناولنا فيه إشكالية البحث و . فرضيات البحث و تحديد المفاهيم الأساسية وأهمية البحث، و أهداف البحث و دوافع اختيار الموضوع و الدراسات السابقة .

الفصل الثاني : تناولنا فيه موضوع فاعلية الذات بحيث إفتتحناه بتمهيد ثم تطرقنا إلى مفهوم فاعلية الذات ونظرية فاعلية الذات و مصادر فاعلية الذات و أبعاد الفاعلية الذاتية ، و الفرق بين فاعلية الذات و(مفهوم الذات، وتقدير الذات، وتوكيد الذات) ، و العوامل المؤثرة في فاعلية الذات و خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة و ذوي فاعلية الذات المنخفضة وفي الأخير ختمنا الفصل بخلاصة .

الفصل الثالث: تناولنا فيه موضوع الدافعية بحيث افتتحناه بتمهيد، ثم تطرقنا إلى مفهوم الدافعية و النظريات المفسرة للدافعية و خصائص الدافعية و أقسام الدافعية، و صراع الدوافع و العوامل المؤثرة في الدوافع وقياس الدوافع و وفي الأخير ختمنا الفصل بخلاصة .

الفصل الرابع : تناولنا فيه موضوع التعلم بحيث افترضناه بتمهيد ثم تطرقنا إلى مفهوم وطبيعة التعلم ونظريات التعلم ، و شروط التعلم وخصائص التعلم و قياس التعلم و الدافعية للتعلم وفي الأخير ختمنا الفصل بخلاصة.

أما الجانب الميداني فيحتوي على فصلين وهما الفصل الخامس والفصل السادس

الفصل الخامس: تناولنا فيه إجراءات الدراسة المنهجية ، بحيث تطرقنا فيه إلى تمهيد و تذكير بفرضيات البحث ومنهج البحث ، والأدوات المستخدمة في البحث و الدراسة الاستطلاعية و مجتمع البحث وعينته و سلم تصنيف مستوى الدافعية للتعلم و فاعلية الذات و الدراسة الأساسية و الأساليب الإحصائية المستعملة وفي الأخير ختمنا الفصل بخلاصة.

الفصل السادس: تناولنا فيه عرض وتفسير تحليل نتائج الدراسة، بحيث تطرقنا إلى تمهيد و عرض و تحليل وتفسير الفرضية الأولى و عرض و تحليل وتفسير الفرضية الثانية و عرض و تحليل وتفسير الفرضية الثالثة ، و عرض و تحليل وتفسير الفرضية الرابعة ، و عرض و تحليل وتفسير الفرضية الخامسة ، و عرض و تحليل وتفسير الفرضية السادسة ، و عرض و تحليل وتفسير الفرضية السابعة وفي الأخير ختمنا الفصل بخلاصة.

و أتممنا هذا البحث بالاستنتاج العام ثم يليه تقديم مجموعة من الاقتراحات و التوصيات .

الجانِب النظري

الفصل الأول : الإشكالية و اعتباراتها

I . مشكلة البحث

II . فرضيات البحث

III . مصطلحات البحث

IV . أهمية البحث

V . أهداف البحث

VI . دوافع اختيار الموضوع

VII . الدراسات السابقة

I . مشكلة البحث :

تعد الدافعية الإنسانية من العوامل الأساسية التي تحرك سلوك الفرد ، وهذا مما يجعلها تكتسي أهمية كبيرة في علم النفس ، فما هو معروف أن الإنسان يعيش يوميا مدفوعا لتحقيق أهداف معينة ، وعليه يمكننا تفسير السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد .

و الدافعية موضوع رئيسي من موضوعات فرع علم النفس التربوي في تخصص علم النفس ، بحيث يوجد الكثير من المهتمين في مجالي التربية و التعليم ، منهم الأساتذة و الباحثون و المهتمون بدراسات زيادة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ، و ما هي العوامل الأكثر أساسية التي قد تؤثر عليها . (جناد عبد الوهاب ، 2012 ، ص158)

وعلى هذا الأساس أولى التربويون أهمية بالغة لموضوع الدافعية لما لها من الأثر البالغ على التعليم ، كما تتأدى كل المنظومات التربوية العالمية بالدافعية في مجال التعليم ، فاستثارة دافعية التلاميذ و توجيهها تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط المعرفي و الوجداني و الحركي ، كما أن الدافعية عنصر فعال في إنجاز الأهداف و تحقيق الغايات التربوية الكبرى للمجتمع (المرجع سابق ، ص150)

و تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في حد ذاتها ، فاستثارة دافعية الطلبة و توجيهها و توليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية و حركية ، ومن هنا فإن الدافعية تعد من الأهداف التربوية المهمة التي ينشدها أي نظام تربوي ، ولها آثار مهمة على تعلم الطالب و سلوكه و تشمل هذه الآثار توجيه السلوك نحو أهداف معينة . وزيادة الجهد و الطاقة و المبادرة و المثابرة لدى المتعلم وزيادة قدرته على معالجة المعلومات و بالتالي تحسن الأداء

(ثريا يونس دودين ، فتحي عبد الرحمان ، 2012 ، ص 116)

وقد أشارت عدة نظريات منها نظرية "كيلر" في التعلم إلى الدافعية كشيء ضروري و يجب أن يكون قبل بدء في التعلم مباشرة ، لجذب اهتمام الطلبة للدرس أو لتحفيز الطالب للتعلم ، و لكنه ليس عنصرا مركزا للتعلم نفسه ، ومهما تكن برامج التعليم ممتازة فلن تزيد من الدافعية لدى الطلبة ، و بذلك عندما يكون مستوى الدافعية منخفضا تكون الاستجابة للتعلم منخفضة كذلك ، ومهما بلغت البرامج التعليمية المصممة من دقة و تعقيد إلا أنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منها إذا لم تتضمن ما يثير دافعية الطلبة للتعلم ، في الوقت الذي تطورت فيه معظم مظاهر التكنولوجيا التعليمية تطورا سريعا فإن تكنولوجيا الدافعية لم تتطور ، والحقيقة أن أي تعلم يجب أن يحفز بطريقة كبيرة إذا ركز المدرب (المعلم) على مظاهر الحوافز. (محمد محمود الحيلة ، 1998 ، ص 52)

ومما لاشك فيه أن الدافعية للتعلم عند الأفراد تتأثر بعدد من العوامل ، و المتغيرات و قوى تتبع من داخل الفرد و أخرى تصدر من خارجه . ففي بعض الأحيان تدفع الظروف الفرد ليقوم بفعل معين ، و في أحيان أخرى يدفعه إلى ذلك شعوره من داخله

(سيد محمد خير الله ، ممدوح عبد المنعم الكنائي ، 1996 ، ص 172)

ومن بين هذه العوامل التي يمكن أن تكون لها علاقة بدافعية التعلم لدى التلاميذ هي مستوى فاعلية الذات لديهم .

و يؤكد بندورا bandura " أن مفهوم فاعلية الذات Self efficacy يحتل مركزا رئيسيا في تفسير القوة الإنسانية ، ففاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير و التصرفات و الاستثارة الانفعالية ، وكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع بالتالي الانجاز و انخفضت الاستثارة الانفعالية " ، ويعرف باندورا فاعلية الذات على أنها توقعات الفرد على أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، و تنعكس هذه التوقعات على إختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في

الأداء و كمية الجهود المبذولة و مواجهة الصعاب و انجاز السلوك .

(بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي ، 1428/1429 ، ص22)

و تعتبر فاعلية الذات أحد محددات التعلم المهمة و التي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط ، ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع انجازه ، إنها نتاج للمقدرة الشخصية و تمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة ، وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكات معينة ، و الفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة ، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به ، ومدى مثابرته ، وللجهد الذي سيبدله و مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة و المعقدة و لتحديه للصعاب و مقاومته للفشل.

(فؤاد بن معتوق عبد الله النفعي، 1430/1429، بدون صفحة)

و لحل القراءة الدقيقة لأعمال باندورا bandura تظهر بشكل واضح التركيز على القوى الإنسانية فتنظيم الذات ، والتوقعات ، والسعي لبلوغ الأهداف جزء هاما من نظريته في بناء الفاعلية الذاتية ، وقد قدم باندورا في نظريته المعرفية الاجتماعية عام 1986 وصفا لنموذج ثلاثي الأبعاد يتكون من عوامل متساوية التأثير تلعب الدور الأساس في تكوين القوى الذاتية للأفراد و تشمل هذه العوامل البيئة والعوامل الشخصية و السلوك ، ويختلف تأثير هذه العوامل باختلاف الأحداث والظروف .

(هدى الخليفة ، 2011 ، ص 2)

ومن خلال إطلاعنا على عدة دراسات و في حدود علمنا، لم نجد دراسة تناولت العلاقة بين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم وبنفس عينة الدراسة وهي تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي دراسة مباشرة .

وعليه جاءت هذه الدراسة لتطرح الإشكاليات التالية :

1. هل توجد علاقة بين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي ؟
- 2 . ما مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ؟
- 3 . ما مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟
- 4 . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى الجنس؟
- 5 . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى الجنس؟
- 6 . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى التخصص(علمي/ أدبي)؟
- 7 . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى التخصص(علمي/ أدبي)؟

II . فرضيات البحث :

1. توجد علاقة موجبة بين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي.
- 2 . أتوقع مستوى مرتفع لفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي .
- 3 . أتوقع مستوى مرتفع للدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- 4 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى الجنس.
- 5 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى الجنس.
- 6 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى التخصص(علمي/ أدبي).
- 7 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى التخصص(علمي/ أدبي).

III . مصطلحات البحث :

. فاعلية الذات Self efficacy :

يعرف باندورا bandura فاعلية الذات بأنها توقعات الفرد على أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض ، وتتعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء ، وكمية الجهود المبذولة و مواجهة الصعاب و إنجاز السلوك .

(بندر بن محمد حسن الزيايدي العتيبي ، 1428/1429 ، ص22)

كما عرف العدل فاعلية الذات بأنها " ثقة الفرد الكامنة في قدرته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة و غير المألوفة "

(فؤاد بن معتوق عبد الله النفعي ، 1429/1430 ، بدون صفحة)

التعريف الإجرائي لفاعلية الذات : هي معتقدات الفرد حول نفسه عن قدراته و إمكاناته للقيام بأعمال متعددة خلال مواقف متعددة ، و التي يتم الكشف عنها من خلال الدرجة التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال إجابته على مقياس فاعلية الذات .

الدافعية للتعلم Learning Motivation:

. الدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه و الاستمرار في هذا النشاط حتى تحقيق التعلم.

(ثريا يونس دودين ، فتحي عبد الرحمان جروان ، 2012 ، ص116)

أما الباحث هاربارت هرمانز يقول " أن الدافع للتعلم هو الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة "

(بلحاج فروجة ، 2011 ، ص16)

التعريف الإجرائي للدافعية للتعلم : هي الميل و الاهتمام و السعي إلى التفوق و اكتساب المعرفة، و التي يتم الكشف عنها من خلال الدرجة التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال إجابته على مقياس الدافعية للتعلم .

IV . أهمية البحث :

. تتضح أهمية هذه الدراسة فيما ستسفر عنه من نتائج يمكن من خلالها توجيه الأساتذة و الأولياء و التلاميذ نحو الأسلوب الصحيح و الجيد الذي يؤدي بهم إلى رفع مستوى دافعيتهم للتعلم و فاعليتهم الذاتية .

. يمكن أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية في شقيه النظري و التطبيقي لمجموعة من البحوث المنجزة في هذا المجال .

. محاولة استثارة اهتمام و انتباه علماء النفس و التربية و الباحثين من أجل تصميم برامج خاصة لأيقاظ و تحريك دافعية التعلم لدى التلاميذ.

. قد يكون هذا البحث مؤشرا لوضع بعض المعايير لتوجيه التلاميذ لتخصصات معينة ،حسب دافعيتهم للتعلم و فاعليتهم الذاتية.

V . أهداف البحث :

. تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي .

. العمل على الكشف عن مستوى الدافعية للتعلم و فاعلية الذات من خلال المقياسين المستخدمين و استغلال هذه المعلومات للاستفادة منها في التعليم.

. تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ و فاعلية الذات و الدافعية للتعلم تبعاً للجنس و التخصص .

VI . دوافع اختيار الموضوع :

لقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية في عشر السنوات الأخيرة عدة تحولات مست البرامج و المناهج و المواد و التوقيت و التخصصات الدراسية، ساعية من وراء ذلك إلى تطويرها و مواكبة العصر . وما نلاحظه في أرض الواقع في ظل هذه المساعي الضعف الكبير في التحصيل الدراسي، وهذا ما تطلعننا عليه أغلب تقارير نهاية السنة الدراسية .

ومن هذا المنطلق رأيت من الواجب أن ننظر إلى هذه المشكلة بعين الاعتبار، و البحث لتقصي أسبابها و ومعرفة طبيعتها و عواملها المؤدية إليها .

و حسب إطلاعي على عدة دراسات و تأملي في عدة أسباب ظهر لي أحد العوامل رأيت أنه قد يكون له علاقة بالدافعية للتعلم ، و هو عامل فاعلية الذات ومن هنا رأيت أن أتطرق إلى هذا الموضوع .

VII . الدراسات السابقة :

1 . دراسات تناولت فاعلية الذات و علاقتها ببعض المتغيرات :

قام نافذ نايف يعقوب بدراسة منشورة في مجلة العلوم التربوية و النفسية جامعة البحرين المجلد 13 العدد 03 سبتمبر 2013 بعنوان : الكفاءة الذاتية المدركة و علاقتها بدافعية الإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى عينة طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة المملكة العربية السعودية ، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة و علاقتها بدافعية الانجاز و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة المملكة العربية السعودية ، وقد استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، و تكونت

عينة الدراسة من (115) طالبا ، واعتمد الباحث على أداتين للقياس هما ك المعدلات التراكمية لأفراد عينة الدراسة ، و مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ، و استخدم الباحث في الدراسة الأساليب الإحصائية التالية : النسب المئوية ، المتوسطات الحسابية ، و الانحراف المعياري ، تحليل الانحدار المتعدد التدريجي ، ومصفوفة معاملات الارتباط .

و قد أظهرت الدراسة النتائج التالية : أن أغلبية أفراد العينة جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة ، وأن متغير دافعية الانجاز ومتغير التحصيل الأكاديمي قد فسرا من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ، و أن متغير التحصيل الأكاديمي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة .

و في دراسة أخرى ل : عطف محمود أبو غالي نشرت في مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية بغزة فلسطين المجلد العشرين العدد الأول يناير 2012 بعنوان : فاعلية الذات و علاقتها بضغط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى ، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات و ضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى ، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية : معامل ارتباط بيرسون ، و معامل ألفا . كرونباخ (Cronbach Alpha) ، الانحراف المعياري، المتوسطات الحسابية ، النسب المئوية ، اختبار (ت) للعينتين .

وقد أسفرت النتائج على ما يلي :

هناك علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات و ضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات ، كما أظهرت النتائج وجود فروق في ضغوط الحياة بين الطالبات المتزوجات من ذوات فاعلية الذات المرتفعة و المنخفضة لصالح ذوات فاعلية الذات المنخفضة

و نشرت مجلة جامعة دمشق المجلد 28 . العدد الرابع 2012 دراسة للدكتورة هيام صابر صادق شاهين بعنوان : فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق ، و تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، حيث هدفت الدراسة إلى بحث اختلاف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع ، و دراسة علاقة فاعلية الذات بكل من القلق و التحصيل الدراسي ، و كذلك اختلاف كل من فاعلية الذات والقلق و التحصيل الدراسي للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي و البعدي لبرنامج تنمية فاعلية الذات ، و تكونت عينة الدراسة من (10) تلميذا ، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن ، كما اعتمدت الباحثة على أدوات القياس التالية : مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية ، ، مقياس فاعلية الذات ، اختبار الفرز العصبي السريع (QNST) ، واختبار المصفوفات المتتابعة العادية ، و قائمة المستوى الاجتماعي الاقتصادي ، و استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية : معامل ارتباط بيرسون ، اختبار (ت) للعينات المستقلة ، اختبار ويلكسون للعينات المرتبطة .

و قد أسفرت النتائج على ما يلي :

عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في متغير فاعلية الذات ، و توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين فاعلية الذات و التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة ، و تختلف فاعلية الذات و مكوناتها الفرعية للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي و البعدي

وقد أجرت هدى الخلايلة دراسة نشرت في مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية بفلسطين مجلد 25(1) 2011 بعنوان : الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء و معلماتها في ضوء بعض المتغيرات ، بحيث هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية الذات لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء و معلماتها في ضوء متغيرات الجنس و المرحلة الدراسية ، والخبرة التدريسية للمعلم ، استخدم الباحث المنهج الوصفي ، حيث تكونت عينة

الدراسة من (401) معلما و معلمة ، وقام الباحث باستخدام مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشاننن . موران وولفولك (2001. Techannen – Moran et Woolfolk) و استخدم الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ، و الانحراف المعياري ، وتحليل التباين الثلاثي .

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين كان مرتفعا ، و أن المعلمين أكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية و أقلها في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية ، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية ، و التفاعل الثنائي بين متغيري المرحلة الدراسية و الجنس و متغيري الجنس و الخبرة التدريسية للمعلم .

وهناك دراسة أخرى أجرتها نفين عبد الرحمان المصري (2010/2011) بعنوان : قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات و مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة ، بحيث هدفت الدراسة إلى التعرف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وكل من فاعلية الذات و مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت العينة من (626) طالبا وطالبة ، و قد اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية التالية : اختبار (ت) ، و تحليل التباين الثنائي ، ومعامل ارتباط بيرسون .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وأبعاده و بين فاعلية الذات ، عدا البعد المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية فهو غير دال إحصائيا ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مرتفع منخفض قلق المستقبل على مستوى فاعلية الذات ، ولقد كانت لصالح منخفضي القلق ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا في الجنس على فاعلية

الذات لصالح الذكور ، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاجتماعي و الاقتصادي (مرتفع / منخفض) على فاعلية الذات وأخيرا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكلية في التخصص (أدبي / علمي) على فاعلية الذات .

و نذكر دراسة أخرى كذلك في هذا المجال و هي دراسة نشرت في مجلة دمشق المجلد 26 . ملحق . 2010 لـ عبد الحكيم المخلافي : بعنوان : فاعلية الذات الأكاديمية و علاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة ، دراسة ميدانية على طلبة جامعة صنعاء ، هدفت الدراسة إلى التعرف العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية و علاقتها ببعض سمات الشخصية (التآلف ، الثبات الانفعالي ، و الدهاء الحنكة) ، و تعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وفقا لمتغيري التخصص و الجنس ، حيث طبق الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت العينة من (110) طالبا و طالبة ، و قد اعتمد الباحث على المقاييس التالية : مقياس فاعلية الذات الأكاديمية و مقياس التحليل الإكلينيكي ، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية : ، المتوسط الحسابي ، و الانحراف المعياري ، و اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.11) بين فاعلية الذات الأكاديمية و

بعض سمات الشخصية (التآلف ، الثبات الانفعالي ، الدهاء "الحنكة")

. وجود دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات وفقا

للتخصص علمي /إنساني لصالح التخصص العلمي .

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية

الذات وفقا للجنس ذكور/ إناث لصالح الإناث

وقام الباحث سامر جميل رضوان من جامعة دمشق بدراسة ميدانية بعنوان : **أثر الكفاءة الذاتية في خفض القلق** ، البحث منشور في مجلة دراسات نفسية العدد 03 نوفمبر 2010 الجزائر ، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية و القلق و أثر الكفاءة الذاتية في تعديل مستوى القلق ، وتكونت عينة الدراسة من (212) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية التطبيقية بسلطنة عمان ، و تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية العامة لشفاشر و جيروزيليم (Schwaarzer Djerusalem 1989) و مقياس جامعة الكويت للقلق (Abdel khalek , Kuas 2000). و استعمل الباحث الأساليب الإحصائية التالية ، معامل ألفا ، المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وتحليل الارتباط بين الكفاءة الذاتية و القلق ، تحليل التباين لفحص الفروق بين مستويات الكفاءة الذاتية المختلفة ، وتحليل الانحدار الثنائي لبيان تأثير الكفاءة الذاتية في درجة القلق ، و قد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب و الطالبات حيث كان الطلاب أكثر قلقا و أقل تقديرا لكفاءاتهم الذاتية من الطالبات ، و أظهر تحليل التباين تناقص مستوى القلق بزيادة درجة الكفاءة الذاتية ، ووجود فروق دالة في درجة القلق بين مجموعة الكفاءة الذاتية المنخفضة و المتوسطة ، والمنخفضة و العالية ، في حين لم تسجل فروق دالة في القلق بين مجموعة الكفاءة الذاتية المتوسطة و العالية ، و أظهر كذلك تحليل الانحدار الخطي البسيط أن الكفاءة الذاتية تأثيرا في خفض درجة القلق ، و أن الكفاءة الذاتية تسهم بمقدار مقبول في التنبؤ بمستوى القلق .

و في دراسة العايب كلثوم 2010/2009 بعنوان:أثر التفاعل بين القلق حالة . سمة و الفاعلية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، وهدفت الدراسة إلى : إبراز العلاقة بين الفاعلية الذاتية سواء كانت مرتفعة أو منخفضة و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الرابعة متوسط . وكذلك إبراز الفروق في الدافعية للتعلم عند تلاميذ المستوى الرابعة متوسط ترجع إلى التفاعل بين مستويات الفاعلية الذاتية و نوع و مستوى

القلق ، و قد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ، حيث تكونت عينة الدراسة من 272 تلميذ و تلميذة . و طبقت الباحثة أربعة مقاييس في الدراسة و هي: مقياس القائمة المرجعية للقلق حالة و مقياس القائمة المرجعية للقلق سمة ، و مقياس فاعلية الذات ، و مقياس الدافعية للتعلم ، و قد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ، السبب المئوية ، الانحراف المعياري ، معامل ارتباط بيرسون ، إختبار ليفي Levene، لاختبار التجانس بين المجموعات و اختبار (ت) لعينتين مستقلتين و اختبار (ف) لتحليل التباين الثنائي و اختبار شيفي cheffe

و أهم نتائج التي توصلت إليها :

. وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم لصالح الإناث

. درجة الدافعية للتعلم تختلف باختلاف مستويات فاعلية الذات

و في دراسة أخرى لأحمد يحي الزق 2009 بعنوان ، الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية و المستوى ، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية ، و الفروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات الكلية و الجنس و المستوى الدراسي و التفاعل بينهما ، حيث طبق الباحث المنهج الوصفي و تكونت عينة الدراسة من 400 طالب و طالبة من طلبة البكالوريوس (الليسانس) ن وقد اعتمد الباحث على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة و استخدم الباحث على الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، تحليل التباين الثلاثي و أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن :

. مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسط .

. عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى إلى الجنس .

و نذكر دراسة أخرى أجراها فؤاد بن معنوق عبد الله النفيعي (1430/1429) الموافق لـ: 2009/2008 بعنوان : **المهارات الاجتماعية و فاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين و العاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة** ، هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات الاجتماعية و علاقتها بفاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية و التعليم بمحافظة جدة ، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكونت العينة من (200) طالبا ، حيث قام الباحث بالاستعانة بمقياس المهارات الاجتماعية و مقياس فاعلية الذات ، وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية : معامل بيرسون (Pearson) ، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) و المتوسطات الحسابية ، و اختبار ت (T- Test) .

وأُسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى (0,01) بين درجات المهارات الاجتماعية و أبعادها المختلفة و بين درجات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية العاديين في المدارس الحكومية بجدة ، و أظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى (0,01) بين درجات المهارات الاجتماعية و أبعادها المختلفة و بين درجات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين في المدارس الحكومية بجدة ، كما بينت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية ترجع لمتغيري تصنيف الطالب (متفوق/عادي) و (علمي/ أدبي) لصالح المتفوقين في التخصص العلمي على المتفوقين في التخصص الأدبي ، وكذلك على الطلاب العاديين العلمي و الأدبي . و بينت النتائج كذلك أن المهارات الاجتماعية و أبعادها المختلفة تفسر نسبة عالية من تباين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية و التعليم بمحافظة جدة .

و أجرى بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي 1429/1428 هـ الموافق لـ : 2008/2007 م دراسة بعنوان : **اتخاذ القرار و علاقته بكل من فاعلية الذات و المساندة**

الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، و اعتمد على الأساليب الإحصائية التالية : معاملات ارتباط بيرسون ، تحليل التباين ، اختبار (ت) ، و الانحدار الخطي المتعدد ، و تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (242) مرشدا من المرشدين الطلابيين ، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المقاييس التالية : مقياس المساندة الاجتماعية ، مقياس فاعلية الذات ، و اختبار اتخاذ القرار .

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين كل من درجات القدرة على اتخاذ القرار و كل من درجات فاعلية الذات ، و توجد إمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين الطلابيين من خلال كل من فاعلية الذات و المساندة الاجتماعية .

ونذكر دراسة أخرى أجرتها آمنة قاسم إسماعيل قاسم بعنوان : صراع الأدوار و علاقته بفاعلية الذات و المساندة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة المتزوجات (2007) (طالبات جامعة سوهاج بمصر)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى معاناة الطالبة الجامعية المتزوجة من صراع الأدوار في أدائها لأدوارها المتعددة ، بحث طبيعة العلاقة الارتباطية بين صراع الأدوار و كل من فاعلية الذات و المساندة الاجتماعية ، و تكونت عينة الدراسة من (200) طالبة من الجامعة ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، و النهج الإكلينيكي ، كما اعتمدت الباحثة على المقاييس التالية :مقياس صراع الأدوار لدى طلبة الجامعة المتزوجة إعداد الباحثة ، ومقياس الفاعلية الذاتية ، ومقياس المساندة الاجتماعية ، و استمارة بيانات عامة ،و استمارة المقابلة الشخصية ، و أخيرا اختبار تفهم الموضوع (TAT) ، كما استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ،الوسيط ، و الانحراف المعياري و المدى ، ومعامل الارتباط البسيط بيرسون ، واختبار (ت) ، وتحليل التباين ذو التصميم العامل 2×2 ، وتحليل التباين ذو التصميم العامل $2 \times 2 \times 2$.

و قد أسفرت النتائج عن التالي :

. توجد علاقة ارتباطية سالبة بين درجات طالبات الجامعات المتزوجات على مقياس صراع الأدوار بأبعده الفرعية و درجاتهن على مقياس فاعلية الذات .

. وجود تأثير دال لكل من فاعلية الذات و المساندة الاجتماعية على درجات مقياس صراع الأدوار كدرجة كلية و كدرجات فرعية لدى طالبات الجامعة المتزوجات .

و لقد قامت البندري عبد الرحمان محمد الجاسر 1428/1427 هـ الموافق لـ 2006/2007 م ، بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي بكل من فاعلية الذات و إدراك القبول . الرفض الوالدي ، و معرفة الفروق في هذه المتغيرات نتيجة اختلاف الجنس و العمر ، و التخصص الدراسي ، و طبقت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الإرتباطي و المقارن ، وتكونت عينة الدراسة من (423) طالبا طالبة من طلاب جامعة أم القرى ، وقد استخدمت الباحثة المقاييس التالية :مقياس الذكاء الانفعالي لعثمان ورزق (1998) ، ومقياس فاعلية الذات للعدل (2001)، واستبيان القبول . الرفض الوالدي لرونر Rohner ترجمة ممدوح سلامة (1988) ، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية المناسبة للدراسة ، و لقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب و الطالبات في متغير الذكاء الاجتماعي و بين دراجاتهم في متغير فاعلية الذات ، و بين دراجاتهم في إدراك القبول من قبل الوالدين ، حيث ترتبط هذه المتغيرات إيجابيا . وترتبط كذلك الذكاء الانفعالي و فاعلية الذات بعلاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بإدراك الرفض من قبل الوالدين ، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من فئات عمرية مختلفة في البعد الأول من أبعاد الذكاء الانفعالي و هو بعد (إدارة الانفعالات) ، و فاعلية الذات و إدراك القبول من قبل الوالدين لصالح الفئة العمرية الأكبر سنا .

وهناك دراسة أخرى أجراها أحمد سيد عبد الفتاح عبد الجواد (2006) بعنوان :
فاعلية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي و علاقتها ببعض عوامل المناخ
المدرسي ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي ، و تكونت العينة من (169)
أخصائي نفسي مدرسي من مدارس محافظات الفيوم . بني سويف . القاهرة الجيزة ، وقد
استخدم الباحث مقياس فاعلية الذات الإرشادية من إعداد (Lent ,Hill- Hoffman
2003) ، و استبيان المناخ المدرسي من إعداد الباحث .

ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي : يوجد ارتباط موجب دال بين
فاعلية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي و مدركاته عن عوامل المناخ
السائد في المدرسة ، و توصلت الدراسة كذلك إلى إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإرشادية
لدى الأخصائي النفسي المدرسي من خلال كل من مستوى التدريب و الخبرة لديه و مدركاته
عن عوامل المناخ السائد في المدرسة

و في دراسة أخرى قام بها بشير إبراهيم الحجازي من الجامعة الإسلامية بغزة ، وطالب
صالح أبو معلا في دائرة التمريض مستشفى الشفاء غزة ، بعنوان : المهارات الاجتماعية و
فاعلية الذات و علاقتها بالاتجاه نحو مهنة التمريض لدى طلبة كليات التمريض خلال
العام الدراسي 2005 / 2006 ، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المهارات
الاجتماعية و فاعلية الذات و علاقة ذلك بالاتجاه نحو مهنة التمريض لدى طلبة كليات
التمريض في محافظات غزة ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين المهارات
الاجتماعية و فاعلية الذات و الاتجاه نحو مهنة التمريض تبعا لمتغير النوع ، و قد استخدم
الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، و بلغ عدد أفراد العينة (202) طالبا و طالبة أ و استخدم
ثلاثة مقاييس هي : مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس فاعلية الذات ، واستبانة الاتجاه
نحو مهنة التمريض ، وقد استخدم عدة أساليب إحصائية هي : النسب المئوية ن ألفا

كرونباخ ، معامل جثمان ، معامل ارتباط بيرسون ، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، اختبار (ت) .

و قد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات بين الطالبات و الطلاب لصالح الطلاب ، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات بين طلاب و طالبات المستوى الدراسي الأول و المستوى الدراسي الرابع ، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين اتجاه الطلبة و مهنة التمريض و متغير فاعلية الذات .

ونذكر دراسة شان (Chan) 2004 ، تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده و درجته الكلية و فاعلية الذات لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية ، و تكونت العينة من (158) معلما و معلمة منهم (65) من الذكور و (93) من الإناث ، و تم الاعتماد على مقياس الذكاء الانفعالي ، و فاعلية الذات من إعداد الباحث ، و توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين و الملمات في الذكاء الانفعالي ، كما يمكن التنبؤ من درجات المعلمين و الملمات في أبعاد الذكاء الانفعالي (تنظيم الذات ، و القدرة على توظيف الانفعالات لتسهيل التفكير) بفاعلية الذات .

وقام ليندلي Lindely 2001 بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي و كل من فاعلية الذات و التفاؤل وسمات الشخصية ، و تكونت عينة الدراسة من (316) طالبا وطالبة من طلاب جامعة أيوا (Lowa University) ، منهم (105) ذكور و (211) من الإناث ، وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد سالوفي و مارير و كاريو 2001 (Salwvey et Mayer et Caru) ، و مقياس فاعلية الذات لشيرير (Sherer) و مقياس التفاؤل لكارفر و شاير 1985 (Cerver et Sheier) ، و مقياس سمات الشخصية لكوستا و ماركار 1992 (Costa et Marcare) ، وقد أسفرت

الدراسة عن النتائج التالية : وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي و كل من فاعلية الذات و التفاؤل سمات الشخصية الايجابية .

وهناك دراسة أخرى لـ :جورتن **Gorton 1995** تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بكل من فاعلية الذات وتقدير الذات و القدرة على تحديد الأهداف المستقبلية و الطموح ، و تكونت العينة من (270) طالبا و طالبة من جامعة ولاية (أريزونا) Arizona State University ، حيث طبق عليهم مقياس أساليب المعاملة الوالدية لأولسون و آخرون .1992 Olson et al م ، و مقياس تقدير الذات لروزينبيرج 1985 Rosenberg ، ومقياس فاعلية الذات لشيرير و آخرون 1982 Sherer et al ، ومقياس القدرة على تحديد الأهداف لروبيتر و باتون 1985 Robbins et Patton . و أظهرت نتائج البحث وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التماسك الأسري و التسامح من قبل الوالدين وبين كل من فاعلية الذات و تقدير الذات و القدرة على تحديد الأهداف ، و وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين التفكك الأسري و القسوة و الضبط الوالدي وبين كل من فاعلية الذات و تقدير الذات و القدرة على تحديد الأهداف .

و في دراسة أخرى أجراها كل من : عصام الطيب مرزوق و علي عبد الرحمان خليفة بعنوان : أثر التفاعل بين أساليب التعلم و مستويات فاعلية الذات على اتجاهات الطلاب التعلم الالكتروني بكلية التربية ، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التفاعل بين أساليب التعلم و مستويات فاعلية الذات على اتجاهات الطلاب التعلم الالكتروني بكلية التربية . جامعة حازان بالمملكة العربية السعودية نحو التعلم الإلكتروني ، وكذلك التعرف على تأثير متغير الفرقة الدراسية (الأولى / الثانية) و متغير التخصص الأكاديمي (علمي/أدبي) و التفاعلات بينهما على اتجاهات الطلاب نحو التعلم الالكتروني ، وتكونت عينة الدراسة من (254) طالبا بكلية التربية . جامعة حازان ، و طبق عليهم أساليب التعلم ترجمة و تقنين الباحثان و قائمة فاعلية الذات ترجمة و تقنين الباحثان ، و قد استخدمتا

الأساليب الإحصائية التالية : المتوسطات الحسابية ، الانحراف المعياري ، حجم التأثير (مربع معامل ايتا) و اختبار شيفيه (Scheffe) ، وتحليل التباين العاملي (2×2) للمتوسطات غير الموزونة (ANOVA)

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) لمستويات فاعلية الذات على اتجاهات الطلاب نحو التعلم الالكتروني ، حيث كان الطلاب المرتفعون في فاعلية الذات أعلى في اتجاهاتهم نحو التعلم الالكتروني من زملائهم متوسطي و منخفضي فاعلية الذات بكلية التربية .

ونذكر في ذلك أيضا دراسة **رفقة خليفة سالم** : بعنوان علاقة فاعلية الذات و الفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية ، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات و الفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية ، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي وتكونت العينة من 200 طالبة ممن درس في أحد الفرعين العلمي أو الأدبي ، و طبق الباحث مقياسين هما :مقياس فاعلية الذات ومقياس دافع الانجاز الدراسي ، و استخدم الأساليب الإحصائية التالية : تحليل التباين ، معامل ارتباط بيرسون ، المتوسط الحسابي ، و أهم ما توصلت إليه الدراسة أن مستوى فاعلية الذات مرتفع لدى أفراد العينة .

2 . دراسات تناولت الدافعية للتعلم :

قام كل من **محمد مصطفى الديب ، ووليد السيد أحمد خليفة** ، بدراسة نشرت في مجلة دراسات عربية في التربية و علم النفس (ASEP) مجلة إقليمية تصدرها رابطة التربويين العرب العدد الخامس و الثلاثون ، والجزء الأول مارس 2012 ، بعنوان : أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط و قلق الاختبار

لدى الطلاب المتكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف ، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط و قلق الاختبار لدى الطلاب المتكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف ن تكونت العينة من (52) طالبا تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين أحدهما تجريبية و أخرى ضابطة ، و تم استخدام المنهج التجريبي ، طبق الباحثان الأدوات التالية : مقياس التلكؤ الأكاديمي ، مقياس الدافعية للتعلم ، مقياس وجهة الضبط الخارجي . الداخلي ، مقياس قلق الاختبار ، البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، مقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، و لمعالجة النتائج تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية : اختبار تحليل التباين ، اختبار (ت) .

و أهم ما توصلت إليه الدراسة : وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة و التجريبية المتكئين أكاديميا في القياس البعدي في الدافعية للتعلم ، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المجموعة التجريبية في الدافعية للتعلم بين القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي .

وقامت سوزان بنت أحمد سلمان التميمي ببحث تحت عنوان : جودة أداء المعلمة و علاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف 2012 ، و هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة أداء المعلمة و علاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف ، وتكونت العينة من (400) طالبة اختيرت بطريقة طبقية عشوائية ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي و السببي المقارن ، كما اعتمدت الباحثة على أداتين للقياس وهي : مقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس جودة أداء المعلمة ، ومن بين الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة ، النسب المئوية

،المتوسط الحسابي ، معاملات الارتباط ، اختبار (ت) ، و تحليل التباين الأحادي ، والانحدار المتعدد .

ومن بين أهم النتائج المتوصل إليها أن مستوى الدافعية لدى عينة البحث متوسط ، إذ بلغت نسبة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للدافعية (67%) ، أما فيما يخص الأبعاد فقد جاء التقييم لصالح بعد الاجتماعية بنسبة (75%) ، يليه بعد الدفء بنسبة (72%) ثم بعد الطاعة بنسبة (70%) و البعد الرابع هو المسؤولية (66%) ، أما الكفاءة بنسبة (62%) ثم الميل بنسبة (58%) ، كذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الأبعاد و متوسط الدرجة الكلية لدافعية التعلم ، تبعا للتخصص و التقدير العام ، كما أكدت الدراسة أنه يمكن التنبؤ بمستوى الدافعية للتعلم لدى عينة البحث من خلال درجات بعض معايير جودة أداء المعلمات ، هذه المعايير مرتبة حسب الأهمية كالتالي : جودة التواصل مع الطالبات ، جودة البيئة الصفية ، جودة التقويم و الاختبارات .

و نذكر كذلك دراسة أخرى نشرت في مجلة دراسات نفسية . مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية عدد 09 ديسمبر 2012 أجراها الباحث **جناد عبد الوهاب** جامعة مستغانم ، بعنوان : **أثر بعض العوامل الأسرية و الاجتماعية و الاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط و ضمت عينة الدراسة (200) تلميذ و تلميذة من أقسام السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، وأعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي ، و قد استخدم الباحث لجمع للمعلومات مقياس الدافعية للتعلم من إعدادة في أطروحة الدكتوراة ،أما الأساليب الإحصائية المستخدمة فهي : المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية ، الخطأ المعياري ، تحليل التباين أحادي الاتجاه .**

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي : يوجد اثر المستوى التعليمي للوالدين و المستوى المعيشي (الاقتصادي) ، وإصرار الوالدين على النجاح على الدافعية للتعلم لدى

الأبناء ، بينما لا يوجد أثر عامل الجنس (ذكور /إناث) و الحالة المهنية على الدافعية للتعلم .

في دراسة أجرتها بلحاج فروجة (2011) بعنوان :التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي جامعة مليود معمرى تيزي وزو الجزائر، و تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي و الدافعية للتعلم لدى المتمدرس في التعليم الثانوي ، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، و قد تكونت العينة من (320) مراهق متمدرس في التعليم الثانوي ، واعتمدت الباحثة على أدوات القياس التالية : اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية (المتوسطة) و الثانوية الذي يتكون من قسمين القسم الأول : هو التوافق النفسي ، والقسم الثاني هو: التوافق الاجتماعي ، ومقياس الدافعية للتعلم " ليوسف قطامي " كما استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ن معامل بيرسون ، و اختبار (ت).

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي و الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي ،و وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي و الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق الاجتماعي و الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي .

و نذكر كذلك دراسة قام بها كل من روسني سامه ،أياد عبد الله ، 2011 جامعة كيبانجسن (Kebangssan) ماليزيا ،بعنوان : دافعية تعلم اللغة العربية الاتصالية لدى طلبة مرحلة التمهيدي بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية . دراسة حالة . ،من أبرز التساؤلات التي طرحت في هذه الدراسة ، ما مستوى دافعية تعلم طلبة التمهيدي في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية لتعلم اللغة العربية ، حيث قام الباحثان بإعداد استبيان يحتوي على

سبعة محاور للدافعية ، وتم توزيع الاستبيان على (26) طالب و طالبة في المركز التمهيدي بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية ، و قد استعمل البحثان الأسلوبين الإحصائيين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري .

ومن أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي : أن مستوى الدافعية لدى الطلاب و الطالبات قوي و إن كان متفاوتا في بعض المحاور .

ودراسة عقيلة تليوانت (2010/2011) بعنوان : قلق الإحصاء و تأثيره على الدافعية للتعلم لدى طلبة علم النفس ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الإحصاء و الدافعية للتعلم ، كما هدفت أيضا إلى معرفة إذا ما كان هناك فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم ، وهل تختلف درجات الدافعية للتعلم باختلاف شعبة البكالوريا (آدب ، علوم) بالنسبة لمادة الإحصاء . حيث طبقت الباحثة المنهج الوصفي ، و تكونت عينة الدراسة من 200 طالب و طالبة ، استخدمت الباحثة مقياسين لقياس ذلك و هما : مقياس قلق الإحصاء لأحمد دوقة ، و مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي. و قد اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية التالية : اختبار (ت) ، تحليل التباين أحادي العامل ، اختبار لفين (Levene) ، اختبار شيفي (cheffe) ، معامل ارتباط بيرسون .و أهم ما توصلت إليها الدراسة من نتائج ما يلي :

. هناك علاقة سالبة و قوية بين قلق الإحصاء و الدافعية للتعلم

. لا توجد فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم

. هناك فروق بين الطلبة فيما يخص الدافعية للتعلم باختلاف شعبة البكالوريا (آدب /علوم)

ونذكر كذلك دراسة ليلى سدره (2010/2011) بعنوان أثر كلمن الشعور بالكفاءة و الاستقلالية و القدرة على ربط علاقات اجتماعية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، حيث هدفت الدراسة إلى محاولة اختبار مدى صدق نموذج من نماذج المستعملة

في تفسير الدافعية للتعلم لدى المراهقين وهو نموذج العزم الذاتي للباحثين ديسي و ريان ، و اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ،حيث تكونت عينة الدراسة من 130 تلميذ، وطبقت الباحثة مقياسين هما : مقياس الحاجات المصمم من طرف الباحثة و مقياس الدافعية للتعلم الذي قام بتطويره أحمد دوقة 2007 ، و أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة هي : النسب المئوية ، الانحراف المعياري ، المتوسط الحسابي ، معادلة سبيرمان و براون ، معامل ارتباط بيرسون ، اختبار فريدمان friedman test وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج :عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية .

وقد قام محمد نوفل (2010/04/04) بدراسة عنوانها : الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية ، و استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (803) طالبا وطالبة ، و اعتمد الباحث على مقياس دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات ، والمقسم إلى مجالات سبعة وهي : المتعة والاهتمام ، الكفاية المدركة ، بذل الجهد و الأهمية ، الضغط و التوتر ،الخيارات المدركة ، القيمة و الفائدة ، و أخيرا العلاقة .

وأظهرت الدراسة النتائج التالية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور و الإناث على المجال الثالث (بذل الجهد و الأهمية) ، والمجال السابع (العلاقة) لصالح الإناث في حين لم تظهر فروق على بقية المجالات وعلى المقياس كاملا .

و أظهرت النتائج كذلك أن مستويات دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى طلبة كانت متوسطة بشكل عام ،وكانت كبيرة على كل من المجالين التاليين ، مجال الجهد و أهمية ، ومجال القيمة و الفائدة ، و كانت متوسطة على بقية المجالات .

و في دراسة أخرى أجرتها الدكتورة فريال أبو عواد و هذه الدراسة منشورة في مجلة جامعة دمشق المجلد 25 . العدد (4+3) 2009 بعنوان : البنية العاملية لمقياس الدافعية للتعلم الأكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة غوث (الأونروا) في الأردن ، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (315) طالبا و طالبة ، و اعتمدت الباحثة على المنهج المسحي الوصفي .

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيري الجنس و الصف و التفاعل بينهما على بعض عوامل المقياس

و هناك دراسة أخرى قام بها شفيق بنات بعنوان : مستوى الدافعية نحو تعلم اللغة الأجنبية (الانجليزية) لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية (2009) ، هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مستويات الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية ، لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية و علاقتها ببعض المتغيرات ، واستعمل الباحث المنهج المسحي الوصفي ، و تكونت عينة الدراسة (412) طالبا و طالبة من الطلبة الدارسين لمساق في اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية ، وقد تم تطبيق عليهم استبانة مكونة من (66) فقرة مقسمة إلى (10) أبعاد ، ومن بين أهم نتائج الدراسة ، أن مستويات الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية لدى الطلبة حسب المجالات العشرة ، قد تراوحت ما بين متوسط إلى كبيرة ، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية على بعض المجالات ، تعزى لجنس الطالب لصالح جنس الذكور .

و نذكر كذلك دراسة أخرى ل: نافر أحمد بقيعي تحت عنوان : مستوى الدافعية الداخلية و الخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية الجامعية خلال العام الدراسي (2009/2008) ، هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/

الأُنروا ، الأردن ، حيث بلغت عينة الدراسة (146) طالبا وطالبة ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، و اعتمد على مقياس أعدده فاليراند و آخرون (Vallerand et al.,1992) في الدافعية الداخلية و الخارجية للتعلم و يتكون من ثماني وعشرون مفردة ، أما الأساليب الإحصائية المعتمدة في هذه الدراسة هي : المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، اختبار (ت) ، تحليل التباين الأحادي (ANOVA) .

و أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :أن مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم كانت متوسطة كما أن مستوى الدافعية الكلية للتعلم كانت متوسطة أيضا ، و أشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية الداخلية و الخارجية و الدافعية ككل تعزى إلى متغير الجنس و المعدل التراكمي .

ونذكر كذلك دراسة ل : سعاد جبر سعيد بعنوان : أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات و دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن (2006) ، هدفت الدراسة إلى التحقق من اثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرة الذكاء الاجتماعي في تنمية مفهوم الذات ، ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ن و اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا و طالبة موزعين إلى مجموعتين ، بطريقة عشوائية ، مجموعة الأولى تجريبية تكونت من (60) طالبا و طالبة و المجموعة الثانية مجموعة ضابطة تكونت من (60) طالبا و طالبة ، قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي ، كما اعتمدت على مقياسين هما مفهوم الذات ، و مقياس دافعية التعلم لتطبيقها على المجموعة التجريبية و الضابطة .

ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها ما يلي : 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

المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية . و هناك أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس و تطبيق البرنامج التعليمي عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي للذكور ، ومتوسط الأداء البعدي للإناث على الدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح الإناث .

و نذكر كذلك في هذا الإطار دراسة لـ : مايرز و روكا (Myers et Rocca) 2001 ، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات الحوار و العدوان اللفظي ، والخوف في الفصل الدراسي و الدافعية ، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، و تكونت عينة الدراسة من (236) تلميذا ، منهم (108) ذكور ، و (129) إناث من تلاميذ المدارس المتوسطة ، و قد استخدم المقاييس التالية : مقياس المناقشة ، ومقياس العدوان اللفظي ، ومقياس دافعية التلميذ ، و من الأساليب الإحصائية المعتمدة معامل الارتباط .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه يرتبط أسلوب المناقشة المدرك للمعلم ايجابيا بالدافعية المدركة لدى التلاميذ ، في حين يرتبط أسلوب العدوان اللفظي سلبا بها

وقد قام كل من دانيال وآخرون (Daniels ,Kalkaman,et Mcombs,2001) بدراسة هدفت إلى التعرف على إدراك تلاميذ المرحلة المتوسطة لاتجاهات المعلمين ، و في سياقين دراسيين مختلفين : المتمركز حول المتعلم (Learner Centered) و غير متمركز حول المتعلم (Non - Learner Centered) ، و اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (166) تلميذا في المدرسة الإعدادية (المتوسطة) ، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة معامل الارتباط ، واختبار (ت) .

ومن أهم ما توصلت إليها الدراسة أنه يرتبط أسلوب المناقشة المدرك للمعلم ايجابيا بالدافعية المدركة لدى التلاميذ ، في حين يرتبط أسلوب العدوان اللفظي سلبا بها .

وهناك دراسة أخرى في هذا المجال و هي لـ : بروين (Brune)، 2000 هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تشجيع المعلم و دعمه للاستقلال الذاتي و كل من

الدافعية و حيوية الطالب ، و قد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، و تكونت عينة الدراسة من (93) طالبا وطالبة منهم (80) ذكور و (13) إناث ، و قد اعتمد على عدة أدوات لجمع المعلومات و هي : استبيان لقياس إدراك التلاميذ لتشجيع المعلم و الاستقلال الذاتي و مقياس الدافعية ، ومن الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة ، معامل الارتباط بيرسون ، و قد أظهرت نتائج الدراسة و جود علاقة ارتباطية دالة بين تشجيع المعلم و الدافعية لدى الطلبة ، كذلك وجود علاقة ارتباطية دالة بين دعم المعلم و الدافعية لدى الطلاب ، كما أن دعم الاستقلال الذاتي يعتبر متغيرا جيدا للدافعية .

3 . التعقيب على الدراسات السابقة :

بعد استعراض الدراسات و البحوث السابقة يمكن أن نحدد بعض المؤشرات على النحو التالي :

3 . 1 . بالنسبة للدراسات التي تناولت فاعلية الذات و علاقتها ببعض المتغيرات :

لقد تباينت أهداف الدراسات السابقة فمنها من هدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات و متغيرات أخرى و هي أغلبها ، مثل دراسة نافذ نايف يعقوب ، و دراسة عطايف محمود أبو غالي ، ودراسة هيام صابر ، ومن الدراسات ما هدفت إلى معرفة (أثر) مثل دراسة سامر جميل رضوان ، ودراسة كل من عصام الطيب مرزوق و علي عبد الرحمان خليفة ، وهناك دراسة هدى الخلايلة التي هدفت إلى دراسة الفروق في فاعلية الذات في ضوء متغيرات مختلفة .

مع ذكر أن أغلب هذه الدراسات هدفت إلى دراسة الفروق في فاعلية الذات في ضوء متغيرات مختلفة .

أما بالنسبة للمنهج المستعمل في هذه الدراسات فمعظمها استخدمت المنهج الوصفي ، ماعدا دراسة هيام صابر فقد استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي المقارن ولكن من

المفروض أن تستخدم المنهج التجريبي وذلك لعدة اعتبارات منها وجود تطبيق قبلي و بعدي ، وكذلك عينة الدراسة صغيرة مكونة من (10) أفراد .

و بالنسبة للعينات فقد تنوعت في الحجم و النوع ، بالنسبة للحجم فقد تراوحت بين (10) إلى (626) فردا ، ومعظم هذه الدراسات اعتمدت على عينة من الطلبة الجامعيين في مختلف التخصصات و المستويات ، ما عدا بعض الدراسات مثل دراسة بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي عينة الدراسة كانت من مرشدين طلابيين ، و دراسة أحمد عبد الفتاح عبد الجواد (2006) عينة الدراسة كانت من أخصائي نفسي مدرسي ، و دراسة فؤاد بن معتوق عبد الله النقيعي (2009/2008) عينة الدراسة طلاب المرحلة الثانوية و دراسة هيام صابر عينة الدراسة من تلاميذ ذو صعوبات التعلم .

أما بالنسبة لبيئة التطبيق فتتوعد بين العربية و الأجنبية ،إلا أن الدراسات العربية المعروضة في البحث هي الأكثر مقارنة بالدراسات الأجنبية.

بالنسبة لأدوات الدراسة فإن معظم الدراسات اعتمدت على مقاييس جاهزة من أجل الوصول إلى أهدافها

أما عن الأساليب الإحصائية فإن أغلب الدراسات اعتمدت على المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية ،و معاملات ارتباط و خاصة معامل ارتباط بيرسون ، و اختبار (ت) .

أما بالنسبة لنتائج الدراسة فقد تباينت فيما بينها حسب الفروض المطروحة في الدراسة ، حيث أظهرت أهمية فاعلية الذات و علاقتها بجوانب جد هامة مثل : التحصيل الأكاديمي ، ضغوط الحياة ، قلق المستقبل ، الاتجاهات ، اتخاذ القرار ، كما أجمعت هذه الدراسات على الدور الإيجابي لفاعلية الذات .

3 . 2 . بالنسبة للدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم و علاقتها ببعض المتغيرات :

لقد اختلف أهداف الدراسات السابقة بالنسبة لهذا المحور تبعا لاختلاف أهداف الباحثين ، فمنها من هدفت إلى دراسة (أثر) مثل دراسة كل من محمد مصطفى الديب ، ووليد السيد أحمد خليفة ، و كذلك دراسة جناد عبد الوهاب ، ودراسة سوزان بنت أحمد سلمان التميمي ، ودراسة بلحاج فروجة ، ودراسة مايرز و روكا (Myers et Rocca)، ودراسة بروين (Brune) ، ومنها كذلك من هدفت إلى دراسة مستوى الدافعية ، مثل دراسة نافر أحمد البتيعي ، ودراسة كل من روسني أسامة و أياد عبد الله ، ودراسة شفيق بنات ، أما فيما يخص دراسة الفروق فإن أغلب الدراسات تطرقت إلى دراسة الفروق باختلاف التغيرات مثل : متغير التخصص ، ومتغير المعدل التراكمي ، و المستوى المعيشي ، كان متغير الجنس (ذكور إناث) هو الأبرز في هذه الدراسات ، أما في الدراسات التجريبية فكانت دراسة الفروق بين القياس البعدي والقبلي ، مثل دراسة كل من محمد مصطفى الديب ، ووليد السيد أحمد خليفة ، وكذلك دراسة سعاد جبر سعيد .

أما بالنسبة للمنهج المستخدم في هذه الدراسات فمعظمها اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي باعتبارها تدرس العلاقة ، ماعدا دراسة كل من محمد مصطفى الديب ، ووليد السيد أحمد خليفة ، ودراسة سعاد جبر سعيد ، فقد اعتمدوا المنهج التجريبي ، ودراسة روسني أسامة وأياد عبد الله فقد اعتمدا منهج دراسة الحالة .

و بالنسبة للعينات فقد تباينت في حجمها و اختلفت في نوعها ، فمن الدراسات ما تطلبت عينة كبيرة وهذا نجده في الدراسات الوصفية مثل دراسة سوزان أحمد سلمان التميمي (400) طالبة من التعليم الثانوي ، و دراسة نافر أحمد بقيقي (146) طالب و طالبة تخصص معلم ، و دراسة جناد عبد الوهاب (200) تلميذ و تلميذة من الثالثة من التعليم المتوسط ، و دراسة بلحاج فروجة (320) مراهق ممتدرس في الثانوية ، و أكبر عينة سجلت في هذه الدراسات هي عينة دراسة محمد نوفل حيث بلغت (803) طالبا و طالبة .

أما بالنسبة للدراسات التجريبية و دراسة الحالة فطبيعة الدراسة تفرض عينة صغيرة و نذكر في ذلك دراسة كل من محمد مصطفى الديب و وليد السيد أحمد خليفة (52) طالبا و دراسة روسني أسامة و أياد عبد الله (26) طالبا و طالبة ، أما دراسة سعاد جبر سعيد رغم أن دراستها كانت تجريبية إلا أن العينة تكونت من (120) طالبا و هذا يرجع إلى طبيعة موضوعها و طريقة تطبيق المنهج التجريبي .

أما بالنسبة لبيئة التطبيق فأكثر هذه الدراسات أجريت على بيانات عربية ما عدا أربع دراسات فهي أجنبية مثل دراسة مايرز وروكا (Myers et Rocca) ، و دراسة دانيال وآخرون (Daniels et all)، ودراسة بروين (Brune) و كذلك دراسة روسني سامة و أياد عبد الله .

و تتفق معظم الدراسات السابقة في استخدامها للأساليب الإحصائية حيث استخدمت المتوسطات الحسابية ، و الانحرافات المعيارية ، و اختبار (ت) ، واختبار تحليل التباين ، و معامل ارتباط بيرسون .

و لقد تباينت نتائج الدراسات في بعض الجوانب مثل مسألة الفروق في الدافعية بين الجنسين ، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين مثل دراسة نافر أحمد ، وهناك من يرى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية في بعض المجالات فقط ، مثل دراسة محمد نوفل في المجال الثالث (بذل الجهد و الأهمية) و المجال السابع (العلاقة) لصالح الإناث ، في حين لم تظهر فروق في المجالات الأخرى بالنسبة للمقياس ، و كذلك دراسة شفيق بنات التي أظهرت أنه توجد فروق في مستويات الدافعية للتعلم في بعض المجالات تعزى للجنس ، أما دراسة جناد عبد الوهاب فقد خلص أنه لا يوجد أثر عامل الجنس على الدافعية للتعلم لصالح الذكور ، أما بالنسبة للمستويات الدافعية للتعلم فنجد دراسة كل من نافر أحمد البقيعي و دراسة محمد نوفل اتفقت على أنها متوسطة ،

بينما دراسة شفيق بنات فقد جاء مستوى الدافعية للتعلم ما بين المتوسطة و الكبيرة ، أما دراسة روسني سامة و أياد عبد الله فكانت مستويات الدافعية قوية .

أما في الدراسات التجريبية فقد أجمعت كلها أن العلامة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية . و في دراسة كل من مايرز و روكا و دراسة دانيال و آخرون تتفقان على وجود علاقة موجبة بين المناقشة المدركة للمعلم و الدافعية المدركة للتعلم للتلاميذ ، في حين يرتبط سلبا بأسلوب العدوان اللفظي ، أما دراسة بروين فقد خلصت إلى وجود علاقة موجبة بين تشجيع و دعم المعلم و الدافعية للتعلم.

بعد استعراضنا للدراسات السابقة و مناقشتها نلاحظ كثرة الدراسات التي أجريت على المتغيرين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم ، و لكن لم أجد في حدود علمي دراسة تناولت علاقة المتغيرين بعضهما ببعض و بنفس عينة الدراسة و هي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي . و لذلك سوف نتناول هذه الدراسة .

الفصل الثاني : فاعلية الذات

I . تمهيد

II . مفهوم فاعلية الذات

III . نظرية فاعلية الذات

IV . مصادر فاعلية الذات

V . أبعاد الفاعلية الذاتية

VI . الفرق بين فاعلية الذات و(مفهوم الذات، وتقدير الذات، وتوكيد الذات)

VII . العوامل المؤثرة في فاعلية الذات

VIII . خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة وذوي

فاعلية الذات المنخفضة

IX . خلاصة الفصل

I . تمهيد :

إن مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم الهامة في دراسة الشخصية وتفسير سلوك الأفراد،"و يعتبر هذا المفهوم من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory لـ "باندورا" Bandura " (السيد محمد أبو هاشم حسن، 2005، ص35)

وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى هذا المفهوم بنوع من التفصيل، بعرض بعض الآراء ومناقشتها، وبعد ذلك سوف نتعرض إلى نظرية فاعلية الذات، ثم نذكر بعض مصادر وأبعاد فاعلية الذات، ونعرج إلى ذكر الفرق بين مفهوم فاعلية الذات والمفاهيم الأخرى المشابهة، وهي مفهوم الذات وتقدير الذات وتوكيد الذات، وبعد ذلك نتطرق إلى ذكر بعض العوامل المؤثرة في فاعلية الذات وخصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة والأفراد ذوي فاعلية الذات المنخفضة، ونختتم هذا الفصل بخلاصة.

II . مفهوم فاعلية الذات Self- Efficacy:

ظهرت فكرة الذات بشكل جديد في مجال علم النفس على يد وليام جيمس عام 1890 إذ قال عن الذات أو كما سماها empirical me "الأنا العملية " أنها مجموع ما يملكه الإنسان أو يستطيع أن يقوله أنه له جسمه، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، أصدقاؤه، أعداؤه، مهنته... إلخ.

ولقد تطور مفهوم الذات self في علم النفس المعاصر بحيث أصبحت تعني جانبين هما: الذات كموضوع self as object أي كمشاعر واتجاهات وميول ومدرجات وتقيم لنفسها كموضوع، والذات كعملية self as process كحركة، كفعل ونشاط ، كمجموعة من النشاطات والعمليات كال تفكير والإدراك والتذكر... إلخ..

(يوسف مصطفى القاضي وآخرون، بدون سنة، ص: 176)

وسوف نأخذ في هذا الفصل مفهومين من المفاهيم المتعلقة بالذات وهو فاعلية الذات، وقبل أن نخوض في هذا المفهوم يجدر بنا أن نشير إلى أن هذا مصطلح نجده في بحوث متعددة بصيغ مختلفة مثل: الكفاءة الذاتية، فاعلية الذات.

وسوف نأخذ هذه المصطلحات الثلاثة كلها بنفس المعنى والمدلول، رغم ما يذكر من اختلافات طفيفة خاصة بين مصطلح فاعلية الذات والكفاءة الذاتية. "بحيث يوجد من يرى أن الكفاءة الذاتية تتمثل في توفر الإمكانيات الشخصية لدى الفرد التي تتيح له بذل الجهد ليتمكن من حل المشكلات التي تواجهه، والتغلب على العقبات التي لا يمكن لغيره تخطيها... أما فاعلية الذات فهي السلوك الأدائي الموجه نحو حل المشكلات ومقاومة الضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشكلات والضغوط..."

(بشير معمري، 2012، ص 197)

وبعد هذه الإشارة البسيطة يمكن أن نقول أن المفهوم المرادف لفاعلية الذات هو الكفاءة الذاتية Self- Efficacy. وقد انبثق مفهوم فاعلية الذات من نظرية التعلم الاجتماعي المعرفية، للسلوكي الأمريكي بجامعة ستانفورد العريقة بكاليفورنيا، ألبرت باندورا A. Bandura عام 1977. (المرجع السابق، ص 195)

وبناء على التطوير الذي قدمه باندورا في نظريته للتعلم الاجتماعي (1986)، فإن الأفراد يمتلكون نظاما ذاتيا هو الذي يمكنهم من ممارسة السيطرة على أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم، وهو نظام يتضمن قدرات وتخطيط الاستراتيجيات، والقدرة على التأمل الذاتي، وكذلك تقييم المواقف، ومن ثم التوقعات عن النجاح أو الفشل في المهام ومن ثم فإن الكفاءة الذاتية - فاعلية الذات - هي متغير وسيط بين المعرفة والفعل، وذلك أن المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم وعن توقعاتهم حيال نتائج جهودهم، تؤثر بقوة على الطرق التي سيتصرفون بها . (كلثوم العايب، 2009، 2010، ص 40)

ولعل القراءة الدقيقة لأعمال (باندورا) تظهر بشكل واضح التركيز على القوى الإنسانية، لتنظيم الذات، والتوقعات، والسعي لبلوغ الأهداف جزءا هاما من نظريته في بناء الفاعلية الذاتية. (هدى الخلايلة، 2011، ص 2)

وعند استعراضنا لتعاريف فاعلية الذات، نجد لها كثيرة ومتنوعة وسوف نستعرض أهم هذه التعاريف:

يعرف باندورا (Bandura) صاحب النظرية، فاعلية الذات "بأنها اعتقادات الفرد حول قدرته على تحقيق مستويات من الأداء تؤثر على الأحداث التي تمس حياته وشعور الفرد بأنه قادر على فعل شيء ما في مواجهة الأحداث وأنها تحت سيطرته غالبا "

(رشيد رزقي، 2011، 2012، ص 29)

الفصل الثاني _____ فاعلية الذات

ومما تجدر ملاحظته حول مفهوم كفاءة الذات - فاعلية الذات - لدى باندورا أنه لا يشير إلى ذات الفرد، ولكن بالأحرى إلى العمليات المعرفية التي يتدرج تحتها مفهوم الذات. بمعنى آخر، تعبر "الذات" عن مفهوم، أو تكوين، أو تمثيل عقلي كغيرها من المفاهيم الأخرى . (لورانس أ. برافين، 2010، ص 212)

وهذه الملاحظة قد تتسحب على أغلب التعاريف التي سوف نذكرها كما هو في تعريف "سايرز وآخرون" (Sayers ,et al) حيث يعرفون فاعلية الذات بأنها: "مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقوم على الخبرة الماضية، وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة " (Sayers ,et al ,1987,p,2)

وكذلك عرف "فيسل" (Vasil) فاعلية الذات بأنها "إدراك الفرد لقدراته على أداء سلوك ما بنجاح، والذي يستند ويصاغ من خلال الخبرات الاجتماعية (Vasil , 1996 , p 104) وعرفها كذلك "هالينانو داناهير" (Hallinan et Danaher) بأنها: "اعتقادات الأفراد في قدرتهم على الأداء في مجالات معينة، وعلى إحراز الأهداف، وإنجاز السلوك "

(Hallinan et Danaher , 1994,p:76)

وتشير عبير حمدي (2006) إلى أن فاعلية الذات هي " اعتقاد الشخص في كيفية انجاز مهمة أو مجموعة مهام على ضوء ما يملك من قدرات ومعلومات عقلية ومعرفية، وانفعالية دافعية وحسية وعصبية، مما يمكنه من تحقيق المستوى المطلوب في الأداء "

(أماني عبد المقصود عبد الوهاب، سميرة محمد شند، 2010، ص 391)

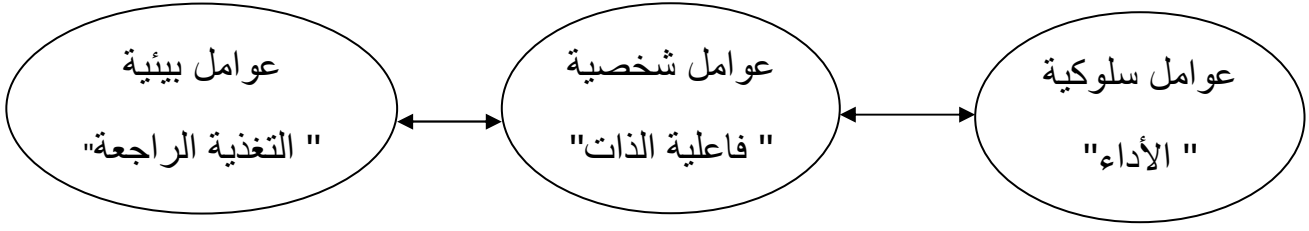
ويشير جابر (1995) إلى أن فاعلية الذات ليست مبدأ لضبط السلوك، ولكنها من أهم المؤشرات الذاتية، وهي مصدر الضبط والتفاعل بين العوامل البيئية والسلوكية الشخصية، فهي متغير هام توجه الفرد نحو تحقيق أهداف معينة (عبد الحكيم المخلافي، 2010، ص 484)

ومن ما أوردناه من تعاريف حول فاعلية الذات، يمكن أن نلاحظ أن جميع التعاريف تشير إلى نفس المعنى والمدلول، وإن اختلفت العبارات التي عبرت عن هذا المعنى، إلا أننا لا يمكن أن ننكر أن هناك بعض الاختلافات الطفيفة التي يمكن أن نشير إليها، ففي التعريف الأول "لباندورا" (Bandura) أشار إلى أن فاعلية الذات تهدف إلى مواجهة الأحداث والسيطرة عليها، وأما تعريف "سايرز وآخرون" (Sayers, et al) فقد أشار إلى أن فاعلية الذات تؤثر في توقعات الفرد للنجاح في مواقف مختلفة، أما تعريف فيسل (Vasil) فيرى أن مصدر فاعلية الذات تستمد من الخبرات الاجتماعية، وفي تعريف "هالينانو داناهير" (Hallinan et Danaher) فإن هدف فاعلية الذات إحراز الأهداف وإنجاز السلوك، وأشارت "عبير" إلى أن هدف فاعلية الذات تحقيق المستوى المطلوب من الأداء بينما أشار "جابر" أن فاعلية الذات تلعب دور الوسيط بين البيئة وسلوك الفرد.

ومن خلال هذه التعاريف يمكن أن نعرف فاعلية الذات بأنها " تكوين فرضي معرفي يشير إلى اعتقادات الفرد حول قدرته على أداء سلوك ما والنجاح فيه".

III . نظرية فاعلية الذات:

إن أساس نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي عند باندورا هو فكرة الحتمية التبادلية Reciprocal determinism، وطبقا لهذه الفكرة فإن التعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، سلوكية، وبيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما. والعوامل البيئية تشمل الأدوار التي يقوم بها الآباء والمعلمون والأقران.



الشكل رقم (01) يمثل نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا

(هويدة حنفي محمود، فوزية عبد الباقي الجمالي، 2010، ص 68)

ويشير باندورا Bandura 1968، في كتابه أسس التفكير والأداء: "النظرية المعرفية بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية SOCIAL COGNITIVE THEORY التي وضع أسسها، والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية.

(بندر بن محمد حسن الزيايدي العتيبي، 2007/2008، ص 24)

إذا فالفاعلية الذاتية هي نظرية معرفية اجتماعية للشخصية التي تفترض علاقة متبادلة بين العوامل الشخصية و الأحداث البيئية للفرد و السلوك. (Deepa Marat, N.d,p3)

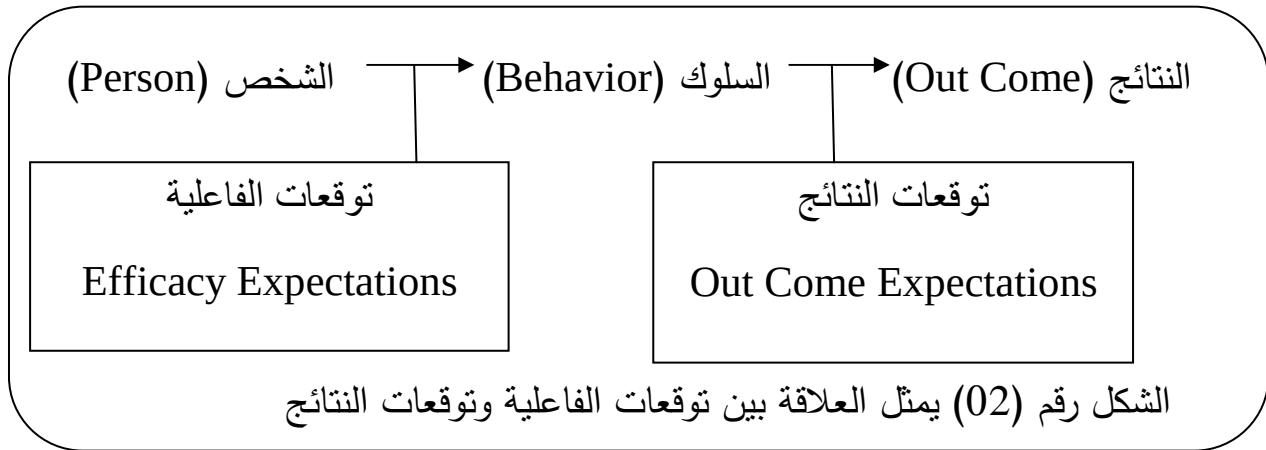
وتقوم نظرية الفاعلية الذاتية على الأحكام التي يصدرها الفرد، وعلى مدى قدرته على تحقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية، ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والنتائج عنها، هذه الأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية.

ويرى باندورا (Bandura 1997) أن سلوك الفرد يحدث وفقا لتوقعاته الخاصة بكل من:

1 . توقعات النتائج (Out Come Expectations)

2 . توقعات الفاعلية (EfficacyExpectaions)

ويبدو ذلك من خلال الشكل رقم (02) الآتي :



ويعني ذلك أن توقعات الفاعلية الذاتية تسبق توقعات الفرد عن ناتج أو مخرجات السلوك، ويقرر باندورا أن كلا من الفاعلية الذاتية والتوقعات عن المخرجات آليتان تتدرجان فيما يسمى بالتقييم الذاتي (Self Evaluation) وهما يحددان معا انجاز السلوك على نحو ما. (قريشي فيصل، 2010/ 2011، ص ص 97، 98)

و الفاعلية الذاتية تؤثر على أهداف و نتائج المتوقعة والتي هي أيضا تتنبأ بالسلوك

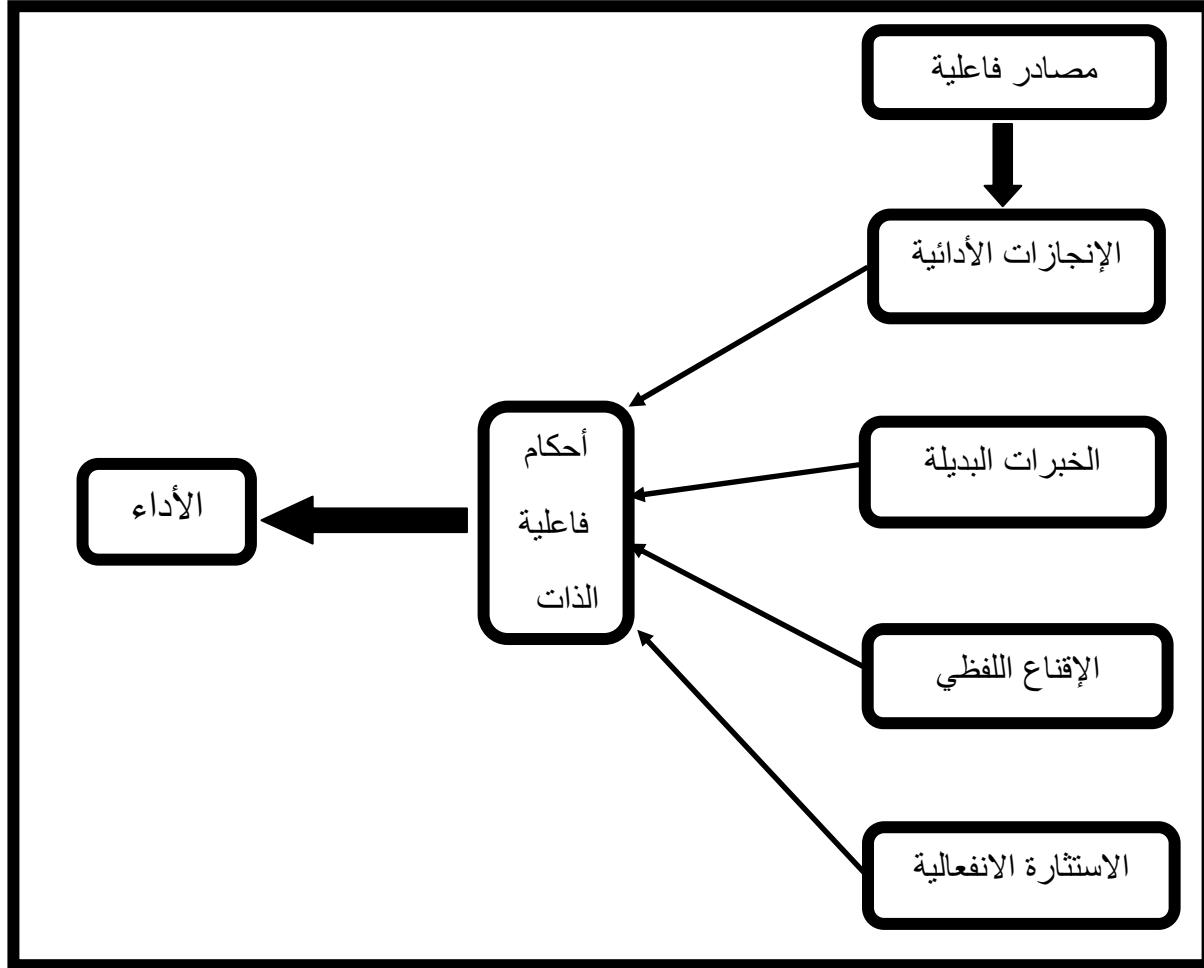
(Aleksandra Luszczynska,2005,p440)

ونجد أن باندورا قدم نظرية متكاملة لفاعلية الذات مؤكدا أنها نتاج لعشرين عاما من البحث السيكولوجي امتدت من (1977 حتى 1997) وعبر عن فاعلية الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة.

(السيد محمد أبو هاشم حسن، 2005، ص 37)

IV . مصادر فاعلية الذات (Sources of – Efficacy):

تأتي الاعتقادات بفاعلية الذات من أربعة مصادر من المعلومات وهذه المصادر الأربعة هي موضحة في الشكل رقم (03) التالي:



شكل رقم (03) يمثل مصادر فاعلية الذات عند باندورا

(قريشي فيصل، 2010/2011، ص109)

1 - الانجازات الأدائية (Performance Accomplishment)

وتعني خبرات وتجارب الفرد الشخصية الناجحة أو الفاشلة. على أن انجازات الأداء كما يرى باندورا المصدر الأكثر تأثيرا والأكثر إمكانية للاعتماد عليه لمعلومات الفاعلية لأنها تستند إلى خبرات الإتيقان الشخصية. (هيثم أحمد علي شهاب الزبيدي، 2011، ص582)

ويضيف الزيات (2001) أنه يتوقف المدى المحدد لاستقرار وعي الفرد بكفاءته الذاتية، من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات على المحددات التالية:

- فكرته المسبقة عن إمكانية قدراته ومعلوماته
- إدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف
- الجهد الذاتي النشط الموجه بالأهداف
- حجم أو كم المساعدات الخارجية التي يتلقاها
- الظروف التي من خلالها يتم الأداء أو الإنجاز
- الخبرات المباشرة السابقة للنجاح والفشل
- أسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها وإعادة تشكيلها في الذاكرة
- الأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزه

(مباركة ميدون، 2013/ 2014، ص 16)

2. الخبرات البديلة (Vicarious Experience): التي يستمدّها الأشخاص من النماذج الاجتماعية، ف رؤية الآخرين الذين يشبهوننا وهم ينجحون، يرفع من اعتقادنا بأننا نمتلك القدرات لإنجاز الأنشطة المتطلبة للنجاح، وبنفس الملاحظة فإن ملاحظة الآخرين وهم يفشلون بالرغم من بذلهم لمزيد من الجهد يخفض من الحكم الذاتي للفاعلية ويثبط من الهمة.

(هيام صابر صادق شاهين، 2012، ص 155)

ويكون تأثير النموذج منخفضا عندما تتباين صفات الملاحظ عن صفات النموذج

(حنان شكري حنا، 2007، ص 28)

3 . الإقناع اللفظي Verbal Persuasion :

أي الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد أو المعلومات التي تأتي الفرد لفظيا عن طريق الآخرين، وهو ما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو العمل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة

(كمال أحمد الإمام، 2006، ص 475)

ويتم عادة إقناع الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدراتهم على أداء مهمة ما، شريطة أن لا تكون هذه المهمة من المهمات التي يستحيل إنجازها، وإذا كانت كذلك لن ينجح الإقناع اللفظي مهما كان قويا ومكثفا.

(معاوية أبو غزال، شفيق علاونة، 2010، ص 290)

وقد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ صورة الحديث الإيجابي مع الذات.

(هيام صابر صادق شاهين، 2012، ص 156)

4 . الحالات الانفعالية والفسولوجية physiological and Affective States :

إن الحالات الانفعالية أثناء الأداء قد تختلف من شخص إلى آخر، ومع ذلك يمكن القول إن الانفعال الشديد يؤثر سلبا على الفاعلية الذاتية، بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء، وبالتالي رفع الفاعلية الذاتية.

(معاوية أبو غزال، شفيق علاونة، 2010، ص 291)

أما بالنسبة للحالة الفسولوجية "فالأفراد الذين لا تبدو عليهم الاستثارة الفسولوجية، عند تعاملهم مع مواقف معينة يتمتعون بإحساس متزايد بالكفاءة في مواجهة ذلك التحدي،

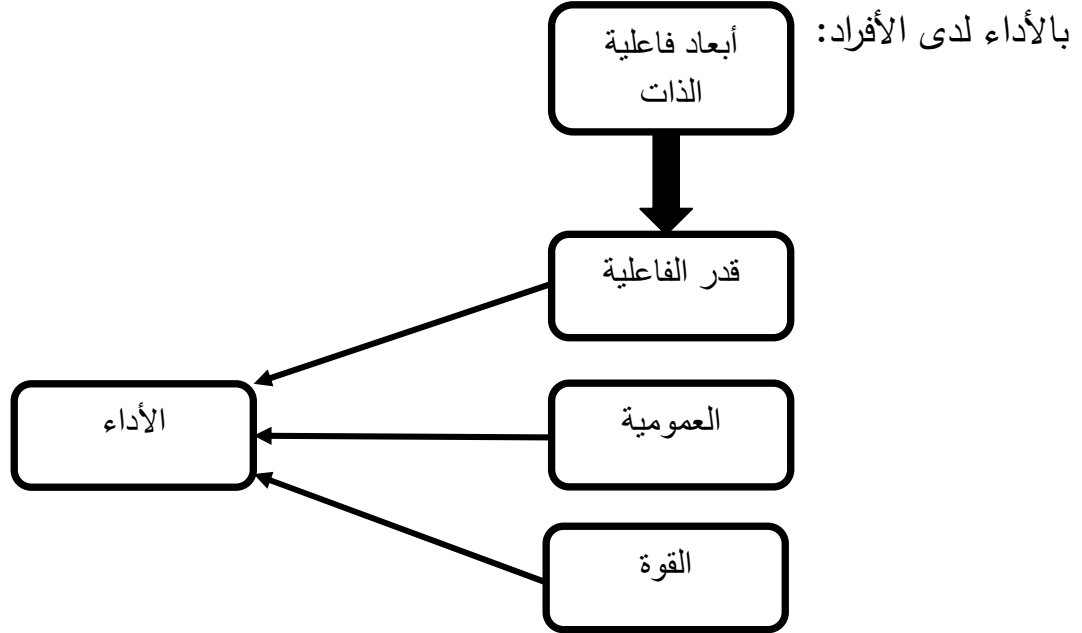
وبالتالي هم أكثر احتمالا من غيرهم للنجاح في مختلف مساعيهم".

(رحاحلية سمية، 2010/2009، ص 52)

وبصفة عامة إذا حاولنا معرفة مصادر توقعات الكفاءة الذاتية فنجد أنها تتكون من الخبرات المباشرة (مثل نجاح الفرد في التغلب على مشكلة أو موقف وإدراكه للعلاقة بين الجهود التي بذلها والنتائج التي حصل عليها) وغير مباشرة (مثل التعلم بالملاحظة) والخبرات الرمزية (كالإقناع من الآخرين للشخص بقدرته على القيام بسلوك معين) والخبرات الانفعالية (أصلان صبح المساعيد، 2011، ص682)

V. أبعاد فاعلية الذات:

يحدد باندورا ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته تختلف تبعا لهذه الأبعاد. ويبين الشكل رقم (04) أبعاد الفاعلية الذاتية وعلاقتها



شكل رقم (04) يمثل أبعاد فاعلية الذات عند باندورا

(السيد محمد أبو هاشم حسن، 2005، ص 37)

1. قدر الفاعلية (Magnitude):

ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون

الفصل الثاني _____ فاعلية الذات

المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة.

(المرجع السابق، ص 38)

2 . العمومية (Generality):

ويشير هذا البعد إلى انتقال فاعلية الذات من موقف إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة.

(المرجع السابق ، ص 38)

وفي هذا الصدد يذكر باندورا Bandura أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانيات أو القدرات السلوكية، والمعرفية، والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه.

(بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي، 2007/2008، ص 24)

3 . القوة أو الشدة (Strength):

فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أدائه ضعيفا)، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف "فاعلية الذات لديه مرتفعة" والآخر أقل قدرة "فاعلية الذات لديه منخفضة".

وتتحدد قوة فاعلية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة، ومدى ملاءمتها للموقف ويشير أيضا هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس. ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا .

(السيد محمد أبو هاشم حسن، 2005، ص 39)

VI . الفرق بين فاعلية الذات و(مفهوم الذات، تقدير الذات، وتوكيد الذات)

1 . مفهوم الذات وفاعلية الذات (Self- Concept and Self- Efficacy) :

يعرف جود Good 1973 مفهوم الذات على أنه "إدراك الفرد لنفسه كشخص مستقل له كيان منفصل عن غيره يتمتع بقدرات محددة، ومواصفات جسمية خاصة، ومستوى محدد من الأداء، يقوم بدور معين في الحياة"

(بشير معمري، 2012، ص14)

بينما فاعلية الذات تعني كما عرفها باندورا (Bandura) صاحب النظرية، "بأنها اعتقادات الفرد حول قدرته على تحقيق مستويات من الأداء تؤثر على الأحداث التي تمس حياته وشعور الفرد بأنه قادر على فعل شيء ما في مواجهة الأحداث وأنها تحت سيطرته غالبا "

(رشيد رزقي، 2011. 2012، ص 29)

وعليه يختلف مفهوم الكفاءة الذاتية- فاعلية الذات - عن مفهوم الذات Self-Concept، حيث تشير الكفاءة الذاتية إلى تقييم الفرد لكفايته أو قدرته على أداء مهمة خاصة في سياق محدد، بينما مفهوم الذات يعتبر أكثر عمومية وأقل تأثيرا بالسياق، ويشمل تقييم هذه الكفاءة، والإحساس بالجدارة الذاتية المرتبطة بها... كما يعتمد مفهوم الذات على معايير البيئة الثقافية والاجتماعية، بينما الكفاءة الذاتية ليس لها انعكاسات ثقافية. ويستفسر عن معتقدات الكفاءة الذاتية بسؤال هل أستطيع؟، والإجابة تحدد مدى الثقة بالنفس في انجاز

مهمة معينة، بينما مفهوم الذات يطرح أسئلة حول الكينونة والشعور، والإجابة تكشف عن درجة الايجابية والسلبية التي ينظر بها الفرد لنفسه. (سامي عيسى خسونة، 2009، ص 127)

وفي هذا الصدد يرى بونج وسكالفيك (Bong et Skaalvik 2003) أن الكفاءة الذاتية تتضمن مكونات معرفية في الغالب في حين أن مفهوم الذات يتضمن مكونات وجدانية. (أحمد يحي الزق، 2009، ص 41)

2. تقدير الذات وفاعلية الذات (Self- Esteem and Self- Efficacy):

يعرف انجلش، انجلش 1958 English et English تقدير الذات بأنه "يركز على تقييم صريح للنقاط الحسنة والسيئة في الفرد" ويعرفه كاتل Cattel بأنه "حكم شخصي يقع على بعد أو متصل يتراوح بين الايجابية والسلبية" (بشير معمري، 2012، ص 137)

أما فاعلية الذات فقد أوردنا عدة تعريفات في مقدمة الفصل وفي العنصر السابق ولا بأس أن نعيد تعريف باندورا (Bandura) صاحب النظرية، بأن فاعلية الذات، "عبارة عن اعتقادات الفرد حول قدرته على تحقيق مستويات من الأداء تؤثر على الأحداث التي تمس حياته وشعور الفرد بأنه قادر على فعل شيء ما في مواجهة الأحداث وأنها تحت سيطرته غالبا". (رشيد رزقي، 2011. 2012، ص 29)

إن مصطلح الفاعلية الذاتية يختلف عن مصطلح تقدير الذات Self- Esteem حيث إن مصطلح تقدير الذات يمكن أن يوصف به الفرد بشكل عام بحيث نقول إن مستوى تقدير الذات عنده قوي أو ضعيف دون النظر إلى سلوك أو نشاط أو عمل معين. بينما مصطلح الفاعلية الذاتية يكون محددا بنشاط أو عمل معين. حينما يحكم على الفرد أن لديه القدرة والثقة في القيام بهذا العمل المحدد أم لا. إذا يمكن النظر إلى مصطلح تقدير الذات على أنه وصف عام للفرد بينما مصطلح الفاعلية الذاتية على أنه وصف للفرد تجاه سلوك أو نشاط معين . (عبد الله بن سليمان الصالحي، 2009، ص 136)

ويذكر باندورا أن الأفراد الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة لديهم تقدير ذات منخفض مع الإحساس باليأس والاستسلام. (ميدون مباركة، 2013/2014، ص 15)

3. تأكيد الذات وفاعلية الذات (Self-affirmation and Self- Efficacy):

هناك تعريفات عدة لمفهوم تأكيد الذات، ومن بين هذه التعريفات: تعريف جوزيف وولب، أرنولد لازاروس Wolpe et Lazarus بحيث يعرفان التوكيدية بأنها "سلوك يعبر عنه الفرد عن حقوقه الشخصية ومشاعره بطريقة مقبولة اجتماعيا" (بشير معمرية، 2012، ص 223)

إذا فتوكيد الذات يتضمن التعبير عن الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة مباشرة. كما يتضمن التعبير عن الاحترام . مع عدم الشعور بالنقص . للشخص الآخر .

(إبراهيم شوقي عبد الحميد، 2003، ص4)

أما فاعلية الذات كما أوردنا تعريفها فيما سبق ذكره بأنها عبارة عن " اعتقادات الفرد حول قدرته على تحقيق مستويات من الأداء تؤثر على الأحداث التي تمس حياته وشعور الفرد بأنه قادر على فعل شيء ما في مواجهة الأحداث وأنها تحت سيطرته غالبا"

(رشيد رزقي، 2011. 2012، ص 29)

إذا فمصطلح تأكيد الذات يختلف عن مصطلح فاعلية الذات إذ يعبر الأول عن التعبيرات والسلوكيات التي يبديها الشخص من رفض وقبول، ومشاعر الغضب والحب وغيرها، ليؤكد وجوده وحضوره وسيطرته والحفاظ على حقوقه الشخصية، دون إنكار حقوق الآخرين، أما الثاني فيدل على معتقدات الفرد حول قدراته على انجاز أعمال بنجاح.

VII. العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في فاعلية الذات إلى ثلاثة مجموعات هي:

- المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية: لقد أشار زيمرمان (Zimmerman, 1989) إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربع مؤثرات شخصية:

أ . المعرفة المكتسبة: وذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم

ب . عمليات ما وراء المعرفة: هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين

ج . الأهداف: إذ أن الطلاب الذين يركزون على أهداف بعيدة أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا

د . المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحاته وأهدافه الشخصية

- المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية وتشمل ثلاثة مراحل :

أ . ملاحظة الذات: إذ أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

ب . الحكم على الذات: وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف

ج . رد فعل الذات الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي:

1 . ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية

2 . ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من إستراتيجيتهم أثناء عملية التعلم .

3 . ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم .

- المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية: لقد أكد باندورا (Bandura,1977) على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية.

(رفقة خليف سالم، ب س . ص 134)

VIII. خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة والأفراد ذوي فاعلية الذات المنخفضة:

يختلف الأفراد في فاعليتهم الذاتية تبعا لعدة اعتبارات وأسباب من بينها الفروق الفردية واختلاف مصادر اكتساب فاعلية الذات وغيرها من الأسباب ويمكن أن نميز بين مجموعتين من الأفراد في فاعلية الذات وهي:الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة والأفراد ذوي فاعلية الذات المنخفضة.

1 . خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة:

توصل باندورا 1997 إلى مجموعة من الخصائص التي يتميز بها المرتفعون في فاعلية الذات وهي كما يلي:

. التفوق في العمليات العقلية

. الاستعمال الجيد للمهارات المعرفية

. المثابرة العالية في البحث عن حلول للمشكلات

. الدافعية الذاتية

. التحدث الشخصي للذات في انجاز الأعمال

. الالتزام بالهدف أو المهمة

. توقع الإنجاز

. تنظيم الذات

. المرونة في التفكير

. الدقة في تقييم الأداء

. التغلب على العقبات بالجهد المتواصل

. تحويل الفشل إلى نجاح

. الخروج من الخبرات الصعبة على أفضل وجه

. سرعة التخلص من الاستراتيجيات الخاطئة

. القدرة على التخلص من السلوك غير المرغوب. (بشير معمرية، 2012، ص 199)

2. خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المنخفضة:

يذكر باندورا (Bandura 1997) كذلك أن هناك خصائص يتميز بها ذوي فاعلية الذات المنخفضة (الذين لا يثقون في قدراتهم) تتمثل في التالي:

. يتعاملون مع المهام الصعبة بخجل

. يذعنون بسرعة

. يملكون طموحات منخفضة

. يفرغون جهدهم في نقائصهم، ويضخمون المهام المطلوبة

. ينشغلون بالنتائج الفاشلة والتافهة

. يصعب عليهم النهوض من النكبات

. يعتر بهم الضغط والاكتئاب بكل سهولة. (قريشي فيصل، 2010/2011، ص 112)

IX . خلاصة الفصل:

إن مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير من قبل كثير من علماء النفس الحديث، ولا أدل على ذلك كثرة البحوث التي أجريت عليه، وهو من بين أقوى مكونات الشخصية لدى الأفراد، ويعتبر هذا المفهوم مركزاً مهماً في دفع الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط. ومن خلال المعطيات التي قدمناها في هذا الفصل تبين لنا أهمية تناول هذا الموضوع ودراسته من عدة جوانب.

الفصل الثالث : الدافعية

I . تمهيد

II . مفهوم الدافعية

III . النظريات المفسرة للدافعية

IV . خصائص الدافعية

V . أقسام الدافعية

VI . صراع الدوافع

VII . العوامل المؤثرة في الدوافع

VIII . قياس الدوافع

IX . خلاصة الفصل

I - تمهيد :

يكاد لا يخلو أي سلوك إنساني من مجموعة من الدوافع المتنوعة بحيث توجهه إلى سلوك سلوكا معينا نحو هدف محدد ، ومعرفة دوافع السلوك يمكننا من تفسيره و فهمه ، و خاصة المعلم الذي يحتاج إلى فهم سلوك تلاميذه بغية استخدام طرق تدفعهم للتعلم و المعرفة ، و نحن في هذا الفصل سوف نتطرق إلى أهم عناصر هذا الموضوع الشائك و البالغ الأهمية .

II .. مفهوم الدافعية :

مصطلح الدافعية يعني في اللغة اللاتينية Mover أي يدفع بمعنى أن الدافعية كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية و تعني يدفع ، يحرك. (Norbert Sillamy ,1991,p:195)

و الدافعية تعد من المواضيع الشائكة من حيث تنوع الأطراف المتصلة بها . بحيث تشكل الدافعية ملتقى اهتمام جميع العاملين في العملية التربوية من طلبة ومعلمين ومرشدين و مديرين ، وكل من له علاقة أو صلة بالعملية التعليمية ...

و ينظر إلى الدافعية عادة على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان و الحيوان على حد سواء ، فهناك سبب أو عدة أسباب وراء كل سلوك. (صالح محمد علي أبو جادو ، 2006 ، ص:291)

فالدوافع بهذا المفهوم تمد الفرد بالطاقة التي تعمل على زيادة استثارته ليسلك سلوكا معينا ، و يتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفه أو توافقه مع بيئته الخارجية ، و وضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين. (سيد محمد خير الله ، ممدوح عبد المنعم الكنانى ، 1996 ، ص:172)

و يتفق جميع الدارسين أن الدافعية هي مفهوم افتراضي ، بمعنى أن العلماء و الآخرين على حد سواء يستنتجونه من الآثار التي يتركها في السلوك الملاحظ للناس ، فعندما نلاحظ طالبا يقبل بنهم على حل مسائل الرياضيات دون أن يتذمر أو تظهر عليه إشارات الملل ، تعرف أن هذا الطالب يتمتع بدافعية عالية لحل مسائل الرياضيات . (سوزان بنت أحمد سلمان التميمي ، 2012 ، ص:61)

و بمعنى أوضح استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر ، إلا أنها تشكل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس التربوي يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد ، و ملاحظة البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها . (عبد المجيد نشواتي ، 2003 ، ص: 206)

و هناك من يرى أن الدافعية مصطلح يدل على العلاقة الديناميكية بين الكائن وبيئته ، و يختلف نشاط الفرد من موقف لآخر تبعا لمستوى الدافعية عنده ، فقد يتميز سلوك الفرد بالنشاط و الحماس في موقف معين بينما يكون أقل في موقف آخر . و قد ينعدم في موقف ثالث . (سهير كامل أحمد ، 2003 ، ص: 143)

و لا يتضمن مصطلح الدافعية أي إشارة إلى أي نشاط من نوع خاص أو نموذج سلوكي معين ، وليس بمقدور علماء النفس أن يحددوا النمط السلوكي المعين الدال على الدافعية العامة . (مصطفى غالب ، 1995 ، ص: 113)

ومن جهة أخرى من يرى أن دوافع الإنسان لا عد لها و لا حصر إن قيست بدوافع الحيوان: الجوع و العطش و الخوف و الغضب و الحب و الكره ، و الحاجة إلى الأمن و الحاجة إلى التقدير الاجتماعي و الحاجة إلى التعبير عن الذات وما يتفرع على هذه الحاجات الأساسية من حاجات فرعية ومطالب لا عداد لها : كالحاجة إلى تعلم لغة أجنبية أو شراء سيارة . (أحمد عزت راجح ، 1968 ، ص: 63)

و يمكن القول بشكل عام أن الدوافع تكون نتيجة لكوامن في النفس تتحرك لتحقيقها فالعقل يوجه إلى تنظيمها وفق ضوابط استقرت في النفس على أساس متين من المثل و القيم . فإذا استجاب الدافع لتوجيه العقل كان الفعل القائم نتيجة للواقع مثاليا و إذا لم يستجيب لتوجيه العقل كان الفعل شاذا بهيميا لذا وجدنا أن الإسلام لم فرق بين العقل و الفطرة السليمة لأن العقل لا يخالف الفطرة السليمة و كذلك الفطرة السليمة لا تخالف العقل إلا بمؤثر خارجي . (عبد اللطيف حسين فرج ، 2007 ، ص: 156)

وتعريفات الدافعية عديدة و كثيرة ، ويرجع ذلك إلى اختلاف النظرة لهذا المفهوم و طرق دراستها و فيما يلي نعرض بعض التعريفات :

. " الدوافع حالة من الإثارة أو التنبية داخل الكائن العضوي ، الإنسان أو الحيوان ، تؤدي إلى سلوك باحث عن الهدف "

(أحمد محمد عبد الخالق ، عبد الفتاح محمود دويدار ، 1999 ، ص: 296)

. و عرف موريه (Murray) الدافعية بأنها عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان يوجهه لتحقيق التكامل ، مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة و إنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك. (صالح حسن الداھري ، وهيب مجيد الكبيسي ، 1999 ، ص: 95)

. و يعرف أحمد عزت راجح الدافع (Motive) بأنه حالة داخلية ، جسمية أو نفسية تثير السلوك و توجهه نحو غاية معينة. (عويد سلطان المشعان ، 1994 ، ص: 183)

. و يرى لبيندر (Pender1998) أن الدافع يحدد شكل و شدة و مدة السلوك المتعلق بالعمل. (Steve M jex ,2002 ,P:225)

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ ما يلي : أن التعاريف الثلاثة الأولى كلها تتفق على أن الدافع حالة استثارة داخلية لدى الكائن الحي ، و كذلك يتفق التعريف الثاني و الثالث على أن الدافع يوجه السلوك نحو هدف أو غاية معينة ، أما التعريف الرابع فيضيف أن الدافع يحدد شدة و مدة و شكل السلوك .

وانطلاقاً مما سبق ذكره يمكن أن نورد التعريف التالي للدافعية : " الدافعية حالة من استثارة داخلية تسبب خلل في توازن الكائن الحي بحيث يسعى إلى استعادة توازنه من خلال القيام بسلوك هادف " .

III . النظريات المفسرة للدافعية : لا توجد نظرية واحدة جامعة و مانعة في تفسير عملية الدافعية ، بل توجد نظريات عديدة ظهرت عبر مراحل عديدة نذكر أهمها :

1 . نظرية التوقع فكتور فروم:

فكتور فروم أستاذ العلوم التجارية في كلية الإدارة بجامعة ييل ، الذي ولد في 9 أوت 1932 في مونتريال ، كندا. حاصل على شهادة الدكتوراه من جامعة ميشيغان.

إن بحثه حول نظرية التوقع حسب الدوافع ، التي تحاول تفسير سبب اختيار الأفراد لمتابعة دورات معينة للعمل في المنظمات ، ولا سيما في عملية صنع القرار والقيادة. لديه كتب معروفة جدا في العمل والتحفيز ، والقيادة وصنع القرار والقيادة الجديدة.

1 . 1 . مفهوم نظرية التوقع :

تعتبر من النظريات المهمة في تفسير الحفز عند الأفراد وجوهر نظرية التوقع يشير إلى أن الرغبة أو الميل للعمل بطريقة معينة يعتمد على قوة التوقع بأن ذلك العمل أو التصرف سيتبعه نتائج معينة كما يعتمد أيضاً على رغبة الفرد في تلك النتائج ، بشكل مبسط جوهر نظرية التوقع عند فروم ، ويشير إلى أن قوة الحفز عند الفرد لبذل الجهد اللازم لإنجاز عمل ما يعتمد على مدى توقعه في النجاح بالوصول إلى ذلك الإنجاز وهذا التوقع الأول في نظرية فروم.

1 . 2 . إضافة:

وأضاف فروم بأنه إذا حقق الفرد إنجازَه فهل سيكافأ على هذا الإنجاز أم لا ؟ وهذا هو التوقع الثاني عند فروم ، فهناك نوعان من التوقع إذن هما:

التوقع الأول : ويرجع إلى قناعة الشخص واعتقاده بأن القيام بسلوك معين يؤدي إلى نتيجة معينة كالموظف الذي يعتقد بأنه عامل جيد وقادر على الإنجاز إذا حاول ذلك ، والطالب

يعتقد بأنه ذكي وسيفهم الموضوع إذا (درس) وهذا التوقع يوضح العلاقة بين الجهد والإنجاز.

التوقع الثاني : وهو حساب النتائج المتوقعة لذلك السلوك وهي ، ماذا سيحصل بعد إتمام عملية الإنجاز ؟ فالفرد العامل مثلاً يتساءل إذا حققت رقم إنتاج معين فهل سأعطي مكافأة أم لا ؟ أو الطالب الذي فهم الموضوع هل سينجح أم لا ؟

* هذا التوقع يوضح العلاقة بين إتمام الإنجاز والمكافأة التي سيحصل عليها الفرد.

(http://cte.univ-setif.dz/coursenligne/site_bouakkaz/co/from.html)

3 . النظرية الإنسانية Humanistic theory: يرى هذا الاتجاه ورائده (أبراهام ماسلو) أن الإنسان يتأثر على نحو واضح بسلسلة من الدوافع التي تتجاوز الحاجات الغريزية ، كما أكد عليها التحليلين ، أو السلوك المكتسب و التعلم بالنموذج كما عرضه السلوكيون .

(محمد نوفل ، 2011 ، ص : 281)

تعنى النظرية الإنسانية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم .

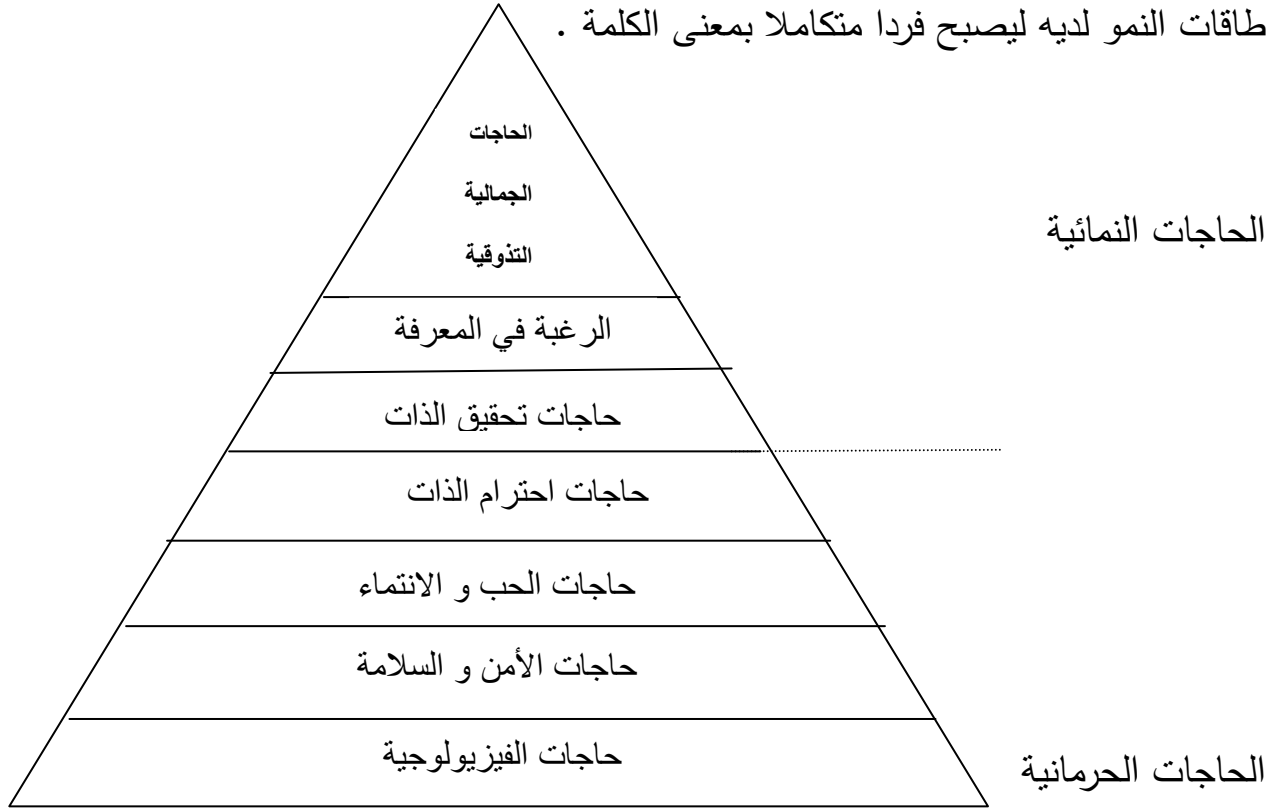
(عبد المجيد نشواتي، 2003 ، ص:212)

و تركز هذه النظرية على تأثير سلوك الإنسان وفقا لمفهوم الحاجات أي وراء كل سلوك حاجات معينة و قد رتبها ماسلو ترتيبا هرميا تبعا لأولوياتها .

(محمد محمود بني يونس ، 2009 ، ص:110)

حيث تقع في قاعدة الهرم الحاجات الفيزيولوجية الأساسية و في قمته الحاجات الحضارية العليا و حاجات تحقيق الذات . و ضمن هذا الهرم تحكم الدوافع المختلفة فيه علاقة ديناميكية أساسية . و تظهر هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأربعة الأولى التي سماها ماسلو بالحاجات الهرمائية . ويعود ذلك إلى أن الحرمان الشديد من إشباع بعض الحاجات

يؤدي إلى أن تغطي هذه الحاجات على سلوك الفرد بغض النظر عن موقعها في الهرم .
ولذا سمي ماسلو هذه الحاجات بالحاجات الحرمانية . أما ما تبقى من حاجات فهي حاجات
نمائية يسعى إليها الفرد بعد إشباع الحاجات الأربعة و يهدف من ورائها تحقيق أقصى
طاقات النمو لديه ليصبح فردا متكاملًا بمعنى الكلمة .



الشكل رقم : (05) يمثل هرم ماسلو للحاجات

(عبد الرحمان عدس ، يوسف قطامي ، 2003 ، ص: 123 ، 124)

4 . النظرية المعرفية أو الاتجاه المعرفي في الدافعية (واينر) و(اتكنسون): تفترض التفسيرات المعرفية أن الإنسان مخلوق ذو عقل ، ويتمتع بإرادة يستطيع بواسطتها أن يتخذ القرارات الواعية على النحو الذي يرغب فيه ، كما نفترض وجود حاجات أساسية للناس والسعي لفهم طبيعة البيئة و مكوناتها .

و تؤكد هذه التفسيرات أيضا على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالتوقع و القصد و النية ، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة .(مروان أبو حويج ،سمير أبو مغلي ،2004، ص: 150)

فهذه النظرية تؤكد على المصادر الداخلية و التوقعات و الاهتمامات و الخطط التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها من خلال السلوكات التي يقومون بها ، فالتفسيرات المعرفية ترى أن الأفراد لا يستجيبون إلى المثيرات الخارجية و الداخلية على نحو تلقائي ، بل في ضوء نتائج العمليات المعرفية (معالجة المعلومات أو ما يسمى الصندوق الأسود) لهذه المثيرات . فهنا تدخل العمليات العقلية المعرفية و غير المعرفية في إطار تفسير الدافعية واستثارها .

و ديسي (DECI) أحد الأعلام المعرفين انتقد استخدام التعزيز كمحرك للدوافع ، ذلك لأن التعزيز من وجهة نظره دافعية خارجية (Extrinsic Motivation) والتي تهدف إلى إشباع حاجات معرفية داخلية كأن يصبح الشخص المتعلم أكثر كفاءة وثقة أو استقلالية ... إلخ و عليه يكون مصدر الدافعية الخارجية هو المحيط الفيزيائي (المادي و الاجتماعي) بينما مصدر الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) هو الشخص المتعلم نفسه ولهذا فالدافعية الداخلية تعد بمثابة شرط أساسي للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة .

(محمد محمود بني يونس ، 2009، ص:113)

IV . خصائص الدافعية :

رغم اختلاف الدوافع من حيث ما تحققه من إشباع إلا أنها تشترك كلها في خصائص ثلاثة وهي :

1 . النزعة إلى التوازن :

إن دافع الجوع و العطش و غيرها من الدوافع البيولوجية التي تتعلق ببقاء الإنسان ، تميل إلى المحافظة على بقاء التوازن داخل الجسم الضروري لبقاء هذه الدوافع، فالفرد لديه نزعة إلى التوازن خاصة فيما يختص بالعمليات الحيوية مثل كمية الأكسجين و كمية السكر و كمية الأملاح و الكالسيوم و المواد الدسمة ... ، و قد تأكدت هذه الخاصية نتيجة الدراسات التي أثبتت أن الفرد يظهر لديه شهية نحو نوع معين من الطعام ، نتيجة لحاجة الجسم إلى بعض المواد الغذائية المتوفرة في هذا الطعام ... و على ذلك فإن الدافع يعمل في هذه الحالة كمحرك للسلوك لتحقيق التوازن الداخلي للجسم و التكيف أيضا مع البيئة الخارجية ، وعلى هذا فإن السلوك يتميز هنا بالغرضية ، أي أن السلوك يهدف إلى تخفيف التوتر و إزالة حالة عدم التوازن الناشئة عن وجود هذا الدافع .

2 . ديناميكية الدوافع :

لا تهدأ القوة الدافعة الناتجة عن الدوافع حتى يتحقق الإشباع و حتى عندما يتحقق الإشباع لا يستطيع أن نقرر أن الدافع قد تلاشى أو انعدم ، بل أنه يكون في حالة كمون ، يعود بعدها للظهور بمجرد وجود ما يثيره و كما يقول فرويد و أدلر أن الدوافع ليست ساكنة و إنما هي ديناميكية مستمرة في أداء وظيفتها ، وحتى أثناء سكونها فهي تكون ديناميكية هادئة تنتظر الفرص لتعمل . و هذا ما يفسر خاصية الاستمرارية في السلوك حتى يتم الإشباع

3 . غرضية الدوافع :

تتميز الدوافع بالغرضية ، فكل دافع له هدف يعمل لتحقيقه ، كما أن له موضوعا يتم عن طريقه تحقيق هذا الهدف ، أي أنه يدفع بالسلوك في اتجاه يعيد التوازن في الناحية التي حدث فيها توتر أو اختلال في التوازن ، والكائن الحي لديه القدرة على التحرك و السلوك بعدة طرق ، وفي إمكانه أن يبدي عدة استجابات في اتجاهات مختلفة .

(سهير كامل أحمد ، 2003 ، ص: 145 و 146)

V . أقسام الدوافع : تقسم الدوافع إلى قسمين رئيسيين و هما :الدوافع الأولية(الفيزيولوجية) و الدوافع الثانوية

1 . الدوافع الأولية أو الفطرية أو (الفيزيولوجية) :

وهي الدوافع التي ترتبط بحاجات البدن الفسيولوجية وما يحدث في أنسجة البدن من نقص أو اختلال الاتزان، و هي تقوم بتوجيه سلوك الفرد إلى الأهداف التي تشبع حاجات البدن الفسيولوجية أو تسد النقص الذي يطرأ على أنسجة البدن و تعيدها إلى حالتها السابقة من الاتزان . (عبد اللطيف حسين فرج ، 2007 ، ص : 158) .

و الدوافع الأولية غير متعلمة ، و لذا فإنها تسمى بالدوافع الأولية و على الرغم من أن السلوك الجنسي يؤكد بقاء الأنواع و ليس الأفراد فإن الجنس يعد أيضا دافعا أوليا .و لكن السلوك الذي يصدر عن الناس لإشباع عديد من دوافعهم يتأثر كثيرا بالتعلم ، فإن أكل السمك أو اللحم ، شرب القهوة أو الشاي كلها تفضيلات متعلمة.

(أحمد محمد عبد الخالق ، عبد الفتاح محمد دويدار ، 1999 ، ص : 301)

2 . الدوافع الثانوية (المكتسبة):

وهي التي تشتق من خبرة الإنسان و تتأثر بثقافة المجتمع و تقاليده و نمط التنشئة الاجتماعية التي تدرب عليها.(صالح حسين الداهري ، وهيب مجيد الكبيسي ، 1999 ، ص: 103)

فالدوافع الثانوية أو المكتسبة تنشأ من تأثر محاولة تكيف الإنسان مع بيئته. فالدوافع المكتسبة تنشأ كنتيجة لوجود الفرد في البيئة التي يعيشها و محاولته التكيف مع نظامها فيعدل بالتبعية من دوافعه الفطرية وينظمها تنظيما خاصا فتتكون الدوافع المكتسبة الشعورية.

وأحيانا يصطدم الفرد بالبيئة و هو بصدد إشباع دوافعه و عندئذ يحدث صراع بينه و بين بيئته هذا الصراع قد يؤدي به إلى كبت دوافعه في اللاشعور و من هنا تتكون الدوافع اللاشعورية .

إذا الدوافع المكتسبة :

1 . دوافع مكتسبة شعورية

2 . دوافع مكتسبة لاشعورية

فهذا التقسيم للدوافع المكتسبة من الناحية النفسية إلا أن نجد من يقسمها من ناحية ارتباطها لذا فهي تقسم من هذه الناحية إلى ثلاثة أقسام و هي :

1 . **الدوافع الاجتماعية العامة** : وهي من الدوافع القوية لدى الإنسان وهذا الدافع يبدو في ميل الإنسان إلى الاجتماع ببني جنسه و الاشتراك معهم في أوجه نشاطهم وفي شعوره بالضييق و الوحشة إن حيل بينه وبين ذلك.

(عبد اللطيف حسين فرج ، 2007 ، ص: 159 ، 160)

2 . الدوافع الحضارية: و تشمل دافع السيطرة و العدوان و دافع التملك . و يبدو دافع السيطرة في ميل الفرد إلى الظهور و التفوق و الغلبة و التزعم ... أما دافع العدوان يظهر في سلوك الإنسان العدواني تجاه الآخرين بهدف اللحاق الأذى بهم ...

(المرجع السابق ، ص 161)

وأما دافع التملك الهدف منه هو الأمن من الفقر و تهيئة النفوذ ثم المكانة و الجاه و السلطان الذي يتحقق لدى وجود المال .

(المرجع السابق ، ص : 162)

3 . الدوافع الفردية: و تشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد بعضهم عن بعض حتى فمن ينتمون إلى حضارة واحدة . فقد يكتسبها بعضهم نتيجة لخبرته الخاصة ولا يكتسبها البعض الآخر . هذا يميل إلى القراءة وذلك إلى الرسم هذا يميل إلى النشاط الاجتماعي والآخر يميل إلى النشاط الرياضي و هكذا .

(المرجع السابق ، ص : 163)

VI . صراع الدوافع : كثيرا ما نجد أن إشباع أحد الدوافع النفسية يتعارض مع إشباع الدوافع الأخرى . و هناك أشكال ثلاثة لصراع الدوافع هي :

1 . صراع الإقدام . الإحجام

2 . صراع الإقدام . الإقدام

3 . صراع الإحجام . الإحجام

1 . صراع الإقدام . الإحجام : في صراع الإقدام و الإحجام نجد أن هناك دافعين متعارضين أحدهما يدفعنا لأن نعمل شيء معين ، بينما يدفعنا الآخر إلى تجنب عمله . . . مثال :الصراع بين رغبة الشخص في عمل شيء يرغب فيه كثيرا ، و شعوره بتأنيب الضمير و بالذنب إذا عمل هذا الشيء . و كلما ازداد الشخص اقترابا من الهدف كلما زاد قلقه و صراعه النفسي .

و هذا الصراع بين الإقدام و الإحجام إذا لم يحل ، يجعل الشخص عاجزا عن التصرف ، لا يستطيع أن يقترب و لا أن يبتعد ، بل يعاني التوتر أو يصل الأمر إلى حد المرض النفسي .

2 . صراع الإقدام . الإقدام : يكون لدى الفرد أحيانا رغبتان أو أكثر ، تتعارض إحداها مع الأخرى ، بحيث أن إرضاء إحدى هذه الرغبات ، يعني التضحية بالرغبات الأخرى . فيقع الفرد في صراع أيها يختار و بأيها يضحى .

مثال ذلك أن يكون أمام الفرد فرصة الالتحاق بوظيفتين مغريتين ، فيقع في الصراع و التردد . و يزيد هذا الصراع كلما زادت أهمية الاختيار و أثره البعيد في حياة الإنسان .

3 . صراع الإحجام . الإحجام : يكون أمام الفرد هنا أن يختار أمرين كلاهما مر . و أمثلة ذلك النوع كثيرة في حياتنا اليومية . مثلا الشخص الذي يكون أمامه أن يعمل في مهنة شاقة لا يحبها أو يموت جوعا . أو الجندي على الجبهة يكون أمامه الاختيار بين أن يواجه المخاطر أو يكون جباناً . (كامل محمد محمد عويضة ، 1996 ، ص: 233 ، 234)

VII . العوامل المؤثرة في الدافعية : تتأثر الدافعية بجملة من المؤثرات من أهمها :

النضج ، التعلم ، الحب و البغض ، و البيئة

1 . النضج : و يشمل النضج حالتين النضج العضوي والنضج العقلي

النضج العضوي نقصد به بلوغ العضوية مستوى من تطورها يسمح للكائن بالقيام بعمل محدد تتطلبه حياته . و بالتالي فإن حال النضج حال مستمر طوال الحياة . فالمشي عند الطفل يحتاج إلى مستوى من النمو العضلي / العصبي الذي يقدر به الطفل على المشي ، و هو ما يعرف بالنضج العضلي و العصبي . ودون النضج لا يمكن للدافع أن ينتقل إلى حال الفعل ...

أما النضج العقلي فنقصد به بلوغ النمو العقلي حدا يسمح بالقيام بسلوك معين ، يمكن بدراسته الاستدلال . في غالب الأحوال . على ذلك النضج . وغالبا ما يأخذ هذا النمو في الأعمار الصغيرة مظاهر حركية فالطفل الذي يمشي مبكرا قد يحصل على درجات عالية في اختبار الذكاء لاحقا . (صلاح الدين شروخ ، 2010 ، ص:93)

والنضج بصفة عامة هو درجة نمو معينة في بعض الأجهزة الداخلية في الكائن الحي ، وهذه الأجهزة تعتبر مسؤولة عن نمط إستجابي معين ، لتحقيق وظيفة معينة لدى الكائن الحي ، و الكائن لا يستطيع أداء هذه الوظيفة إلا إذا وصل الجهاز الخاص إلى مستوى معين من النمو ، و هذا المستوى هو الذي يطلق عليه النضج .

(سيد محمد خير الله ، ممدوح عبد المنعم الكنائي ، 1996، ص :74)

2 . التعلم : التعلم عبارة عن عملية حيازة المعارف و المهارات و القدرات و الأمور الوجدانية بالتربية و التعليم و الإعلام ، أو عن طريق الممارسة و المرن ، أي بصورة مقصودة إليها و أخرى عفوية. (صلاح الدين شروخ ، 2010 ، ص:97)

و هناك تعريفات عدة ورد ذكرها على لسان كبار علماء النفس نورد منها تعريف (جيتس Gates) يعرف التعلم " بأنه تغير في السلوك له صفة الاستمرار و صفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه و تحقق غاياته ، و أن هذه العملية تأخذ في أغلب الأحوال صورة حل المشكلات عندما تكون وسائل العمل القديمة غير مناسبة للتغلب على صعوبات الموقف و مواجهة ظروف جديدة .

و يفسر الدكتور إبراهيم وجيه محمود معنى ذلك أن التعلم هو العملية التي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة يتغلب على مشكلاته ، ويرضي عن طريقها دوافعه وحاجاته . و إن الشخص يتعلم إذا كان هناك دافع أو كانت هناك حاجة عنده توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين يرضي هذا الدافع أو يشبع تلك الحاجة ، و هذا لا يتيسر إلا إذا بذل الفرد

أوجها مختلفة من النشاط يكتسب أثناءها عددا من الوسائل يتغلب بها على الصعوبات التي تحول بينه وبين الوصول إلى هدفه. (مروان أبو حويج ، سمير أبو مغلي، 2003 ، ص : 164)

3 . الحب و البغض : تتجلى العوامل الوجدانية في دافعين أساسيين هما الحب و البغض أو الغريزة الجنسية و الغريزة العدوانية . و مصدرهما معا القوة الحيوية التي تدفع الكائن الحي إلى النمو ، إلى تمثيل كل ما من شأنه تدعيم عمليات النمو و توسيع مجال النشاط . و مقاومة كل ما يعوق النمو ويحد من النشاط ، مدفوعا بحاجاته الأولية يطلب إشباع الدوافع ، كما يسعى إلى اللذة التي ترافق الإشباع و خفض التوتر و الهياج ، وكل إشباع للحاجة الملحة يصطدم بالواقع و يؤدي إلى صراع بين اللذة و الواقع ماديا كان أم معنويا ، ولكن النمو الاجتماعي السليم يحقق التوافق و يخفف من حدة الصراع ... و على العموم فإن ما يرتبط باللذة يبعث المحبة عادة و النفوس ، فتسعى إليه ، وكل ما يرتبط بالألم يبعث الكراهية ، فترغب النفوس عنها ، لذا يمكن القول بأن المحبة و الكره المتولدين من اللذة و الألم يتدخلان في إنماء الدوافع وتطويرها. (صلاح الدين شروخ ، 2010 ، ص:98 - 99)

4 . البيئة : البيئة التي تؤثر في تكوين شخصية الإنسان هي جميع العوامل المحيطة به و هي: . البيئة الطبيعية التي يعيش الإنسان في كنفها ، فابن السهوب غير ابن الجبال و البيئة الصحراوية القاسية غير بيئة السهول الخصبة و الأشجار الوارفة ، كل الطبيعة التي يتفاعل معها الإنسان تؤثر في نفسيته و تطبع شخصيته. (مصطفى الطحان ، 2006 ، ص : 151)

و إذا كان أصل الدافع مرتبطا بالحاجة ، فإن الاحتياجات التي يفرزها العيش في البيئة الطبيعية تكاد تكون نتاج كل أشكال حياة الناس ، فالتكيف مع المناخ يبرز الحاجة الماسة إلى الطعام و اللباس و الأمن ، و تحقيق تلك الاحتياجات يتطلب سلوكا مدفوعا إلى ذلك . (صلاح الدين شروخ ، 2010 ، ص:109)

أما البيئة الاجتماعية التي تتكون من المجتمع البشري الذي يحيط بالإنسان ، ابتداء بالأسرة و مروراً بغيرها من الجماعات . كجماعة اللعب و الجوار و المدرسة و العمل و غيرها ، يكون الإنسان في عرضة للمؤثرات المختلفة التي تحاول أن تشكل شخصية وفق العادات و التقاليد التي تتسجم مع نظرة هذه الأطراف إلى الحياة (مصطفى الطحان ، 2006، ص : 152) .

هذه البيئة الاجتماعية ذات أثر هام في تحديد ردود الأفعال الناجمة عن الاحتكاك بالبيئة الطبيعية و غيرها من البيئات الاجتماعية الأخرى ، و كذلك في تركيب و توزيع وظائف الجماعات المختلفة ، كما أنها بعاداتها و تقاليد مت تساهم في ضبط السلوك الفردي الاجتماعي. (صلاح الدين شروخ ، 2010 ، ص:111)

مما نفهمه من هذا ويمكن قوله أن دوافع الفرد تتأثر بالبيئة الطبيعية و تؤثر في تكوين شخصيته و يتأثر بالبيئة الاجتماعية التي يكون فيها جزء من المجتمع الذي يعيش فيه و يشبع دوافعه في إطار ما يسمح به أعراف و قوانين وتقاليد هذا المجتمع أي أن البيئة الطبيعية و البيئة الاجتماعية تؤثر في كيفية إشباع الدوافع .

VIII . قياس الدوافع : قياس الدوافع من العمليات الهامة ، ذلك لأننا لا بد و أن نستطيع التعبير على أساس موضوعي كمي عن شدة الدوافع المثارة في أي لحظة معينة . و نعني بشدة الدوافع قوته في التأثير على سلوك الشخص و توجيهه . بغير هذا القياس لا نستطيع تقرير نتائج ذات معنى عن علاقة الدافع بمظاهر السلوك المختلفة مثل : كشف تؤثر درجة الدافع على التعلم ؟ وماهي الدوافع الأكثر أثراً في التعلم ؟

1 . مشاكل قياس الدوافع : قياس الدوافع من أشق الأعمال التي تواجه السيكولوجي و تنبثق الصعوبات من تعقد و تشابك الدوافع الإنسانية . و لا بد لنا عند قياس الدوافع من أخذ النقاط التالية بعين الاعتبار :

1. 1 . يجب أن يكون القياس غير مباشر ، أي لابد من استنتاجه عن طريق ملاحظة وقياس السلوك المدفوع . و ذلك نظرا لاحتمال وجود أنواع شتى من القمع و الكف داخلية و خارجية للتعبير المباشر عن الدوافع .

1. 2 . هناك العديد من المظاهر السلوكية المختلفة للدافع المثار.

1. 3 . الدوافع المثارة لا تحدث مجزأة أو متفرقة بل تتزامن دائما في اتساق مع بعضها البعض و لذلك فقد يصعب معرفة أي الدوافع هو الذي نقيسه .

1. 4 . قياس الدافع لذاته قد يؤدي إلى تغير في حالة الدافع أثناء قياسه . فمثلا عند محاولة قياس شدة الجوع لدى شخص بملاحظة المجهود الذي يبذله للوصول إلى الطعام يصبح من الضروري و ضع العراقيل في طريقه مما يؤثر على الدافع لأن مجرد وضع العراقيل قد يجعله ينظر إلى الطعام على أنه أكثر جاذبية و هذا يدخل تغيرا على شدة الجوع .
(سيد محمد خير الله ، ممدوح عبد المنعم الكنانى ، 1996 ، ص:203)

2. طرق قياس الدافعية :

مادامت الدافعية كالتعلم شيء مستنتج من الأداء ، فقد كان على علماء النفس أن يبدعوا في الطرق التي يمكن أن يقيسوا بها الدافعية (سارنوف أ ، 1989 ، ص: 104)

وهناك عدة طرق يمكن أن نقيس بها الدافعية من بين هذه الطرق ما يلي :

2. 1 . **طريقة التفضيل** : في هذه الطريقة نقارن دافع بآخر ، فتأخذ مثلا فأرة جوعانة و نعطيها خيار بين الطعام و بين العودة إلى صغاره ، و نتيجة لاختيارها يتبين أي الدافعين أولى.

2. 2 . **طريقة العقبات** : و في هذه الطريقة نضع حاجز سلبيا أو مؤلما في طريق الهدف نسجل عدد المرات التي يتغلب فيها الكائن الحي على ذلك الحاجز ليصل إلى الهدف.

2. 3. طريقة المقاومة : و تشبه كثيرا طريقة العقبات إلا أن القياس يقوم على مقدار الصعوبة التي يتحملها الكائن الحي من أجل الوصول إلى الهدف .

2. 4. الطريقة التي يسلكها الفرد إزاء الهدف : فالكائن الحي الذي يأكل كميات كبيرة و بسرعة يفترض أن الجوع يدفعه بشدة أكبر من آخر يأكل ببطء .

2. 5. محتوى التدفق الفكري : يقدم لنا محتوى التدفق الفكري لدى الإنسان ، بما فيه من أحلام و تخیلات و فلتات لسان و أخطاء الكتابة ... محتوى دوافع الفرد و قوتها.

2. 6. الطريقة الإسقاطية : تتضمن هذه الطريقة أن يطلب من الشخص أن يقوم بإظهار رد الفعل تجاه بعض المثيرات المبهمة أو الصور التي تحمل عناوين معينة من التصميمات المرسومة ببقع الحبر ، و تفترض هذه الطريقة أن حاجات الفرد سوف تؤثر على الطريقة التي يدرك بها المثيرات الغامضة كما تؤثر في تفسيره لها . كما تفترض أنه ليس من المهم أن تكون دوافعه على مستوى شعوري أو لا شعوري ، كما أن أحد المسلمات المتعلقة بالطريقة الإسقاطية هي أن الفرد يظل غير واع بما تكشف عنه استجاباته .
(سيد محمد خير الله ، ممدوح عبد المنعم الكنانى ، 1996 ، ص:204،205)

IX . الخلاصة :

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية ولقد تبين لنا من خلال العرض أهمية الدوافع بالنسبة للسلوك الإنساني ، وتبين لنا أنه لا يكاد يخلو أي سلوك إنساني من الدوافع ، وأن دوافع الفرد تتأثر بالبيئة التي يعيش فيها سواء كانت بيئة طبيعية أو اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية ، بحث تحدد البيئة الكيفية التي يمكن أن يشبع بها الفرد هذه دوافع.

الفصل الرابع : التعلم

I . تمهيد

II . مفهوم وطبيعة التعلم

III . نظريات التعلم

IV . شروط التعلم

V . خصائص التعلم

VI . قياس التعلم

VII . الدافعية للتعلم

VIII . خلاصة الفصل

I . تمهيد :

لا يوجد موضوع في علم النفس أولي به الاهتمام و صيغت له النظريات المختلفة و التجارب المتنوعة من موضوع التعلم الإنساني ، و لذا فإننا سوف نلقي في هذا الفصل الضوء على أهم جوانب هذا الموضوع المهم ، فسوف نتطرق إلى مفهوم و طبيعة التعلم ، ثم نذكر بعض أهم نظريات التعلم المشهورة و بعد ذلك نتطرق إلى شروط و خصائص التعلم ، ثم نعرض إلى طرق قياس التعلم ثم إلى الدافعية للتعلم و في الأخير نختم هذا الفصل بخلاصة .

II . مفهوم وطبيعة التعلم Learning :

يستخدم مصطلح التعلم في علم النفس بمعنى أوسع بكثير من معناه في اللغة الدارجة ، فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي ، أو التعلم الذي يحتاج إلى دراسة و مجهود ، و تدريب متصل ، أو على تحصيل المعلومات. (هيلة بنت ناصر الجاسر ، 2008 ، ص 11)

بل يسود التعلم كل أنواع النشاط البشري تقريبا حتى أنه لا يكاد يوجد نمط من أنماط السلوك المكيف يخلو من نوع ما من التعلم ، و لذا كان دارس علم نفس التعلم يجد نفسه مسوقا إلى البحث في كيفية تكوين الإنسان لعاداته و كيف يكتسب مهاراته و معارفه ... و عملية التعلم بديهة طبيعية بالنسبة للإنسان ، و لكنها معقدة تحتاج إلى كثير من الدراسة و التمهيد ، شأنها في ذلك شأن حقائق النمو و الوراثة و التناسل . (رمزية الغريب ، 1967 ، ص 09)

و لقد اختلف تعريف مصطلح التعلم و ذلك تبعا لاختلاف وجهات النظر بين العلماء. (رشيد حميد العبودي ، 2003 ، ص 62)

فليس من السهل تعريف التعلم و السبب في ذلك أننا لا نستطيع ملاحظة عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر ، و لا يمكن أن نشير إليها كوحدة منفصلة أو ندرسها كوحدة منعزلة ، و الشيء الوحيد الذي يمكن دراسته هو السلوك ، و السلوك يعتمد على عمليات أخرى غير عملية التعلم . (محمود عبد الحليم منسى ، 2002 ، ص 134)

فالتعلم في نظر التربية التقليدية مثلا عملية يكتسب بها الفرد المعارف و المعلومات بالحفظ و الاستظهار ، كما أن المتعلم هو الذي يقرأ كتبا معينة ، ويعي في صدره شيئا من علوم الآخرين و الأولين و يستظهر كثيرا من الأقوال المنثورة و المنظومة .

أما في التربية الحديثة فإن التعلم هو عملية يغير بها الإنسان مجرى حياته بصورة مستمرة نتيجة تفاعله مع البيئة. (فايز مراد دندش ، 2003 ، ص 19 ، 20)

والتعلم كذلك هو العملية التنظيمية لمعارف العقل التي بها نعدل استجاباتنا لهذه المنبهات فان تكن تنبيهات الحواس تحدث تغيرات في بيئتنا النفسية أو مجالنا العقلي ، فالاستجابات

تتطلب هي الأخرى تغييرات في سلوكنا . و التعلم إذا هو العملية التي تجعل الاستجابات متغيرة بتغير التنبيهات وقادرة على التغلب على ما يجد من تغيرات ، أو هو التغيرات الملحة الناتجة عن المزاولة أو التطبيق ، حيث يأتي سلوك جديد أو معدل نتيجة استجابة سابقة ومن غير أن تعزى هذه التغيرات للنمو الطبيعي أو للتغيرات الموقوتة في حالة الكائن الحي كالتعب أو التخدير . (موسوعة علم النفس و التربية ، بدون سنة ، ص : 90)

و لقد اقترح الباحثون في علم النفس العديد من التعريفات لمفهوم التعلم ، غير أن الاعتماد على تعريف واحد لا يمكننا من وصف الظاهرة بصورة دقيقة و شاملة،و في أحسن الأحوال فإن هذه التعريفات تعتبر مؤقتة و قابلة للمناقشة. (صالح محمد علي أبو جادو ، 2006 ، ص 146)

و قد يتفق علماء النفس عموما على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبيا تتدرج تحت التغيرات المتعلمة و هذا يعني أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلا على حدوث التعلم . (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، بدون سنة ، ص 75)

ومما سبق ذكره يمكن أن نسوق بعض التعريفات و نناقشها :

تعريف (1) : يعرف بوت و ثورب : " التعلم هو التغير التكيفي نتيجة الخبرة " (يحي الرخاوي ، 1980 ، ص 79)

تشير كلمة تكيفي في هذا التعريف إلى البيئة التي يوجد فيها المتعلم و التي يكتسب فيها الفرد الخبرة من خلال تفاعله معها . التكيف يشير كذلك إلى الثبات و الاستمرار النسبي في السلوك ، و تشير الخبرة كذلك إلى الممارسة .

تعريف (2) : يعرف ثورندايك **التعلم** بقوله : " أنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان " (مصطفى ناصف ، 1983 ، ص 16)

يبدو هذا التعريف قاصرا نوعا ما إذ أن ليس كل تغير يمكن أن يسمى تعلما ، فهناك بعض تغيرات في السلوك لا تعتبر تعلما كالتي تنتج بسبب النضج و النمو أو كالتي تنتج نتيجة التعب أو تناول بعض الأدوية و العقاقير .

تعريف (3): "التعلم هو عملية فيسيونفسية يتم من خلالها تطوير معرفة جديدة بزيادة كمية في البناء الإدراكي " (محمد زياد حمدان ، 1986 ، ص 36)

هذا التعريف ربط عملية التعلم بالإدراك ، أي كلما زاد الإدراك زادت عملية التعلم و يرى كذلك أن التعلم عملية تطوير للمعرفة ، هذا التعريف يعتبر قاصر من جانب أنه ركز على الإدراك دون العمليات الأخرى مثل الذكاء و التفكير ... و من جانب آخر ركز على عملية المعرفة كمظهر وحيد للتعلم وأهمل السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته مباشرة.

تعريف (4) : " يرى كمبل (Kimble) أن التعلم هو تغير دائم نسبيا في إمكانية سلوكية ، تحدث كنتيجة للممارسة المعززة " يشار إلى هذا النوع من التعريفات أنه تعريف تجريبي، أو واقعي و مصطلح التعزيز هنا يشير فقط للوقائع التي تستخدم في تأكيد حدوث التعلم.

(محمود عبد الحليم منسى ، 2002 ، ص 135 ، 136)

يبدو هذا التعريف واسع وشامل نوعا ما باعتبار أن أي تغير قد يكون في نوحى عدة مثل : الناحية الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية ، وهذا ناتج عن استثارة معينة قد تكون فيزيائية أو موقفية معقدة كانت أم بسيطة .

ما نلاحظه من خلال عرض التعريفات السابقة أن كل تعريف يمس جانبا ما من التعلم ، و لكنها كلها تتفق في تعريفها سوء كان ضمنيا أو تصريحيا أن التعلم تغير في السلوك .

III . نظريات التعلم :

1 . نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي لإيفان بافلوف (Ivan Pavlov) :

هناك نظرية واسعة الانتشار تقول بأن كل تعلم يمكن إخضاعه لمبدأ الفعل المنعكس الشرطي ، مع أن القليل و النادر من علماء النفس اليوم من يعتقدون بهذا الرأي بصورته البسيطة ... فمن المحال علينا أن ننكر اكتشاف بافلوف الذي كان له تأثير عجيب فيما لدينا من أفكار عامة عن عملية التعلم.

(أ.ل. زانجيل ، ب س، ص 49)

لقد فتحت أبحاث العالم الروسي إيفان بافلوف Ivan Pavlov (1849 . 1936) على الفعل المنعكس الشرطي المجال واسعا أمام نوع من التجارب كان غريبا على علم النفس، و خاصة في أمريكا التي كانت تعاني في أوائل القرن العشرين من استخدامات المنهج الاستبطاني ، و اقتصار علم النفس على دراسة الشعور .

(إبراهيم وجيه محمود ، 2003 ، ص133)

1.1 . الوقائع التجريبية :

أجرى بافلوف عدة تجارب لدراسة هذه الظاهرة ، وفي جميع هذه التجارب كان يختبر تأثير المثبر غير الطبيعي على استجابة إفراز اللعاب ، وفي أحد التجارب كان يصدر صوت من شوكة رنانة لمدة 7 إلى 8 ثواني ، عقب انتهاء صوت الشوكة الرنانة مباشرة يقوم بوضع مسحوق اللحم في فم الكلب ، وحينئذ لاحظ سيل اللعاب ... وبعد حوالي 30 مرة من تعاقب إصدار الصوت و تقديم مسحوق اللحم بدأ الكلب في إفراز كمية كبيرة من اللعاب، فور سماعه صوت الشوكة الرنانة. (طلعت منصور ، 2003 ، ص246)

و استنتج بافلوف من ذلك أنه إذا اقترنت استجابة معينة(سيلان اللعاب) بمنبه جديد (صوت الجرس)، يصاحب المنبه الأصلي (الطعام) لهذه الاستجابة و تكررت هذه العملية عدة مرات ، ثم أزيل المنبه الأصلي (الطعام) وقدم المنبه المصاحب وحده (الجرس) فإن الاستجابة الأصلية تحدث. (أحمد محمد عبد الخالق ، 2000، ص 227)

1.2 . مبادئ التعلم الشرطي:

قد تم استخلاص ستة مبادئ للتعلم الشرطي يمكن تلخيصها فيما يلي :

أ . **قانون التكرار Repetition** : أن تكرار المصاحبة بين الجرس و بين الطعام ضروري لكي يتم الارتباط بين الجرس و الطعام .

ب . **التدعيم Reinforcement** : إن التدعيم ضروري لتكوين الاستجابة الشرطية، و يقصد بالتدعيم هنا أن المثير الشرطي (الجرس) يجب أن يتبعه مباشرة المثير الطبيعي (الطعام) ، حتى تتم الرابطة بينه و بين الاستجابة الشرطية (اللعاب).

(إبراهيم عصمت مطاوع ، 1981 ، ص 74 ، 75)

ج . **قانون الانطفاء law of Extinction** : إذا تكرر ظهور المثير الشرطي لفترة من الزمن دون تدعيم أو تعزيز بالمثير الطبيعي، فإن الفعل المنعكس الشرطي يضعف أو يضمحل تدريجيا و في النهاية ينطفئ .

(سيد محمد خير الله ، ممدوح عبد المنعم الكفاني ، 1996 ، ص 261)

د . **الاسترجاع التلقائي Spontaneous Recover** : لقد وجد أن الانطفاء لا يؤدي إلى زوال الاستجابة الشرطية نهائيا ، فبعد فترة من الراحة لا يحدث فيها أي تدعيم للاستجابة الشرطية نجد أن المثير الشرطي يستطيع أن يثير الاستجابة الشرطية من جديد ، و تسمى هذه الظاهرة بالعودة التلقائية .

هـ . **التعميم Generalization**: لقد وجد أنه إذا تمت الرابطة بين مثير معين و استجابة معينة فإن أي مثير آخر يشبه هذا المثير يمكن أن يثير نفس الاستجابة .

(إبراهيم عصمت مطاوع ، 1981 ، ص 75)

و . **التمييز Discrimination** : وهو عملية مكملية لعملية التعميم ، من خلالها تأخذ العضوية في الاستجابة بصورة انتقائية لمثيرات معينة ، وبذلك يميز المثير المناسب الذي يتبعه التدعيم من المثير غير المناسب الذي لا يتبعه مثل هذا التدعيم .

(صالح محمد أبو جادو ، 2006، ص 166)

فإذا تعلم الكلب مثلا الاستجابة لدقة ناقوس عالية ، تبعا لمبدأ التعميم استجابة لدقة ناقوس منخفضة . فإننا نتمكن . بتقديم الطعام دائما مصاحبا لدقة الناقوس العالية ، و عدم تقديم الطعام مع الدقة المنخفضة من تعلم الكلب الاستجابة للدقة العالية وحدها، و عدم

الاستجابة للدقة المنخفضة ، معنى أن الحيوان تمكن من التمييز بين المثيرين .

(إبراهيم عصمت مطاوع ، 1981 ، ص 76)

1. 3 . بعض التطبيقات التربوية للنظرية :

لا شك أن الحياة اليومية زاخرة بالأمثلة التي تؤكد الحقائق النظرية عن التعلم ، فنحن نرى التعلم الشرطي الكلاسيكي في تعلم الانفعالات ، كالخوف و العدوان كما نرى تطبيقات لمبادئ التعلم في أساليب التنشئة الاجتماعية ، وتعلم المهارات و غيرها ، فكثرا ما نتكلم عن الإثابة و العقاب لتدعيم سلوك مرغوب فيه أو إطفاء سلوك مرغوب عنه .

(جابر عبد الحميد جابر ، 1985 ، ص 127)

2 . نظرية ثورنديك (E.L.Thorndike) (التعلم بالمحاولة و الخطأ):

ترجع هذه النظرية إلى العلامة إدوارد ثورنडाك 1874 . 1939 م E.L.Thorndike الذي يعد من أوائل علماء النفس الذين أدخلوا المنهج التجريبي على دراسة سلوك الحيوان ، و لقد أجرى تجاربه على الحيوان اعتقادا منه أن نتائجها تنطبق على سلوك الإنسان، و إنه لا تختلف عن الحيوان إلا في الدرجة. (محمد جاسم محمد ، 2004 ، ص 58)

و ينتمي ثورنडाك أساسا إلى المدرسة السلوكية . و لذلك فهو يسلم بأن وحدة (مثير . استجابة) هي الأساس في تفسير السلوك. (عبد اللطيف حسن فرج ، 2007 ، ص 21)

2. 1 . الوقائع التجريبية :

قام ثورنडाك بتصميم صندوق للحيوان يمكن فتح بابه بأكثر من طريقة ،... ثم يوضع داخل الصندوق قط جائع ، ويغلق بابه بإحكام ، ثم يوضع خارج الصندوق طعام من النوع الذي يشتهيهِ القط ، فلاحظ ثورنडाك أن القط في بادئ الأمر أصبح في حالة هياج شديد و توتر عنيف نتيجة بقاءه محبوسا في الصندوق ، لكن بعد عدة محاولات عشوائية قام بها القط تمكن من فتح الباب ، وخرج من الصندوق و تناول الطعام ، بحيث استغرقت المحاولة الأولى وقت طويل لأنها اتسمت بالعشوائية و الاندفاع ومع تكرار المحاولات مرة بعد

أخرى ، أخذت الحركات العشوائية الخاطئة أو الفاشلة في الزوال تدريجيا حتى وصل الأمر إلى درجة أن القط استطاع الخروج من الصندوق بمجرد وضعه فيه.

(عصام نور ، 2006 ، ص 46 ، 47)

و يلاحظ أن تعلم الإنسان لمهاراته يتم أساسا وفق نظرية المحاولة و الخطأ و الحركات العشوائية التي لا يتدخل الذكاء في توجيهها ... مثل تعلم السباحة و تعلم ركوب الدراجة و تعلم قيادة السيارة ، إذ لا يمكن الاعتماد على ذكاء الفرد فقط مهما كان بل لابد من أن يجرب حركات عشوائية طويلا قبل أن يجيد التعلم . (فرج عبد القادر طه ، 2000 ، ص 225)

2.2 . أهم قوانين ثورنديك للتعلم:

أ . قانون الأثر : وهو أشهر هذه القوانين ، و ينص على أنه عندما تحدث رابطة بين موقف و استجابة يصاحبها أو يتلوها حالة من حالات الإشباع فإن هذه الرابطة تعزز . وعندما تصاحبها أو تتلوها حالة من حالات الضيق فإن قوة الرابطة تتضاءل .

(رشيد حميد العبودي ، 2003 ، ص 40)

ب . قانون الاستعداد **Readiness** : وهو وصول الكائن الحي إلى مستوى مناسب من النضج يمكنه من تحصيل خبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلم الأخرى المؤثرة.

(محمد مصطفى زيدان ، ب س ، ص 94)

و ينص القانون " إذا كانت وحدة إيصال عصبية مستعدة للإيصال فالإيصال عامل مريح لها ، أما إذا لم تكن مستعدة للإيصال فإنه مزعج لها ، و إذا كانت مستعدة و لم توصل فذلك مزعج لها أيضا . (مروان أبو حويج ، سمير أبو مغلي ، 2004 ، ص 184)

ج . قانون التمرين **Law of exercise** : تعميم تجريبي مؤداه أن أداء عمل معين يساعد على تسهيل الأداء اللاحق له ، وجعله أكثر يسرا و أقل تعرضا للأخطاء .

(عبد العزيز السيد ، 1984 ، ص 54)

2. 3 . بعض التطبيقات التربوية لنظرية ثورنديك :

- أ . على المعلم أن يأخذ في الاعتبار ظروف الموقف التعليمي الذي يوجد فيه الطالب .
- ب . أن يضع المعلم في اعتباره الاستجابة المرغوب ربطها بهذا الموقف.
- ج . الأخذ بعين الاعتبار أن تكوين الروابط لا يحدث بمعجزة ، لأنه يحتاج إلى جهد و إلى فترة يمارس فيها المتعلم هذه الاستجابة مرات عديدة .
- د . على المعلم تجنب الروابط الضعيفة . وتجنب تكوين أكثر من رابطة في الوقت الواحد ، و العمل كذلك على تقوية الارتباط بين الاستجابة و الموقف .
- هـ . تصميم مواقف التعلم على نحو يجعلها مشابهة لمواقف الحياة ذاتها .
- و . التركيز على التعلم القائم على الأداء و ليس القائم على الإلقاء .
- ي . الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب ، ومن الوحدات البسيطة إلى الأكثر تعقيدا .
- ن . إعطاء فرص كافية لممارسة المحولة و الخطأ . مع عدم إغفال أثر الجزاء المتمثل في قانون الأثر لتحقيق السرعة في التعلم و الفاعلية .

(صالح محمد علي أبو جادو ، 2006 ، ص162)

3 . نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي Social Learning :

تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل : نظرية التعلم بالملاحظة و التقليد Learning by observing and Imiting أو نظرية التعلم بالنمذجة Learning by Modeling ، وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية Eclectic theory لأنها حلقة وصل بين النظرية المعرفية و السلوكية ، فهي في تفسيرها لعملية التعلم تستند إلى توليفة من المفاهيم المختلفة المستندة إلى تلك النظريات

(عماد عبد الرحيم الزغلول ، 2006 ، ص139)

و من أبرز منظري هذا الاتجاه عالم النفس "ألبرت باندورا " Albert Bandura " الذي أجرى قدرا كبيرا من الدراسات على هذه العملية الأساسية . التعلم بالملاحظة . يعتقد أن أي شيء يمكن تعلمه مباشرة يكون في الإمكان تعلمه بالنيابة أو العوض عن طريق ملاحظة الآخرين ، وأن التعلم بالملاحظة يختصر عملية التعلم . (ليندا دافيدوف ، 2000 ، ص79)

و يرى باندورا أن معظم التعلم الإنساني يتم بملاحظة سلوك الآخرين وحفظه و تذكره . ولقد كتب باندورا عام 1977 م قائلا : " سوف يكون المتعلم مرهقا للغاية إن لم نقل معرضا للمزالق ، إذا كان على الناس أن يعتمدوا على أفعالهم وحدها لكي يعرفوا ما عليهم عمله ، و لحسن الحظ فإن معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه عن طريق ملاحظة النماذج ..."

(جابر عبد الحميد جابر ، 1999 ، ص19)

غير أن معنى النظرية أعمق من فكرة " العاقل من اتعظ بغيره " لأنها ترى أن من يلاحظ تجارب الآخرين دون أن يخوضها بنفسه يستطيع أن يقوم بنوع من " التقييم الذاتي " للتجارب نفسها و نتائجها ، بحيث يستخلص مغزاها و يهتدي في سلوكه بهذا التقييم و الاستخلاص . و من جانب آخر تعتبر نفس النظرية انتقادا (معارضة) للنظريات التي تقول بأن السلوك الإنساني يتحدد بوصفه رد فعل لعمليات الثواب و العقاب و حدها ، و هي تلك النظريات التي تهمل التأثير الذي تحدثه عملية التقييم الذاتي لتجارب الآخرين .

(نايف القيسي ، 2010 ، ص168)

3 . 1. عوامل التعلم الاجتماعي :

هناك أربعة عوامل أو جوانب رئيسية يجب توفرها لحدوث التعلم من خلال الملاحظة ، حيث أن عدم توفر أحدها ربما يؤدي إلى حدوث خلل في هذا النوع من التعلم .

(عماد عبد الرحيم الزغلول ، 2006 ، ص150)

وهذه العوامل هي :

أ . **الانتباه Attention** : إذا كنت بصدد تعلم أي شيء ، يتوجب عليك أن تكون منتبها كما أن كل شيء لا يعطى انتباها كافيا يكون تعلمه عرضة للتناقص ، بما في ذلك التعلم بالملاحظة. (عادل محمد هريدي ، 2011 ، ص 222)

ومجرد نموذج لا يؤثر على الشخص الملاحظ ما لم ينتبه له هذا الشخص الملاحظ بطريقة من الطرائق . ولا بد من أن يكون هناك قدر من درجة الإدخال من المثيرات النموذجية كي يتم التعلم بالملاحظة . (علي حسن حجاج ، 1978 ، ص 148)

ب . **الاحتفاظ Retention** : يتطلب التعلم بالملاحظة توفر قدرات لدى الملاحظ تتمثل في القدرة على التمثيل الرمزي للأنماط السلوكية و تخزينها على نحو لفظي أو حركي أو تعبيرى في الذاكرة ، فعدم توفر مثل هذه القدرة تجعل ملاحظة سلوك النماذج عديمة النفع . وهكذا فلكي يتم الاحتفاظ بالمدخلات الحسية لابد من ترميزها على نحو معين بحيث يسهل عملية تخزينها و استرجاعها لاحقا. (عماد عبد الرحيم الزغلول ، 2006 ، ص 151)

ج . **إعادة الإنتاج Reproduction**: للكشف عن حدوث التعلم بالملاحظة لدى الأفراد يتطلب توفر قدرات لفظية أو حركية لديهم لترجمة هذا التعلم إلى سلوك أو أداء خارجي قابل للملاحظة و القياس ، إن عدم توفر المهارات الحركية أو القدرات اللفظية ينطوي على عدم قدرة الفرد على أداء الاستجابات المتعلمة . و هذا الأمر يتطلب توفر عوامل النضج من جهة و توفر فص الملاحظة و الممارسة من جهة أخرى .

(عماد عبد الرحيم الزغلول ، 2006 ، ص 152)

د . **الدافعية Motivation**: يعتمد التعلم بالملاحظة على وجود دافع لدى الفرد لتعلم نمط سلوكي معين ، إن غياب الدافعية من شأنه أن يقلل مستوى الانتباه و الاهتمام بما يعرضه الآخرون من نماذج سلوكية. (عماد عبد الرحيم الزغلول ، 2006 ، ص 152)

و قد ذكر باندورا عددا من الدوافع :

1 . التعزيز السابق past reinforcement: كما الحال في السلوكية التقليدية traditional behaviorism .

2 . التعزيزات المتوقعة promised reinforcements (الحفز incentives) و التي نتصورها.

3 . التعزيز بالإثابة vicarious reinforcement من خلال مشاهدة و استرجاع النموذج و هو يكافأ .

و بالطبع فإن الدوافع السلبية negative motivations في المقابل توفر لك أسباب عدم تقليد شخص ما . (عادل محمد هريدي ، 2011 ، ص 223)

3 . 2. بعض التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي :

يعتبر اتجاه التعلم الاجتماعي، من الأسس النفسية السائدة من نماذج التدريسية ، ويتم التعلم وفق هذا النموذج عن طريق النموذج يتصف بخصائص مميزة ، يعرض نماذج السلوك ، يحتاج إليها الملاحظ ، و يستطيع تأديتها ، ويحصل على ثواب أو كفاءات جراء ذلك ، ويوفر هذا التعلم ، خبرات قد لا تتأتى إلا لهذا النوع من التعلم .

وقد أمكن استخلاص ملامح هذا الاتجاه عن طريق مراجعة الأدب التربوي و النفسي ، فيما يتعلق بأساليب التنشئة الاجتماعية و أساليب نمذجة السلوك ، ونتائج الدراسات المتعلقة بالتعلم الاجتماعي ، و التعلم بالملاحظة . (صالح محمد علي أبو جادو ، 2006 ، ص 211)

4 . نظرية معالجة المعلومات :

نموذج معالجة المعلومات Information Processing Model من الاتجاهات المعرفية المعاصرة التي تعنى بدراسة عملية التعلم و الذاكرة البشرية . و يستند هذا النموذج إلى المبادئ التي يعمل في ضوئها الحاسوب الالكتروني في معالجة المعلومات من حيث استقبالها و تخزينها و استرجاعها . (عماد عبد الرحيم الزغلول ، 2012 ، ص 138)

وقد ظهر منحى معالجة المعلومات نتيجة للثورة المعرفية في علم النفس ، التي سادت في السبعينات من القرن المنصرم لتحل مكان النظريات السلوكية ، حيث وجد علماء النفس العديد من القصور في المنحى السلوكي فضلا عن ظهور عدة تساؤلات في نظرية بياجيه ، التي ركزت على تطور التفكير لدى الأطفال عبر المراحل العمرية المختلفة ...

(صالح محمد علي أبو جادو ، 2006 ، ص 213)

1.4 - وظائف نظام معالجة المعلومات :

يرى أصحاب نموذج معالجة المعلومات أو دورة معالجة المعلومات المرتبطة بالمشورات التي يتفاعل معها الإنسان تمر بثلاث مراحل رئيسية وهي :

الترميز (Encoding) ، و التخزين (Storage) ، و الاسترجاع (Retrieval) . وتتطلب المعالجات خلال هذه المراحل تنفيذ عدد من العمليات المعرفية بعضها يتم على نحو لاشعوري ، في حين يتم البعض الآخر على نحو شعوري بحيث يكون الفرد على وعي تام لما يجري داخل هذا النظام و يتم تنفيذ مثل هذه العمليات عبر أجهزة الذاكرة وهي : الذاكرة الحسية ، و الذاكرة قصيرة المدى ، و الذاكرة طويلة المدى و تحديدا فإن نظام معالجة المعلومات يضطلع على الوظائف التالية :

1 . استقبال المعلومات الخارجية أو ما يسمى بالدخلات الحسية "Inputs" من العالم الخارجي عبر المستقبلات الحسية ، والعمل على تحويلها إلى تمثيلات معينة ، الأمر الذي يمكن هذا النظام من معالجتها لاحقا ، و تسمى هذه المرحلة بمرحلة الاستقبال و الترميز .

2 . اتخاذ بعض القرارات حول مدى أهمية بعض المعلومات و مدى الحاجة إليها ، بحيث يتم الاحتفاظ بالبعض منها بعد أن يتم معالجتها و تحويلها إلى تمثيلات عقلية معينة يتم تخزينها في الذاكرة و تسمى هذه المرحلة (مرحلة التخزين).

3 . التعرف على التمثلات المعرفية و استرجاعها عند الحاجة إليها للاستفادة منها في التعامل مع المواقف و المثيرات المختلفة ، و تحديد أنماط الفعل السلوكي المناسب و تسمى هذه المرحلة (مرحلة الاسترجاع).

(رافع النصير الزغلول ، عماد عبد الرحيم ، 2003 ، ص49 ، 50)

4 . 2 . أهمية اتجاه تجهيز و معالجة المعلومات في فهم النشاط المعرفي :

يسعى هذا الاتجاه إلى فهم ما يحدث داخل منظومة التجهيز المعرفي لدى الفرد أثناء التعامل مع بعض المهام أو المشكلات المعرفية ، كالتعرف على الخطوات المبدئية التي يقوم بها الفرد أثناء إجراءات تكوين وتناول المعلومات و هل تتم هذه الخطوات في تتابع أم تتم في تآني ، وكان من نتاج ذلك ظهور العديد من النماذج للعمليات المعرفية التي تصف ما يحدث داخل العقل أثناء الأداء الفعلي لبعض المهام أو المشكلات المعرفية .

و تكمن أهمية تلك النماذج في أنها تكمن بقدر ما من التنبؤ بما سوف يحدث أثناء التعامل مع مهمة ما تحت شروط معينة، أو بشكل الذي سوف تكون عليه الاستجابة لمدخلات محددة .

و يسهم فهم ما يحدث أثناء الأداء الفعلي لبعض المهام أو المشكلات المعرفية في تحقيق فهم أعمق لكيفية أداء الإنسان لنشاطاته اليومية ، بدءا من نشاطات الإدراك و ممارسته و مروراً بالتذكر و انتهاء بحل المشكلة، و بالتالي الإسهام في التغلب على ما لدى بعض من عيوب أو قصور في التفكير و حل مشكلات الحياة اليومية و خاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم أو اضطرابات في العملية المعرفية بصفة عامة .

و كذلك الإسهام في فهم العمليات المعرفية التي تقف وراء القدرات مما يمكن من تفسير الفروق بين الأفراد في القدرة حتى لو تساوا في نفس الذكاء .

و معنى ذلك أن هذا الاتجاه يتميز عن غيره من الاتجاهات النفسية في أنه يقدم لنا صورة أكثر دقة عما يحدث داخل العقل أثناء مواجهة الفرد لمشكلة ما ، و بالتالي يسهم بصورة جادة في تكوين نماذج متوقعة للمراحل التي تخضع لها المعلومات بدءا من مرحلة إدخال المعلومات حتى تكوين الاستجابات . وهو ما يمكن استخدامه في تعديل نماذج السلوك المعرفية المختلفة للفرد بتدريبه على خطوات الصحيحة ، و الاستراتيجيات الفعالة لحل ما يعترضه من مشكلات و الذي يسهم بدوره في تطوير و تنمية مهارات الفرد الاجتماعية و الانفعالية و الأكاديمية ، وخاصة من يعانون اضطرابات معرفية أو صعوبات في التعلم . (عصام علي الطيب ، ربيع عيد رشوان، 2006 ، ص 21 ، 22)

4 . 3. بعض التطبيقات التربوية لنظرية معالجة المعلومات :

في ضوء مراجعة المفاهيم الأساسية التي تضمنتها نظريات معالجة المعلومات كإحدى النظريات المعرفية ، يمكننا استنتاج التطبيقات التربوية التالية :

1 . التعلم المبني على معنى معين يدوم ، فكلما كان للمادة المتعلمة علاقة بما تعلمه الطالب في السابق ، أو بأشياء حسية يتعامل معها الطالب كلما كان ذلك أفضل .

2 . التعلم المبني على عرض المفاهيم الأساسية لكل درس في بدايته على أساس أن هذه المفاهيم يتم تذكرها بشكل أكبر من المفاهيم الفرعية التي قد تأتي أثناء الدرس...

(صالح محمد علي أبو جادو ، 2006 ، ص 122)

3 . الاعتماد على التكرار اللفظي للمادة المتعلمة

4 . الاهتمام بنشاط المتعلم فكلما كان جهد المتعلم كبيرا في استيعاب المعلومات الجديدة ، و استخلاص التعميمات و تكوين المفاهيم ، كلما كان مستوى المعالجة كبيرا و بالتالي استرجاع التعميمات بشكل يساعد على التذكر .

5 . الاهتمام بتنظيم المعلومات بشكل يساعد على التذكر .

(المرجع السابق ، ص 123)

IV . شروط التعلم :

1 . النضج Maturity:

النضج هو " التغيرات الداخلية في الفرد ، التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي و العضوي ، وخاصة الجهاز العصبي. " (نبيل محمد زايد ، 2003 ، ص 21)

و يتصل التعلم بالنضج اتصالا وثيقا حتى لقد ذهب بعض علماء النفس إلى حد اعتبار الكلمتين مترادفتين . و الحق أن النضج و التعلم يساهمان كلاهما في نمو العضوية.

(فاخر عاقل ، 1967 ، ص 15)

و بين النضج الطبيعي و التعلم صلة وثيقة . فالإنسان لا يستطيع أن يتعلم شيئا ما إلا إذا بلغ مستوى معيناً كافياً من النضج الطبيعي، الذي يتيح له فرصة تعلمه.

(عبد الرحمان الوافي ، 2008 ، ص 89)

و كلما كان الكائن العضوي أكثر نضجا أحرز مقدارا من التعلم أكبر، وهذا ما حققه (Hilgard) حيث بين في تجاربه أن الأطفال الكبار يحصلون على نتائج أفضل من الصغار مع توافر نفس المقدار من التدريب . (محمد جاسم العبيدي ، 2009 ، ص 139)

2 . الاستعداد Readiness :

يمكن النظر إلى مفهوم الاستعداد على أنه حالة من التهيؤ النفسي و الجسمي بحيث يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة أو خبرة ما . و يسهم الاستعداد في عملية التعلم على نحو فاعل . ففي كثير من الأحيان ، تفشل عملية التعلم لدى الأفراد رغم المحاولات الجادة ، بسبب غياب عوامل الاستعداد لديهم ، ويرتبط الاستعداد بعوامل النضج و التدريب . فالنضج

يوفر الإمكانيات و القابليات التي من شأنها أن تثير الاستعداد لدى الأفراد لتعلم مهارة معينة ، في حين يعمل التدريب على تطوير الاستعداد و تحفيزه لديهم .

(عماد عبد الرحيم الزغلول ، علي فالح الهنداوي ، 2013 ، ص 194)

3 . الدافع (Motivation) :

لا شك أن حاجة كل فرد منا تدفعه إلى أن يسلك سلوكا معيناً لإشباع هذه الحاجة فمثلاً الحاجة إلى الطعام تثير دافع الجوع ، و الحاجة إلى الماء تثير دافع العطش والحاجة إلى الجنس تثير الدافع إلى الزواج ، و الحاجة إلى التقدير وتحقيق الذات تدفعه إلى التعلم فمثلاً ميل تلميذ نحو لعبة معينة يدفعه إلى تعلمها ، لأنه لا تعلم بدون دافع ، ولذا فالدافع شرط أساسي للتعلم .

(عصام نور ، 2006 ، ص 15)

4 . الممارسة (Practice) :

الممارسة هي أحد الشروط الأساسية الواجب توافرها لحدوث التعلم ، لأن التعلم لا يتحقق دون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوب تعلمها سواء أكانت هذه المهارة عقلية أو لفظية أو حركية ، لأن الممارسة تساعد على استمرار الارتباطات بين الاستجابات و المثيرات لفترة أطول بما يؤدي إلى تحقيق التعلم .

(المرجع السابق ، ص 20)

فالفرد لا يتعلم إلا ما يمارسه بنفسه كما تؤدي الممارسة إلى تعديل السلوك ، فلا يستطيع أي شخص أن يتعلم مهارة بمجرد وصفها أو القراءة عنها ، إذ لا بد من ممارستها ممارسة سليمة و يتدرب عليها .

(سامي محسن الختاتنة ، أحمد عبد اللطيف أبو سعد ، وجدان خليل الكركي ، 2013 ، ص 191)

V . خصائص التعلم : يتميز التعلم بعدة خصائص من أهمها ما يلي :

1 . التعلم تكوين فرضي :فالتعلم عملية عقلية بالغة التعقد تتضمن على عدد من العمليات العقلية التي تمر بها . و حتى نتعلم فإننا نمر بعدد من آليات الاستقبال Receptors

(و تتمثل في المستقبلات الحسية بأعضاء الحس) و التوصل أو الربط . Connecting mechanisms (و تتمثل في الجهاز العصبي) ، و الاستجابة Reacting mechanisms (و تتمثل في العضلات الهيكلية و الرخوة ، والغدد القنوية ، والغدد اللاقنوية ، والغدد الصماء). فتحدث لدينا عمليات الإحساس و الانتباه ، الإدراك ، والتفكير و التذكر وفهم الأفكار و العلاقات و هذه العمليات كلها تتم داخل الفرد .

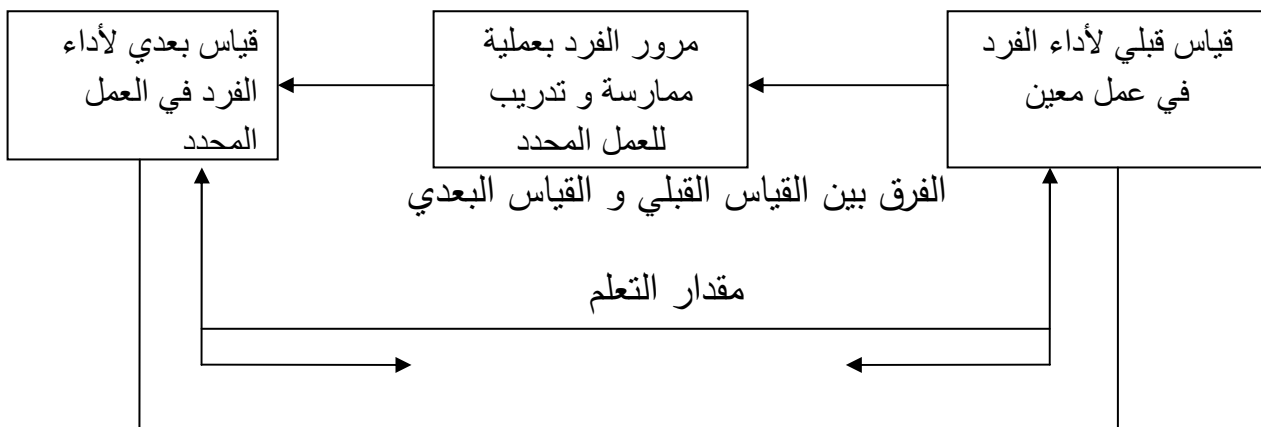
(سامي محمد ملحم ، 2001 ، ص: 49)

فلا شك أن الفرد حينما يكون يصدد موقف تعليمي معين ، أو اكتساب مهارة ، فإن ثمة تغيرات داخلية تأخذ مجراها من حيث أنه كائن حي له وظائفه العضوية و تكوينه العصبي الخاص و مظاهر سلوكه المختلفة . (أحمد زكي صالح ، بدون سنة ، ص 08)

بذلك فإن التعلم يمثل تكويناً فرضياً نستدل على حدوثه من خلال الآثار والنتائج المترتبة عليه . و المتمثلة في تغير وتعديل السلوك .(سامي محمد ملحم ، 2001 ، ص: 49)

2 . التعلم تغير في السلوك : فالتعلم يظهر في شكل تغير في السلوك ،أو نشأة سلوك جديد لم يكن موجوداً من قبل و الأمثلة على ذلك كثيرة من مواقف التعلم المختلفة .

الشكل رقم (06) يمثل الفرق بين القياس القبلي و البعدي



. تعلم ركوب الدراجة

. اكتساب مفردات اللغة

. حفظ قصيدة من الشعر إلى غير ذلك (المرجع السابق ، ص 49 ، 50)

ولكي نقيس التعلم ، فإننا نقارن سلوك الفرد في فترة زمنية بفترة زمنية أخرى وتحت ظروف مشابهة ، فإذا كان السلوك متقدما في المرة الثانية فإن تعلمنا قد حدث .

3 . التعلم تغير تقدمي :

إن التعلم يحدث من خلال استجابة لموقف معين أي استجابة المتعلم لموقف يمر به وهذا الموقف يتضمن شيئا أو شخصا أو حدثا معيناً . مما يمثل نوعا من التنبيه الذي يستجيب له المتعلم تحت شروط معينة . فيحدث التعلم . وبذلك فإن مفهوم التعلم يتضمن صفة التقدم أو التحسن أو الزيادة في المعرفة و الخبرة ، الاستجابة التي يؤديها الفرد في المرحلة الأولى من تعلمه تكون عادة استطلاعية عشوائية وغير متميزة، ولكن بالممارسة المستمرة تقل الأخطاء ويزداد الربط والتنظيم و التنسيق في عملية التعلم . (المرجع السابق ، ص: 50)

4 . يحدث التعلم تغيرا يتصف بالاستمرار النسبي :

يشترك العديد من المنظرين في تعريفهم للتعلم على أنه تغير يتصف بالتغير والاستمرار الثابت نسبيا في السلوك . ذلك أن كثيرا من مواقف التعلم الذي ينشأ بصورة اضطرارية يستمر لفترة قصيرة من الزمن ثم لا يلبث أن يزول لأسباب عديدة منها :

. عوامل التغير التي تحدث بعد عملية التعلم .

. أو اختزال .

. أو نقص في الأداء نتيجة التعب .

. ربما يكون التغير ناتجا من تناول بعض العقاقير الطبية أو المخدرات .

. وقد يتغير السلوك أيضا نتيجة التغير في الدوافع وفي مستوياتها .

. و كذلك نتيجة التكيف الحسي فيزول عند اختفاء عوامل التنبيه .

5 . يحدث التعلم تغيرا في الأداء أو إمكانية الأداء :

و نعني بذلك أن التعلم يشير إلى القيام بأي استجابة سواء أكانت حركية أو انفعالية أو عقلية ظاهرة أو كامنة ، و لذلك فإن تعريف التعلم على أنه تغير في الأداء يبدو غير مكتمل ، فنحن نتعلم من الكتب والمحاضرات ومن الإذاعة و التلفاز ومن آراء الزملاء و الجماعة ، و هذا التعلم ليس من الضروري ترجمته إلى أداء . وهو ما يتفق ووجهة نظر "تولمان" في الكامن ، وكثير من الاتجاهات التي نكونها دون أن نفصح عنها ولما كنا بحاجة إلى مقياس يقيس عملية التعلم ، فإننا نهتم بما يخضع من عملية التعلم للملاحظة المباشرة و القياس ، وهي مظاهر السلوك الخارجية التي تتمثل في أداء الفرد .

(المرجع السابق ، ص: 51)

6 . يشتمل التعلم على جوانب الشخصية :

التعلم في المدرسة لا يتعلق باكتساب المعلومات و الحقائق و لكننا نتعلم أيضا سمات شخصية و اتجاهات و قيم وميول و دافعية ... إلخ و هذا يعني أن التعلم يتضمن التغيرات التي تطرأ على جوانب الشخصية العقلية المعرفي و الانفعالي و الاجتماعي و الحسي إن الحركي .

6 . 1 . التغير الحسي الحركي :

مثل اكتساب عادات الأكل و الملبس و الكلام و الكتابة و القراءة و المشي و قيادة السيارة أو الدراجة ، و ممارسة إحدى الألعاب الرياضية كالسباحة أو كرة القدم أو مهارات أخرى، مثل العزف على آلة موسيقية أو رسم الخرائط أو تشغيل الآلات و فكها ... إلخ

6 . 2 . التغير العقلي المعرفي :

و يشمل ما نتعلمه من معلومات و المعارف والحقائق في الرياضيات أو اللغات أو العلوم الإنسانية، وما نكتسبه من مفاهيم و مبادئ و قواعد و اكتساب طرق التفكير، و خاصة التفكير العلمي و التفكير الابتكاري و التفكير الناقد . (مريم سليم ، 2003 ، ص:29)

6 . 3 . الغير في النواحي الانفعالية و الاجتماعية :

و يشمل ما نتعلمه من عواطف و ميول ، من حب و كراهية لمهن و أعمال و أشخاص أو أشياء معينة، و ما نكتسبه من اتجاهات و قيم اجتماعية و نواحي التذوق الفني و الأدبي و الجمالي.

(المرجع السابق ، ص30)

VI . قياس التعلم Measuring Learning:

يتم قياس التعلم و الحكم عليه من خلال ملاحظة الأداء الخارجي الذي يقوم به الفرد ، إذ يعد السلوك محكا مرجعيا يتم الاعتماد عليه في الحكم على حدوث التعلم أو عدم حدوثه ، و تتنوع وسائل و أساليب القياس تبعا لنوع التعلم ، فالتعلم الحركي يقاس بوسائل غير تلك التي تستخدم لقياس التعلم المعرفي أو الاجتماعي مثلا . و عموما هناك عدد من المعايير تستخدم لقياس التعلم و مدى جودته منها :

1 . السرعة : و تتمثل في الزمن الذي يستغرقه الفرد لتعلم مهارة أو سلوك معين ، أو من خلال تنفيذه لعمل معين .

2 . الدقة : و تتمثل في القيام بالسلوك أو المهمة بأقل عدد من الأخطاء .

3 . المهارة : و تتمثل في القدرة على التكيف مع الأدوار المختلفة بحيث يتمكن الفرد من أداء السلوك أو العمل بسرعة و دقة و إتقان .

4 . عدد المحاولات اللازمة للتعلم: و تتمثل في عدد المحاولات التي يحتاجها الفرد لتعلم مهمة أو سلوك معين . (عماد عبد الرحيم الزغلول ، علي فالح الهنداوي ، 2013 ، ص 193)

VII . الدافعية للتعلم (Motivation to learn) :

1. تعريف الدافعية للتعلم :

تلعب الدافعية دورا حاسما في التعلم بنوعيتها الداخلي و الخارجي ، إلا أن كثيرا من الدراسات أثبتت أن الدافعية الداخلية أكثر أثرا و أشد قوة في استمرار السلوك التعليمي من الدافعية الخارجية كالمعززات و الحوافز ، كون الأولى ترتبط بحاجات و قيم و اتجاهات و اهتمامات ، لذا تترك أثرا أعمق. (جمال قاسم و آخرون ، 2001 ، ص:117)

و هناك عدة تعريفات للدافعية للتعلم كلها تصب في مجرى و هدف واحد و قد أوردنا تعريفين في الفصل التمهيدي و إضافة إلى ذلك نورد تعريف لـ: بروفي Brophy: "الدافعية للتعلم على أنها ميل الطالب لاتخاذ أنشطة أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد و يمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها ، و يمكن أن تكون الدافعية للتعلم مجرد حالة مرتبطة بموقف معين فهي تدفع الطالب للتعلم من خلال ذلك الموقف فحسب ، كما يمكن أن تكون سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع للتعلم المحتوى وهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل ، لأن الطالب يعرف و يدرك أهمية ذلك المحتوى ، ويشعر بمتعة في أثناء تعلمه" .

(محمد مصطفى الديب ، وليد السيد خليفة ، 2013 ، ص129)

2. دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم :

إن الاهتمام بدوافع المتعلمين (الطلاب) و ميولهم و اتجاهاتهم من قبل المعلمين ذو أهمية في إنجاح العملية التعليمية (و هنا تظهر كفاءة المعلم). فالدوافع تنشط السلوك نحو تحقيق هدف معين ... لذلك يمكن للمعلم توجيه هذا النشاط نحو أداءات أفضل و العمل على استمراريته و تنوعه في مواقف التعلم المختلفة .

و تعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين و استخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية (مع الأخذ في عين الاعتبار قدرات و استعدادات المتعلمين) ، حيث أنه يمكن أن يصل إلى معدل معين من

التقدم لا يزيد بصورة ملحوظة مهما زادت مواقف التعلم و الممارسة . و إن دافع التعلم إلى أداء مهام لا تتناسب مع قدراته و إمكانياته، لا شك إنه يؤدي إلى التعثر و الإحباط نحو التعلم ومن تم الاستمرار في الدراسة .

و لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعدادهم و ميولهم و قدراتهم نحو الأنشطة المختلفة، حتى يتسنى للمتعلمين النجاح و الاستمرارية في الأداء و عدم التعرض للإحباط .

و لا ينسى المعلم الفروق الفردية و دورها في إنجاح الإنجاز في التعلم حيث أن الطلاب يختلفون من حيث القدرات و الاستعدادات كما هم يختلفون بالأوصاف الجسمية حتى و إن كانوا أخوة توائم، مع الأخذ بالاعتبار بأن لا يدفع الطلاب إلى طموح أكبر من مما يملكون من قدرات و إمكانيات حتى لا يصابوا بشيء من الإحباط ، مع التأكيد على أن ذلك ليس خاصا فقط بالمعلمين و إنما يشمل أولياء الأمور أيضا . (أنور عبد الله الزهراني ،

<https://sites.google.com/site/modernteachingstrategies/motivation>

([-towards-learning](#))

3. مظاهر و الأعراض الظاهرة على التلاميذ ذوي دافعية للتعلم متدنية :

. تشتت الانتباه .

. الانشغال بأغراض الآخرين.

. الانشغال بإزعاج الآخرين حيث يثير المشكلات الصفية .

. نسيان الواجبات و إهمال حلها .

. نسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفّي من مواد و متطلبات من كتب و دفاتر و أقلام .

. تدني المثابرة في الاستمرار في عمل الواجب أو المهمات الموكلة إليه .

- . إهمال الالتزام بالتعليمات و القوانين الخاصة بالصف و المدرسة .
- . كثرة الغياب عن المدرسة .
- . كره المدرسة حتى أنه يشعر بعدم ملائمة المقعد الذي يجلس عليه .
- . الفشل وعدم و التأخر التحصيلي نتيجة عدم بذلهم الجهد الذي يتناسب مع قدراتهم .
- . عدم الاهتمام كثيرا بالمكافآت التي قد تقدم إليهم .(روضة الحسني،
<http://forum.moe.gov.om/~moeoman/vb/showthread.php?t=470088>)

4 . أسباب تدني الدافعية للتعلم :

- 1 . توقعات الوالدين المرتفعة أي طموحات الآباء أعلى من قدرات الأبناء . كذلك فضغط الآباء و العقاب يؤديان إلى أن يميل الطلاب إلى الانتقام .
- 2 . التوقعات المنخفضة جدا . فيتعلم الأطفال أن لا يتوقع منهم إلا القليل فيستجيبون تبعاً لذلك . فهم يعتقدون أنهم غير قادرين على التحصيل .
- 3 . عدم الاهتمام قد يهتم الآباء بالتحصيل و لا يهتمون بالعملية التي تؤدي إليه .
- 4 . التسبب في التربية من قبل الوالدين الذين يعتقدون أن الاستقلال يعلم الطفل و يزيده دافعية.
- 5 . الخلافات بين الوالدين التي تؤدي إلى طفل مكتئب لا يوجد لديه ميل للمدرسة .
- 6 . النبد و النقد المتكرر و المقارنة بين الطالب و إخوته أو أفراد عائلته .
- 7 . تدني تقدير الذات و هذا يؤدي إلى انخفاض الدافعية الأكاديمية للأطفال الذين لا يستطيعون التعبير عن الغضب ...كما أنهم يشعرون أنهم يستحقون الفشل و يميلون إلى التقليل من قيمة قدراتهم .
- 8 . الجو المدرسي غير المناسب و سوء معاملة المعلمين للطلاب و إحباطهم.

9 . المشكلات النمائية و قلة الذكاء. (كاملة الفرخ ، عبد الجابر تيم ، 1999 ، ص223)

10 . الملل و يحدث عندما يشعر التلميذ أن ما يطلبه منه المعلم أو ما يتوقعه منه من إنجازات دون مستواه و أقل من قدراته ، فقد يكون الموضوع مكررا ، أو يكون لتلاميذ أقل منه قدرة و استعدادا . فلا يشعر بأي تحدي لقدراته و بالتالي يفقد حماسه و دافعيته للتعلم.

(كوثر حسين كوجك وآخرون ، 2008 ، ص82)

5 . أساليب علاج تدني الدافعية للتعلم :

لا شك أن الأطفال (التلاميذ) بحاجة ماسة لمساعدة أهلهم ، بحيث يهتمون بهم في تنظيم الوقت و المذاكرة و التعامل مع الصعوبات الطارئة لذلك فإن المقترحات الآتية يمكن أن تساعد على إثارة دافعية الأطفال للتعلم :

1 . تحقيق الوفاق الأسري ، وهذا من شأنه أن يهيئ للأطفال بيئة تربية سليمة يتربون فيها على الثقة بالنفس و على استقلالية الذات .

2 . أن يكون الآباء قدوة لأبنائهم في الطموح و النظر إلى المستقبل نظرة تفاؤلية.

3 . التشجيع المتواصل للطفل من قبل والديه ومعلميه بالحوافز المعنوية و المادية .

4 . تعزيز النجاحات التي يحرزها الطفل مهما كانت محدودة بالوسائل المعنوية و المادية .

5 . تدريب الطفل على الاعتماد على الذات و على التفكير السليم و التعلم الذاتي وحل المشكلات و تنظيم الوقت واستثماره فيما يفيد ، وتحديد الأهداف و العمل الجاد و المتوصل لتحقيقها .

6 . أطفالنا لا يحبون المواعظ ، و للأسف كثير من السر أصبحت علاقاتها بأطفالها علاقات محاضر بجمهور ، على الأكل محاضرة ، في السيارة محاضرة ، قبل النوم محاضرة ، الأبناء بدعوا يرتاحون مع توم وجيري ومع التلفزيون ومع البلاي ستيشن أسلوب الحوار و النقاش أفضل لأن الطفل عندما يحاور سيكون شريكا في صنع القرار و بالتالي يتحمل مسؤوليته .

(.ريهام عويس، <http://rosarycsh.com/Levels/lower/moshrakat/ersh.pdf>)

VIII . الخلاصة :

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع التعلم لأهميته البالغة و المرتبطة بموضوع الدراسة و لارتباطه الوثيق بالعملية التعليمية / التعلمية ، ولقد اتضح لنا أن التعلم يسود جميع أنواع النشاط البشري . إذا لا يكاد يخلو أي سلوك من نوع من أنواع التعلم ، ومن خلال عرضنا لتعريف التعلم رأينا أن جل العلماء يرون أن التعلم هو تغير في السلوك . ورأينا كذلك أن موضوع التعلم يرتبط بالدافعية ارتباطا وثيقا بحيث تلعب الدافعية دورا حاسما في التعلم بحيث تؤثر في شدته و قوته و إستمراريته.

الجانِب التَطْبِيقِي

الفصل الخامس :إجراءات الدراسة المنهجية

I . تمهيد

II . منهج البحث

III . الأدوات المستخدمة في البحث

IV . الدراسة الاستطلاعية

V . مجتمع البحث

VI - سلم تصنيف مستوى الدافعية للتعلم و فاعلية
الذات

VII . الدراسة الأساسية

VIII . الأساليب الإحصائية المستعملة

XI . خلاصة الفصل

I . تمهيد :

بعد التعرض في الفصول السابقة لمختلف جوانب النظرية لموضوع الدراسة ، سوف نتعرض في هذا الفصل لمختلف الإجراءات الدراسة المنهجية ، بحيث يعتبر هذا الفصل من أهم الفصول في البحث إذ يمهد للولوج في عمق الدراسة و يبرز أهمية العمل الميداني. وسنتناول فيه أهم الأسس المنهجية العلمية المعتمد عليها ، بحيث سوف نتطرق إلى التذكير بالفرضيات المقترحة و إلى المنهج المتبع في البحث ، و بعد ذلك عرض الأدوات المستخدمة في البحث ، تم سوف نتناول الدراسة الاستطلاعية و فيها يتم التعرض إلى الخصائص السيكمترية لأدوات البحث ، تم إلى مجتمع البحث وخصائصه و توزيعه حسب أهداف البحث ، بعد ذلك نتطرق إلى الدراسة الأساسية فيها نتناول عينة البحث الأساسية و مجال الدراسة و إجراءات الدراسة الأساسية و في الفصل تم عرض أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث وفي الأخير ختم الفصل بخلاصة.

II . منهج البحث :

في هذا البحث تم الاعتماد على المنهج الوصفي بغية وصف الظاهرة ، ومحاولة التوصل إلى وضع استنتاج ، وذلك من خلال التحليل الذي سيساهم في الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي .

و بالتالي فإن هذا البحث ينتمي إلى البحوث الوصفية والتي يكمن " هدفها في وصف الظاهرة و جمع الحقائق و المعلومات و تقويم هذه الظاهرة في ضوء ما ينبغي أن يكون عليه و في ضوء معايير وقيم ، واقتراح الخطوات التي يجب أن تكون عليها .

(حسن شحاتة ، 2001 ، ص83)

III . الأدوات المستخدمة في البحث:

سنستخدم في هذه الدراسة أداتين للقياس أولهما مقياس فاعلية الذات للباحث (بشير معمريّة) و ثانيهما مقياس الدافعية للتعلم للباحث (يوسف قطامي)

1. مقياس فاعلية الذات :

صاحب هذا المقياس هو للباحث بشير معمريّة ، حيث أعد قائمة فاعلية الذات بعد اطلاعه على القائمة التي أعدها كل من **Robert Tipton et Evertt Worthington** 1984 وعربها **محمد السيد عبد الرحمان** 1998، وتتكون من 27 بنداً ... وبعد أن قدم سؤالاً مفتوحاً إلى عدد من طلبة علم النفس يدور حول خصائص ذوي فاعلية الذات المرتفعة . واطلع كذلك على قائمة قياس الصلابة النفسية إعداد **عماد محمد أحمد مخيمر** 2000 . فقام بإعداد 30 بنداً تقيس فاعلية الذات العامة **Generaled Self – efficacy** .
يجاب عنها بأسلوب تقريرى ضمن أربعة بدائل هي : لا وتتال (صفرا) ، قليلا و تتال (درجة واحد) ، متوسطا وتتال (درجتين) ، كثيرا و تتال (ثلاث درجات).

1. 1. **عينة التقنين**: تكونت عينة التقنين من 381 فردا منهم 184 ذكرا و 197 أنثى تراوحت أعمارهم بين 18 و 27 سنة . (بشير معمريه ، 2012 ، ص 207)

1 . 2. **الخصائص السيكمترية**: ونقصد بذلك صدق و ثبات المقياس

1 . 2 . 1. **تعريف الصدق**: " يقصد بالصدق أن يقس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه ، أي يقيس فعلا ما يقصد أن يقيسه " .

(فيصل عباس ، 1996 ، ص 22)

1 . 2 . 2. **تعريف الثبات**: " يقصد بالثبات أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد " (سعد عبد الرحمان ، 1996 ، ص 163)

و قد تم حساب الخصائص السيكمترية من طرف الباحث بعدة طرق

1 . 2 . 3. **الصدق** :

بالنسبة للصدق فقد استخدم الصدق التمييزي للذكور و الإناث، بالنسبة للذكور، تم استعمال طريقة المقارنة الطرفية ، حيث تمت المقارنة بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات لعينة الذكور ، حجم كل عينة يساوي (18) مفحوص بواقع سحب 27% من عينة كلية (ن=66).

فكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (15.24) ، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001).

أما بالنسبة للإناث فقد تم استعمال نفس الطريقة على عينة حجمها يساوي (20) مفحوصة بواقع 27% من عينة كلية (ن= 73)، فكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (14.42) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001).

يتبين من قيمة (ت) بالنسبة للذكور و الإناث أن القائمة تتميز بقدرة كبيرة على التمييز مما يجعلها تتصف بمستوى عال من الصدق .

أما بالنسبة للصدق الإتفاقي فقد تم تطبيق قائمة فاعلية الذات مع قائمة التفاوض (بدر الأنصاري 2002) ، واستبيان الشعور بالسعادة (مايسة أحمد النيال ، ماجدة حميس علي ، 1995) ، وقائمة الثقة بالنفس (سدني شروجر ، 2000)، و استبيان الأمل (سي .ر. سنايدر و آخرون 1991) ، و استفتاء الدافع إلى الانجاز (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2006) فجاءت النتائج كالتالي :

الجدول رقم(01) يبين معاملات الصدق الإتفاقي

المتغيرات	حجم العينة	معاملات الارتباط
التفاوض	41	0.708
الشعور بالسعادة	51	0.523
الأمل	41	0.650
الثقة بالنفس	52	0.530
الدافع إلى الانجاز	40	0.718

و هي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و دالة عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من معاملات الصدق الإتفاقي في الجدول رقم (01) أن قائمة فاعلية الذات تتصف بمعاملات صدق مرتفعة .

وأما بالنسبة للصدق التعارضي أو التناقضي ، تم تطبيق قائمة فاعلية الذات مع استبيان التشاؤم (أحمد محمد عبد الخالق 2000) . وقائمة اليأس (بدر محمد الأنصاري 2001) فكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (02) يبين معاملات الصدق التعارضي

المتغيرات	حجم العينة	معاملات الارتباط
فاعلية الذات	43	0.519 -
قائمة التشاؤم		
قائمة اليأس	44	0.469 -

وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من معاملات الصدق التعارضي في الجدول رقم (02) أن قائمة فاعلية الذات تتصف بمعاملات صدق مرتفعة .

4.2.1. الثبات :

أما بالنسبة للثبات فقد تم حسابه بطريقتين هما :

أ . طريقة إعادة تطبيق الاختبار

ب . معامل ألفا لكرونباخ

و الجدول التالي يبين ذلك :

جدول رقم (03) يبين معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق و طريقة معامل ألفا لكرونباخ

نوع المعامل	حجم العينة	معامل الثبات
طريقة إعادة التطبيق (بعد أسبوعين)	51	0.697
معامل ألفا لكرونباخ	66	0.783

وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و بالتالي فإن قائمة فاعلية الذات تتميز بمستوى عالي من الثبات .

2. مقياس الدافعية للتعلم :

استخدمنا في هذه الدراسة مقياس الدافعية للتعلم الذي أعد لقياس المواقف التعليمية التي يواجهها التلميذ في المدرسة . و قد قام بإعداده الباحث (يوسف قطامي 1989) أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية ، اعتمادا على مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكل من مقياس "كوزيكي" و انتوسل و مقياس راسل Russell للدافعية للتعلم ، و يحتوي المقياس على ستة و ثلاثون (36) عبارة أجمع المحكمون و أساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحيتها ، بعد استبعاد أربعة و عشرون (24) عبارة ، و يجب الفحوص على العبارات بوضع إشارة (×) على إحدى الاختيارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة و هي كالآتي :

أوافق بشدة / أوافق / متردد / لا أوافق / لا أوافق بشدة ، ويتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة خمسة نقاط من 01 إلى 05 ، علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة ، وهذا حسب سلم " لكيرت " " Likerte" و عليه فإن درجات مقياس الدافعية تتراوح بين (36) درجة كحد أدنى و (180) درجة كحد أقصى .

و تم حساب ثبات المقياس من طرف الباحث (يوسف قطامي) على عينة تجريبية تتكون من أربعون (40) طالب ، باستعمال معامل الارتباط بين تطبيقين و كان معامل ثبات المقياس $r = 0.72$.

أما بالنسبة لصدق المقياس فأعتمد الباحث على طريقة صدق المحتوى ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين (0.12) و (0.76) وكانت كلها إيجابية ، و ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، كما قام الباحث بحساب الارتباط بين درجات مقياس الدافعية للتعلم و مقررات المواد الدراسية ، وقد وجد معاملات ارتباط موجبة في مجملها لدى الذكور و الإناث، وقد تراوحت بين (0.12) و (0.65) و هي دالة عند مستوى الدلالة (0.05) .

و قد استخدم هذا المقياس عدة باحثين منهم :

. سوزان بنت أحمد سلمان التميمي (2012)، رسالة ماجستير بعنوان (جودة أداء المعلمة و علاقتها بدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة جدة) جامعة أم القرى كلية التربية و علم النفس .

. بلحاج فروجة (2011)، رسالة ماجستير بعنوان : (التوافق النفسي الاجتماعي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي) ، جامعة مولود معمري تيزي وزو . الجزائر .

. بن يوسف أمال (2007/ 2008)، (العلاقة بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم و أثرها على التحصيل الدراسي) رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر .

. سعاد جبر سعيد (2006)، أطروحة دكتورة بعنوان : (أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم) لدى طلبة المرحلة الابتدائية و الأساسية العليا في الأردن ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

IV . الدراسة الاستطلاعية : يقوم الباحث بإجراء دراسة استطلاعية تتعلق بموضوع البحث الذي يقترح إجراؤه ، وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى :

. تعميق المعرفة بالموضوع المقترح للبحث سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية

. تجميع ملاحظات ومشاهدات عن مجموعة الظواهر الخاصة بالبحث

. التعرف على أهمية البحث ، وتحديد فروضه، البدء في وضع النقاط الأولى لتخطيط

البحث (فضيل دليو ، 2000 ، ص 46 ، 47)

. التأكد من صحة الأدوات المستخدمة و ذلك بحساب خصائصها السيكومترية

1 . وصف الدراسة الاستطلاعية : قمنا بالدراسة الاستطلاعية خلال شهر مارس سنة 2014 و ذلك للأهداف المذكورة سافا وهذه النتائج التي توصلنا إليها خلال هذه الدراسة :

1.1 . توزيع مجتمع الدراسة :

جدول رقم (04) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس خلال الموسم الدراسي 2014/2013

المجموع	إناث	ذكور	
128	85	43	ثانوية الشهيد حبي عبد المالك أنقوسة
145	84	61	ثانوية البور الجديدة
273	169	104	المجموع الكلي

. جدول رقم (05) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الشعبة للموسم الدراسي 2014/2013

المجموع	الأدبيين	العلميين	
128	46	82	ثانوية الشهيد حبي عبد المالك أنقوسة
145	63	82	ثانوية البور الجديدة
273	109	164	المجموع الكلي

1.2 . عينة الدراسة الاستطلاعية : أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة تتكون من 33 تلميذ وتلميذة من ثانوية البور الجديدة ، بحيث قمنا بتطبيق المقياسين فاعلية الذات ومقياس دافعية التعلم و ذلك بهدف التأكد من خصائصهما السيكومترية .

1.3 . الخصائص السيكومترية لأدوات القياس :

1.3.1 . الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات :

أ. الصدق : تم حساب صدق بطريقتين

1. طريقة صدق المقارنة الطرفية : هذه الطريقة تستخدم في تعيين معامل صدق الاختبار، و تقوم من أساسها على مفهوم قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها ... وهذا الأسلوب يعتمد على مقارنة درجات التلث الأعلى بدرجات التلث الأدنى في الاختبار ، وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين .

(سعد عبد الرحمن ، 1998 ، ص 191)

وفق المعادلة التالية :

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

حيث :

م₁ : المتوسط الحسابي للعيينة الأولى

م₂ : المتوسط الحسابي للعيينة الثانية

ع₁ : الانحراف المعياري للعيينة الأولى

ع₂ : الانحراف المعياري للعيينة الثانية

ن₁ : عدد أفراد العينة الأولى

ن₂ : عدد أفراد العينة الثانية

(أحمد محمد الطيب ، 1999 ، ص 152)

و عند تطبيق المقياس على عينة مكونة من 33 تلميذ و حساب قيمة (ت) تحصلنا على النتائج التالية :

جدول رقم (06) يبين دلالة الفروق بين متوسطي مجموعة التلث الأعلى و مجموعة التلث الأدنى لمقياس فاعلية الذات.

درجة الحرية	ت المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05	ت المحسوبة	مجموعة التلث الأدنى ن ₂ =11		مجموعة التلث الأعلى ن ₁ =11	
10	2.22	5.76	ع ₂	م ₂	ع ₁	م ₁
			14.30	29.40	15.90	68.40

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة ت تقدر بـ 5.76 و هي دالة عند مستوى دلالة 0.05 و بالتالي يمكن أن نطمئن لصدق هذا المقياس عند استخدامه .

2. الصدق الذاتي :و يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار

(فؤاد البهي السيد ، 1987 ، ص402)

ويقدر معامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية بـ 0.77 و عليه فإن معامل الصدق الذاتي هو : 0.87 ، أما معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تقدر بـ 0.75 و عليه فإن معامل الصدق الذاتي هو: 0.86 وهي قيمتان مرتفعتان تجعلنا نطمئن لصدق المقياس .

ب . الثبات: تم حساب ثبات المقياس بطريقتين طريقة التجزئة النصفية و طريقة معامل ألفا كرونباخ.

1. طريقة التجزئة النصفية : و تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين (متكافئين) ، و ذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة . وهناك عدة طرق لتجزئة الاختبار ، فقد يستخدم النصف الأول من الاختبار في مقابل النصف الثاني ، أو قد تستخدم الأسئلة ذات الأرقام الفردية في مقابل الأسئلة ذات الأرقام الزوجية ...

(سعد عبد الرحمان ، 1996 ، ص 167)

و يتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين المجموعتين باستخدام معامل بيرسون ، وفي هذه الحالة نحصل على معامل ثبات نصف الاختبار ، وعليه يتعين علينا تعديل هذا المعامل الناتج أو تصحيحه (المرجع السابق ، ص 168)

معامل ارتباط بيرسون :

$$r = \frac{n \text{ مـ ج س ص} - \text{مـ ج س} \times \text{مـ ج ص}}{\sqrt{[n \text{ مـ ج س}^2 - (\text{مـ ج س})^2][n \text{ مـ ج ص}^2 - (\text{مـ ج ص})^2]}}$$

حيث :

ر : معامل الارتباط

س : المتغير الأول

ص : المتغير الثاني

ن : عدد الأفراد

(أحمد محمد الطيب ، 1999 ، ص 114)

وقد اقترح سبيرمان و براون Spearman et Brown صيغة رياضية يمكن استخدامها في تقدير معامل ثبات درجات الاختبار ككل ، وذلك من قيم معامل الارتباط بين درجات كل من نصفي الاختبار . وهذه الصيغة كالتالي :

$$\text{معامل ثبات درجات الاختبار} = \frac{2 \times \text{الارتباط بين نصفي الاختبار}}{1 + \text{الارتباط بين نصفي الاختبار}}$$

$$\frac{r_{21}^2}{r_{21} + 1} = r_{11}$$

(صلاح الدين محمود علام، 2006 ، ص 96)

حيث ترمز (11) إلى معامل ثبات درجات الاختبار الذي يتم تقديره . و (21) إلى معامل الثبات الناتج عن التجزئة النصفية.

وقد حصلنا عند إجراء العمليات الحسابية على قيمة $r = 0,63$ وعند تعديل هذا المعامل الناتج بمعادلة سبيرمان و براون حصلنا على الناتج $r_{11} = 0,77$ ، وهو دال عند مستوى الدلالة 0,05 ، و عليه حسب هذه النتيجة فالمقياس يتميز بثبات عالي .

2. طريقة ألفا كرونباخ Alpha Coefficient: يرمز له عادة بالرمز α من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار و معامل ألفا يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده .

(بشير معمريّة ، 2012 ، ص 284)

طبقنا مقياس فاعلية الذات على عينة مكونة من 33 تلميذا و عند حساب معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للمقياس حصلنا على قيمة مقدرة بـ : 0.75 و هي دالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

1. 3. 2. الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم :

أ. الصدق : تم حساب صدق بطريقتين

1. طريقة صدق المقارنة الطرفية : عند تطبيق المقياس على عينة مكونة من 33 تلميذ و حساب قيمة (ت) بهذه الطريقة حصلنا على:

جدول رقم (07) يوضح دلالة الفروق بين مجموعة التلث الأعلى و مجموعة التلث الأدنى

في مقياس الدافعية للتعلم

مجموعة التلث الأعلى ن ₁ = 11	مجموعة التلث الأدنى ن ₂ = 11	ت المحسوبة	ت المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05	درجة الحرية
1م	1ع	2م	2ع	10
156.54	13.90	128.32	12.30	

قيمة ت تقدر ب : 4.81 و هي دالة عند مستوى دلالة 0.05 و بالتالي يمكن أن نطمئن لصدق هذا المقياس عند استخدامه .

2. الصدق الذاتي : و يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار

(فؤاد البهي السيد ، 1987 ، ص 402)

ويقدر معامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية ب : 0.80 و عليه فإن معامل الصدق الذاتي هو : 0.89 ، أما معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تقدر ب 0.77 و عليه فإن معامل الصدق الذاتي هو : 0.87 وهي قيمتان مرتفعتان تجعلنا نطمئن لصدق المقياس .

ب . الثبات : تم حساب ثبات المقياس بطريقتين طريقة التجزئة النصفية و طريقة ألفا كرونباخ

1. طريقة التجزئة النصفية : وقد حصلنا عند إجراء العمليات الحسابية على قيمة ر = 0.67 ، وعند تعديل هذا المعامل الناتج بمعادلة سبيرمان و براون ، حصلنا على الناتج ر₁₁ = 0.80 وهو دال عند مستوى الدلالة 0.05 و عليه حسب هذه النتيجة فالمقياس يتميز بثبات عالي .

2. طريقة ألفا كرونباخ : طبقنا مقياس الدافعية للتعلم على عينة مكونة من 33 تلميذا و

عند حساب معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للمقياس، حصلنا على قيمة مقدرة ب :

0.77 و هي دالة عند مستوى 0.01 ، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

V. سلم تصنيف مستوى الدافعية للتعلم و فاعلية الذات :

1. سلم تصنيف مستوى الدافعية للتعلم :

تم تصنيف الدافعية للتعلم إلى ثلاثة مستويات مختلفة و هي : مرتفع ، متوسط ، منخفض و لتحديد مجال كل مستوى تم استعمال الطريقة التالية :

. نحسب المدى :

المدى = الحد الأعلى - الحد الأدنى

$$\text{المدى} = 180 - 36 = 144$$

. نقسم المدى على عدد المستويات وهي ثلاثة نتحصل على الناتج يساوي 48

. المستوى الأول الضعيف :

. نضع الحد الأدنى في بداية المستوى الأول وهو المستوى الضعيف ثم نضيف له العدد 48

فنصل على مجال المستوى الأول وهو : [36 84]

. المستوى الثاني المتوسط :

. نضع الحد الأعلى للمستوى الأول في بداية المستوى الثاني ثم نضيف له العدد 48

لنحصل على الحد الأعلى للمستوى الثاني و بالتالي يكون المجال محصور بين

$$[84 132]$$

. المستوى الثالث المرتفع:

نضع الحد الأعلى للمستوى الثاني في بداية المستوى الثالث ثم نضيف له العدد 48 لنحصل على الحد الأعلى للمستوى الثاني و بالتالي يكون المجال محصور بين [180 132]

2. سلم تصنيف مستوى فاعلية الذات :

بنفس الطريقة الأولى نقوم بتصنيف مستويات فاعلية الذات إلى ثلاثة وهي : مرتفع ، متوسط ، منخفض فنتحصل في النهاية على :

. المستوى الضعيف : [0 30]

. المستوى المتوسط : [30 60]

. المستوى المرتفع : [60 90]

VI . الدراسة الأساسية:

1 . عينة الدراسة الأساسية : أجريت هذه الدراسة على عينة تتكون من 185 تلميذ و تلميذة يدرسون في السنة الثالثة ثانوي ، وقد اخترت هذه العينة بطريقة الحصر الشامل، بحيث تم حصر جميع التلاميذ الذين يدرسون في مستوى السنة الثالثة ثانوي على مستوى دائرة أنقوسة ولاية ورقلة، و المتوجدين في الثانويتين الشهيد حبي عبد المالك و البور الجديدة و الذي بلغ عددهم 273، كما هو موضح في توزيع مجتمع الدراسة وبعد ذلك تم نسخ الاستبيانات بعدد مجتمع الدراسة، وتم استرجاع منها 185 استبياناً صالحاً للدراسة بنسبة تمثيل للمجتمع 67.76 %

و الجداول التالية توضح حجم العينة حسب الجنس و التخصص

جدول رقم (08) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس خلال الموسم الدراسي 2014/2013

المجموع	إناث	ذكور	
83	57	26	ثانوية الشهيد حبي عبد المالك أنقوسة
102	63	39	ثانوية البور الجديدة
185	120	65	المجموع الكلي

. جدول رقم (09) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الشعبة للموسم الدراسي 2014/2013

المجموع	الأدبيين	العلميين	
83	26	57	ثانوية الشهيد حبي عبد المالك أنقوسة
102	33	69	ثانوية البور الجديدة
185	59	126	المجموع الكلي

2. مجال الدراسة :

2.1. المجال المكاني : لقد أجريت هذه الدراسة الميدانية بدائرة أنقوسة بولاية ورقلة

2.2. المجال الزمني : لقد أجريت هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2013 / 2014 و عليه تتحدد هذه الدراسة بالفترة الزمنية التي تجرى فيها .

2.3. المجال البشري : و يشمل مجموعة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي من جميع الشعب الأدبية و العلمية المنتمين للثانويتين الشهيد حبي عبد المالك و ثانوية البور الجديدة.

3. إجراءات الدراسة الأساسية:

تم إجراء هذا البحث خلال الموسم الدراسي 2014/2013 حيث تم تطبيق المقياسين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم في آن واحد و كانت إجراءات التطبيق على النحو التالي :

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية و أخذ صورة معمقة عن عينة البحث قمت بنسخ المقياسين بعدد المجتمع ثم، قمت بتوزيع المقياسين على العينة بمساعدة المساعدين التربويين و بعض الأساتذة ، بعد أن قمت بشرح كيفية الإجابة عليها . وبما أن المقياسين غير مرتبطين بالزمن قمت بإعطاء مهلة يوم واحد للإجابة على المقياسين و إرجاعها. وقد كلفت المساعدين التربويين بجمعها . وفي اليوم الموالي تم جمع أغلب الاستبيانات مع وجود بعض التلاميذ لم يحضروا استبياناتهم، أو لم يتموا الإجابة عليها، وبالتالي أعطيت لهم مهلة ثانية إلى اليوم الموالي ، وبعد ذلك تم جمع جميع الاستبيانات المتبقية . و التي كان عدد الإجمالي للاستبيانات المجمعة 185 وبنسبة تمثيل 67.76% .

VII . الأساليب الإحصائية المستعملة

سيستخدم في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية :

- 1 . النسب المئوية
- 2 . معامل ارتباط بيرسون لإيجاد دلالة العلاقة
- 3 . معامل ارتباط سبيرمان و براون
- 4 . اختبار " ت " لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي عينتين
- 6 . معامل ألفا كرونباخ
- 7 . المدى

VIII - الخلاصة :

تناولنا في هذا الفصل إجراءات الدراسة المنهجية ، لما له من أهمية كبرى للتمهيد للدراسة الأساسية و التطبيقية ، بحث تم التطرق إلى أهم الإجراءات المتبعة في مثل هذه الفصول ، بحيث تطرقنا إلى التذكير بالفرضيات المقترحة و إلى المنهج المتبع في البحث ، و بعد ذلك عرض الأدوات المستخدمة في البحث، تم تناولنا الدراسة الاستطلاعية و فيها تناولنا الخصائص السيكمترية لأدوات البحث ، تم عرفنا مجتمع البحث وخصائصه و توزيعه حسب أهداف البحث ، ومن تم تطرقنا إلى الدراسة الأساسية فيها تناولنا عينة بحث الأساسية و مجال الدراسة و إجراءات الدراسة الأساسية و في الفصل تم عرض أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث .

الفصل السادس: عرض و تحليل وتفسير النتائج

I . تمهيد

II- عرض و تحليل وتفسير الفرضية الأولى

III . عرض و تحليل وتفسير الفرضية الثانية

IV . عرض و تحليل وتفسير الفرضية الثالثة

V- عرض و تحليل وتفسير الفرضية الرابعة

VI . عرض و تحليل وتفسير الفرضية الخامسة

VII . عرض و تحليل وتفسير الفرضية السادسة

VIII . عرض و تحليل وتفسير الفرضية السابعة

IX - خلاصة الفصل

X - الاستنتاج العام

XI - توصيات و اقتراحات

I . تمهيد : بعد أن تطرقنا في الفصل السابق إلى الإجراءات الدراسة المنهجية ، سوف نتطرق في هذا الفصل إلى عرض و تحليل و تفسير نتائج الدراسة .

II - عرض و تحليل و تفسير الفرضية الأولى : تنص الفرضية على أنه :. توجد علاقة بين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

جدول رقم (10) يوضح العلاقة بين درجات فاعلية الذات و درجات الدافعية للتعلم

المؤشرات المتغيرات	قيمة ر المحسوبة	ر المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01	درجة الحرية
فاعلية الذات	0.35	0.20	183
الدافعية للتعلم			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن معامل الارتباط بيرسون قدر بـ 0.35 و قدرت قيمة (ر) المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 بـ : 0.20 عند درجة الحرية (183) .

و بما أن (ر) المجدولة أقل من قيمة (ر) المحسوبة هذا يعني أنه : تحققت الفرضية الأولى أي أنه : توجد علاقة موجبة بين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

ونفسر ذلك استنادا إلى نظرية التوقع في الدافعية عندما يكون إدراك التلاميذ لفاعليتهم الذاتية مرتفعاً فإن دافعتهم للتعلم تكون مرتفعة ، و كلما ارتفعت التوقعات فإن الدافعية تتحسن و تتزايد ، وهذا ما يتفق مع الدور الإيجابي الذي تلعبه فاعلية الذات و الذي أثبتته الدراسات السابقة ، ونذكر منها دراسة **عطاف أبو غالي** التي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات و ضغوط الحياة ، بمعنى إنه كلما ارتفعت فاعلية الذات انخفضت ضغوط الحياة و هذا يدل على التأثير الإيجابي لفاعلية الذات في ضغوط العمل ،

ونذكر كذلك دراسة **هيام صابر صادق شاهين**، التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات و التحصيل الدراسي ، وكذلك دراسة **نفين عبد الرحمان المصري**، التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل، و تتفق كذلك مع دراسة **سامر جميل رضوان** ، التي توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية تأثيرا في خفض درجة القلق ، كما تتفق نتيجة هذه الفرضية في دراستنا الحالية مع دراسة **فؤاد بن معتوق عبد الله النفيعي**، التي توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين درجات المهارات الاجتماعية و أبعادها المختلفة و بين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية .أما دراسة **بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي** فتوصلت إلى وجود علاقة موجبة بين درجات القدرة على اتخاذ القرار و درجات فاعلية الذات . و هناك دراسات أخرى مثل دراسة **أمنة قاسم إسماعيل** ،و دراسة **البندري عبد الرحمان محمد الجاسر**، و دراسة **أحمد سيد عبد الفتاح عبد الجواد**، و دراسة **بشير إبراهيم حجازي**، ودراسة **ليندلي (Lindely)** ،ودراسة **جورتن (Gorton)** ،ودراسة **عصام الطيب مرزوق** ، و علي عبد الرحمان خليفة . كل هذه الدراسات على سبيل المثال و الذكر لا على سبيل الحصر تؤكد على الدور الإيجابي لفاعلية الذات على متغيراتهم التي درسوها ، وهذا ما يتفق مع ما توصلنا إليه في دراستنا الحالية . وهذا ما يؤكد كذلك ما توصل إليه **باندورا 1993**، " أن معتقدات فاعلية الذات الإيجابية تؤثر في التحصيل لدى الطلاب، عن طريق زيادة دافعية الطلاب ومثابرتهم في السيطرة على المهام الأكاديمية المثيرة للتحدي ، فضلا عن تعزيز الاستخدام الجيد للمهارات و المعارف الضرورية "

(هيام صابر صادق شاهين ، 2012 ، ص186).

III . عرض و تحليل و تفسير الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على ما يلي : أتوقع مستوى مرتفع لفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي .

عند حساب المتوسط الحسابي لتلاميذ في مقياس فاعلية الذات تحصلنا على الناتج يساوي : 65,02 ، وعند مقارنة هذا الناتج مع سلم التصنيف نجده يقع في مستوى المجال المرتفع : [60 90] ، و بالتالي يمكن أن نحكم على أن مستوى التلاميذ في الفاعلية الذاتية أنه مرتفع، و بالتالي نقول أن الفرضية الثانية قد تحققت .أي هناك مستوى مرتفع لفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع ما توصلت إليه دراسة **هدى الخاليلة** ، من أن مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين كان مرتفعا ، وكما تتفق جزئيا أيضا مع دراسة **رفقة خليف سالم**، حيث توصلت الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة يقعون ضمن المستوى المرتفع لفاعلية الذات ، و تتعارض جزئيا مع بعض دراسات منها دراسة **نافذ نايف يعقوب** ، التي توصلت أن أغلبية أفراد العينة جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة متوسط ، وكذلك تختلف مع دراسة **أحمد يحي الزق** ، حيث أشارت هذه الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية بشكل عام متوسط ، وقد يرجع هذا الاختلاف بين الدراسات في النتائج إلى ظروف تطبق كل دراسة

و نفسر ذلك المرحلة النهائية تكون فيه شخصية التلميذ قد اقتربت من النضج ، بحيث يزن الأمور بميزان مختلف عما كان يزنه في المراحل المختلفة السابقة ، بحيث تكون الأهداف العامة للتلميذ قد اتضحت جلية في ذهنه ، فتكون المحرك الأساسي لنشاطه و تفكيره وأعماله و انجازاته ، ثم إن المرحلة النهائية من التعليم الثانوي هي المرحلة الفاصلة في حياته و مستقبله العلمي ، فيسعى التلميذ إلى ضمان النجاح في هذه المرحلة بالحفاظ على

فاعليته الذاتية مرتفعة ، و ذلك بعدة طرق من بينها إحياءاته الإيجابية لذاته من خلال الإقناع اللفظي بامتلاكه لقدرات عالية تمكنه من النجاح وأداء أعماله الدراسية ، و الذي يعتبر مصدر من مصادر فاعلية الذات .

ثم إن المكانة الاجتماعية التي يسعى إليها أي فرد، وخاصة تلميذ المرحلة النهائية من خلال دخوله إلى الجامعة ، و الحصول على مقعد فيها ونظرة المجتمع إلى الطالب الجامعي ، تحرك فيه بعض المشاعر والقدرات و الإدراكات على أهمية هذه المرحلة ، و السعي إلى تحقيق النجاح فيها، من خلال الزيادة في نشاطه و بحثه عن المعرفة و حل التمارين والمشاركة في الأنشطة المختلفة، و الاجتهاد في حل كل مشكل يصادفه، و هذه تمثل إنجازات إذا ما حقق فيها نجاحات ، و هي مصدر من مصادر فاعلية الذات .

إضافة إلى ذلك سعي التلميذ إلى إرضاء والديه ، وتحقيق النجاح حين رؤيته لشغفهم و اهتمامهم به ، خاصة في هذه المرحلة يولد لديه دافع لبذل جهد أكبر ويولد لديه مسؤولية تجاه ذلك ، كل هذه الأسباب تجعل من فاعلية الذات في مستوى مرتفع .

IV . عرض و تحليل وتفسير الفرضية الثالثة :

. تنص الفرضية الثالثة على ما يلي :. أتوقع مستوى مرتفع للدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

عند حساب المتوسط الحسابي لتلاميذ في مقياس الدافعية للتعلم تحصلنا على الناتج يساوي : 131.17، وعند مقارنة هذا الناتج مع سلم التصنيف نجده يقع في مستوى المجال المتوسط : [84 132] ، و بالتالي يمكن أن نحكم على أن مستوى التلاميذ في الدافعية للتعلم أنه متوسط.

وهذا ما يتفق جزئيا مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة سوزان بنت أحمد سلمان التميمي ، التي توصلت إلى أن مستوى الدافعية لدى عينة البحث متوسط و تتفق كذلك

جزئياً مع دراسة **محمد نوفل** ، بعنوان : الفروق في الدافعية للتعلم المستندة إلى نظرية تقدير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية ، حيث أظهرت النتيجة أن مستوى الدافعية للتعلم كان متوسط بشكل عام ، و نذكر كذلك دراسة **شفيق بنات** بعنوان مستوي الدافعية نحو تعلم اللغة الانجليزية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية ، و أظهرت النتيجة أن الدافعية للتعلم تراوحت بين متوسط و الكبيرة . ونذكر كذلك دراسة **نافز أحمد بقيعي** بعنوان : مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف . كما تتعارض هذه النتيجة جزئياً مع دراسة **روسني سامة** ، و **أياد عبد الله** حيث توصلت الدراسة إلى أن مستوى الدافعية لدى الطلاب و الطالبات قوي.

و نفسر ذلك أن فترة تطبيق هذا المقياس تطبيق كان التلاميذ قد أنهوا للتو الامتحانات وهم في حالة ترقب نتائج الامتحانات، بعد بدل مجهود كبير في المراجعة و أداء الامتحانات و بالتالي يؤدي ذلك إلى نقص في الطاقة الدافعة ، و بالتالي جاءت نتيجة الفرض الثالث على النحو ما ذكرناه . أي مستوى دافعية متوسط .

ومن المعروف أيضاً أن الدافعية للتعلم عبارة عن قوة نفسية تقوى و تضعف حسب الظروف الموجود فيه الفرد ، وهذا ما يتفق مع خصائص الدوافع من أنها ديناميكية، أي لا تهدأ حتى يتحقق الإشباع . وفي هذه الحالة كان إشباع و إن كان جزئي و هو اجتياز اختبار الفصل الثاني في انتظار نتائجه ، و بالتالي يكون هناك نوع من الخمول و الاسترخاء لاسترجاع الطاقة و القوة ، و تتفق هذه النتيجة كذلك مع أن الدوافع غرضية ، أي أن لها هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه إذا ما تم ذلك تناقصت تلك القوة أو كمنت إلى حين ظهور الحاجة إليها .

V. عرض و تحليل و تفسير الفرضية الرابعة :

. تنص الفرضية على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى الجنس.

جدول رقم (11) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي جنس التلاميذ (ذكور /إناث) في درجات فاعلية الذات .

درجة الحرية	ت المحسوبة ت المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05	ن ₂ =120	ن ₁ =65
183	1.96	0.15	
		2ع	2م
		12.06	65.15
		1ع	1م
		13.09	64.90

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور بلغ (64.90) و تتحرف عنه القيم بدرجة (13.09)، أما المتوسط الحسابي للإناث فقد بلغ (65.15) و تتحرف عنه القيم بدرجة (12.06) ، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الذكور و الإناث في فاعلية الذات (0.15) عند درجة الحرية (183) ، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى الجنس بمعنى أن الفرضية لم تتحقق .

و هذه الدراسة تتفق جزئيا مع دراسة **هيام صابر صادق شاهين** ، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في متغير فاعلية الذات ، بينما تتعارض جزئيا مع كل من دراسة **نفين عبد الرحمان المصري** ، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس على فاعلية الذات لصالح الذكور.

وكذلك تتعارض مع دراسة **علي الحكيم المخلافي** ، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات وفقا للجنس

لصالح الإناث كما تتعارض كذلك مع دراسة بشير إبراهيم حجازي و طالب صالح أبو معلا، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات بين الطالبات و الطلاب لصالح الطلاب ،

و نفسر ذلك أن جميع تلاميذ الذكور و الإناث في مستوى واحد من العمر الزمني و النضج العقلي و الفسيولوجي ، ولهما انشغالات مشتركة فيما يخص الدراسة ، إضافة إلى ذلك تعتبر هذه المرحلة حاسمة في حياة و مستقبل جميع التلاميذ سوء الذكور منهم أو الإناث، مما يتحتم عليهم رفع من فاعليتهم الذاتية ، و خصوصا أن التطورات الاجتماعية و الاقتصادية المعاصرة غيرت من نظرة المجتمع و خاصة المجتمع الصحراوي - الجنوب الجزائري - إلى تعلم و عمل المرأة، بحيث جعلها على قدر كبير، من المساواة مع الرجل ، في تساوي فرص التعليم و العمل ، مما يتحتم على الطرفين خلق جو من المنافسة بينهما على من يكسب فرصة تعليم أو عمل .

VI . عرض و تحليل و تفسير الفرضية الخامسة :

. تنص الفرضية على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى الجنس .

جدول رقم : (12) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي جنس التلاميذ (ذكور /إناث) في درجات الدافعية للتعلم

درجة الحرية	ت المحسوبة	ت المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05	إناث ن ₂ =120		ذكور ن ₁ =65	
183	1.96	3.24	ع ₂	م ₂	ع ₁	م ₁
			13.90	133.69	11.36	127.24

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور بلغ (127.24) و تتحرف عنه القيم بدرجة (11.36)، أما المتوسط الحسابي للإناث فقد بلغ (133.69) و تتحرف عنه القيم بدرجة (13.90) ، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الذكور و الإناث (3.24) في الدافعية للتعلم عند درجة الحرية (183) ، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى الجنس لصالح الإناث بمعنى أن الفرضية تحققت .

و هذه الدراسة تتفق جزئيا مع دراسة **كلثوم العايب** ، التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث فيما يخص الدافعية للتعلم لصالح الإناث ، وتتفق كذلك جزئيا مع دراسة **نوفل محمد**، التي توصلت إلى وجود فروق على مقياس الدافعية في بعض مجالاته بين الذكور و الإناث لصالح الإناث ، بينما تتعارض معه في عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث على المقياس كاملا . كما تتفق جزئيا كذلك مع دراسة **سعاد جبر سعيد** التي توصلت إلى أن هناك أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس وتطبيق البرنامج التعليمي عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي الأداء البعدي للذكور ، ومتوسط الأداء البعدي للإناث على الدرجة الكلية للمقياس لصالح الإناث . و تتعارض هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة **سدره ليلي**، التي توصلت إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الإناث و الذكور في درجات مقياس الدافعية للتعلم ، و تتعارض كذلك هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **نافر أحمد بقيعي** ، التي توصلت إلى عدم وجود ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة حسب متغير الجنس و تتعارض كذلك جزئيا مع نتيجة دراسة **جناد عبد الوهاب**، التي توصلت عدم وجود أثر عامل الجنس على الدافعية للتعلم و تتعارض أيضا جزئيا مع دراسة **شفيق بنات** ، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية لصالح الذكور . وتتعارض كذلك مع دراسة **تليوانت عقيلة**، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية لدى الطلبة الذكور و الإناث .

ونفسر ذلك أن الإناث أكثر ميلا إلى بذل الجهد من الذكور، و لعل هذا يعود إلى أن الفتاة تحاول إثبات ذاتها في المجتمع ، و بالتالي سعيها هذا يؤدي بها إلى الحصول على قدرات معرفية تؤهلها إلى الاعتماد على نفسها ، و التحرر من قيد الآخرين في المستقبل .

إضافة إلى ذلك أن الفتاة في المجتمع الصحراوي و خاصة الريفي أكثر مكوّنا في البيت من الذكور ، مما يلقي عليها بعض الأعمال في البيت مما يؤدي بها إلى بذل جهد أكبر من الشباب، الذي يكون معظم وقته خارج البيت مع رفاقه بحيث يشغله هذا عن بذل جهدا كبيرا .

و إضافة إلى ذلك أيضا المنافسة القوية المحتدمة بين الذكور و الإناث ، و خاصة في مجال التعلم والتعليم ، نتيجة التغيرات السريعة التي عرفتتها الحياة في مختلف مجالاتها خاصة الاجتماعية منها و الاقتصادية ، أدت في بعض الأحيان إلى ضرورة تشجيع المرأة على التعلم من أجل تحسين وضعها الاجتماعي بعد أن كانت محرومة عن مواصلة الدراسة في بعض مراحلها المتقدمة، مثل الثانوية و الجامعة ، هذا ما قد يجعل من الفتاة تبدل مجهودا كبيرا من أجل تحقيق ذلك .

ومن الجانب النفسي، شعور الإناث بالضعف ، فيحاولن بذلك الاندفاع نحو التعلم لتعويض ذلك الضعف بالتفوق على الذكور في الدراسة .

VII - عرض و تحليل وتفسير الفرضية السادسة :

. تنص الفرضية على أنه :. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى التخصص(علمي/ أدبي).

جدول رقم (13) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي جنس التلاميذ (علمي /أدبي) في درجات فاعلية الذات.

علمي ن ₁ = 126	أدبي ن ₂ = 59	ت المحسوبة	ت المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05	درجة الحرية
1م	2م	2ع	1.25	183
65.88	63.13	12.77	1.96	
12.11				

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للعلميين بلغ (65.88) ، و تحرف عنه القيم بدرجة (12.11)، أما المتوسط الحسابي للأدبيين فقد بلغ (63.13)، و تحرف عنه القيم بدرجة (12.77) ، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العلميين و الأدبيين في فاعلية الذات (1.25) عند درجة الحرية (183) ، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى التخصص و هذا يعني أن الفرضية لم تتحقق .

و تتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة **نفين عبد الرحمان المصري** ، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكلية بين التخصص (أدبي /علمي) على فاعلية الذات .

و تتعارض جزئيا مع نتيجة الدراسة التي أجراها **عبد الحكيم المخلافي** ، و التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات وفقا للتخصص علمي / إنساني لصالح التخصص العلمي .

كما تتعارض جزئيا مع نتيجة دراسة **فؤاد بن معتوق عبد الله النفيعي**، التي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية

ترجع لمتغيري (متفوق/ عادي) و (علمي / أدبي) لصالح المتفوقين في التخصص العلمي على المتفوقين في التخصص الأدبي .

ونفسر عدم وجود فروق بين الطلبة الأدبيين و العلميين على فاعلية الذات نتيجة تشابه الظروف ، و العوامل الأكاديمية ، و الاقتصادية و الاجتماعية و الأمنية بين جميع التلاميذ مع شعور التلاميذ بأهمية الجد و الاجتهاد و التفوق ، لأن ذلك يساعد التلميذ على فرض احترامه و تقديره ، و التلاميذ سواء كانوا في الشعب الأدبية أو في الشعب العلمية فإن مشاكلهم تكاد تكون متشابهة ، و كذلك طموحاتهم ، بحيث تكون حول كيفية اجتياز هذه المرحلة و الدخول إلى الجامعة أين يضمن مستقبله .

إضافة إلى ذلك أن الدولة قد أولت اهتماما كبيرا بالشعب الأدبية و الإنسانية ، بعد أن تأكدت من دورها الفعال في التنمية ، وبعد أن كانت مهمشة في زمن مضى مما أدى هذا إلى النفور منها ، و جعلت فرص العمل تكاد تكون متساوية مع الشعب الأخرى . ففتحت فرص للتكوين المهني كانت محرومة منها الشعب الأدبية بعد الفشل في الدراسة ، وفرص العمل بعد التخرج من الجامعة في التخصصات الأدبية و الإنسانية . هذه الأسباب قلصت من الفروق بين تلاميذ الأدبيين و العلميين في خصوص فاعليتهم الذاتية .

VIII . عرض و تحليل وتفسير الفرضية السابعة :

. تنص الفرضية على أنه :. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى التخصص(علمي/ أدبي).

جدول رقم (14) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي جنس التلاميذ (علمي/ أدبي) في درجات الدافعية للتعلم

درجة الحرية	ت المحسوبة	ت المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05	أدبي ن ₂ =59		علمي ن ₁ =126	
183	0.82	1.96	ع ₂	م ₂	ع ₁	م ₁
			13.46	132.44	13.74	130.70

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للعلميين بلغ (130.70) ، و تتحرف عنه القيم بدرجة (13.74) ، أما المتوسط الحسابي للأدبيين فقد بلغ (132.44) ، و تتحرف عنه القيم بدرجة (13.46) ، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العلميين و الأدبيين في فاعلية الذات (0.82) عند درجة الحرية (183) ، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى التخصص و هذا يعني أن الفرضية لم تتحقق .

وتتفق هذه النتيجة جزئياً سوزان بنت أحمد سلمان التميمي، التي أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الأبعاد و متوسط الدرجة الكلية لدافعية التعلم تبعاً للتخصص (أدبي/علمي) لدى عينة البحث . بينما تتعارض جزئياً مع نتيجة دراسة عقيلة تليوانت ، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية عند الطلبة باختلاف شعبة البكالوريا (أدب /علوم) .

و نفسر ذلك إلى تشابه الظروف و المشكلات الدراسية و الضغوط النفسية الواقعة عليهم بسبب الآمال المعلقة عليهم من طرف الأولياء، و المجتمع في كلا التخصصين سواء الأدبية أو العلمية ، إضافة إلى ذلك إختلاف نظرة المجتمع إلى الشعب الأدبية و خاصة بعد النجاحات التي حققتها هذه الشعب في نتائج البكالوريا و حتى على مستوى التخصصات في الجامعة و ما بعد التخرج من الجامعة ، حيث أصبحت هذه التخصصات مطلوبة في سوق العمل سواء في المؤسسات التعليمية التربوية ، أو في المؤسسات الاقتصادية و حتى في المؤسسات الخاصة ، وهذا ما تطلعنا عليه إعلانات التوظيف في هذه المجالات ، مما جعل هذه التخصصات على قدم مساواة بين نظيراتها من التخصصات في الشعب العلمية ، مما جعل تلاميذ هذه الشعب الأدبية لا يشعرون بالنقص ، و عدم الاحترام لهم و لتخصصهم أمام تلاميذ الشعب العلمية، بل وأحيانا يشعرون بالتفوق عليهم ، وهذا بالتالي يحرر فيهم بعض الدوافع من أجل الاجتهاد و المنافسة ، و بالتالي تقليص الهوة النفسية بين تلاميذ الشعب العلمية و الشعب الأدبية في التقدير و الاحترام و الرضا.

إضافة إلى ذلك أيضا أن هناك رغبة و حرية الاختيار هذه الشعب، هذا ما يعطيه مجالا واسعا لأن ينجح فيه التلميذ و أن يبدع أيضا ، بما أنه اختار هذه الشعب بقناعة .

وأخيرا يمكن أن يكون لتغير توجه و نظرة الوالدين و اهتمامهم حيث أصبحوا لا يهتمون بنوع الشعبة أو التخصص بقدر ما يهتمون بنجاح أبنائهم في البكالوريا، و دخولهم الجامعة و حصولهم على العمل .

هذا ما أدى إلى أن يكون التخصص (علمي / أدبي) لا يخلق فارقا في الدافعية للتعلم .

IX . خلاصة الفصل:

توصلت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضيات المقترحة في الدراسة الحالية إلى :

. توجد علاقة موجبة بين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي

. هناك مستوى مرتفع لفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

. هناك مستوى متوسط للدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى الجنس

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى الجنس لصالح الإناث

. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى التخصص (علمي/ أدبي)

. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى التخصص (علمي/

أدبي)

X . الاستنتاج العام :

في هذا الفصل الأخير من الدراسة الميدانية ، وانطلاقاً من نتائج الدراسة ، و في ضوء ما عرضناه من معلومات في الخلفية النظرية عن الفاعلية الذاتية و الدافعية للتعلم ، واعتماداً على عرض وتحليل البيانات الإحصائية، وفي حدود صدق و ثبات الأدوات المستعملتين في الدراسة و هما مقياس فاعلية الذات و مقياس الدافعية للتعلم و في حدود كذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة ، وفي إطار الأهداف الرئيسية للدراسة و هي :

الكشف عن العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، و العمل على الكشف كذلك عن مستوى الدافعية للتعلم و فاعلية الذات من خلال المقياسين المستخدمين و استغلال هذه المعلومات للاستفادة منها في التعليم، و أخير تهدف الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ في فاعلية الذات و الدافعية للتعلم تبعاً للجنس و التخصص. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. توجد علاقة موجبة بين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي
2. هناك مستوى مرتفع لفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي
3. هناك مستوى متوسط للدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى الجنس
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى الجنس لصالح الإناث
6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى التخصص(علمي/ أدبي)
7. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى إلى التخصص(علمي/ أدبي)

وقد فسرنا هذه النتائج انطلاقا من الخلفية النظرية و الدراسات السابقة ، و أهم ما يمكن أن نستنتجه من ذلك الدور الإيجابي الذي يلعبه متغير فاعلية الذات سواء فيما توصلنا إليه في الدراسة الحالية أو من خلال ما عرضناه من دراسات سابقة متعلقة بهذا المتغير .

XI - توصيات و إقتراحات الدراسة :

- 1 . من خلال نتائج الدراسة تبين لنا أهمية فاعلية الذات في الدافعية للتعلم ، و لذا نوصي بالاهتمام بالفاعلية الذاتية في التدريس .
- 2 . إمكانية الاستفادة من مقياس فاعلية الذات للكشف عن مستوى فاعلية الذات .
- 3 . بناء مقاييس مختلفة تساعد على الكشف عن مستوى فاعلية الذات و الدافعية للتعلم عند أطوار التعليم المختلفة .
- 4 . تصميم برامج إرشادية وتدريبية تعزز و ترفع من فاعلية الذات و الدافعية للتعلم .
- 5 . إجراء دراسات مشابهة تمكن من الوصول إلى نتائج أوسع يمكن تعميمها .
- 6 . تفعيل نتائج و توصيات الدراسات السابقة في هذا المجال و الاستفادة منها في المجال التربوي .
- 7 . تشجيع البحث العلمي في مثل هذه الدراسات من أجل الاستفادة من نتائجها في المجال التربوي
- 8 . ضرورة تعديل المعتقدات السلبية التي يحملها بعض التلاميذ عن ذواتهم ، إلى معتقدات إيجابية من أجل رفع من محدودية إمكاناتهم و قدراتهم ، وهذا بحرص من الأولياء المدرسين و الإدارة التربوية على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ، و التعلم بتوفير الدعم المادي و المعنوي .

9 . ضرورة تفعيل دور الأخصائي النفسي و الاجتماعي على متابعة و العناية و إرشاد التلاميذ .

10 . العمل على تكوين الأساتذة و المعلمين قبل وأثناء الخدمة في المجال النفسي و التربوي ، و هذا بدوره سوف يعزز من فهمهم لشخصيات التلاميذ أكثر بحيث يسهل عليهم معاملتهم فرادى و جماعات .

11 . ضرورة تنويع طرق و أساليب التدريس، حتى تتناسب جميع التلاميذ على اختلاف قدراتهم و إمكانياتهم ، والاستعانة بالمحفزات التعليمية التي تستثير الاهتمام والدافعية للتعلم.

12. ضرورة استغلال التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في إثارة فضول و تشويق التلاميذ ، وذلك لزيادة من دافعيتهم للتعلم.

13 . ما لمسته عند محاورتي واستجابي لبعض التلاميذ عدم وضوح أهدافهم ، وما يمكن أن نذكر به التلاميذ أن تحديد و وضوح الهدف يوفر الجهد و الوقت و سبب قوي لتجديد النشاط ، و عدم تحديد الهدف و ضبابيته يضيع الوقت و الجهد و يجعل من التلميذ يتخبط في سبل شتى دون أن يدري أي الطرق يسلك و أية وسيلة يستعمل و إلى أي نتيجة سيصل .

الخاتمة :

من خلال هذا البحث حاولنا الاقتراب من أهم الموضوعات في مجال علم النفس التربوي ، و الذي يعتبر جديد نوعا ما في طرحه و في تناوله و ذلك في حدود علمنا ، بحيث حاولنا الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، بحيث حاولنا التحقق من الفرضيات المطروحة في البحث . وقد فسرنا نتائج كل فرضية تبعا للدراسات السابقة و تبعا للواقع المعاش .

و بالرغم من ذلك تبقى نتائج هذا البحث محدودة غير قابلة للتعميم و هي خاصة بالعينة المطبق عليها و بالبيئة المتواجدة فيها هذه العينة .

المراجع

المراجع العربية:

1. الكتب:

1. أ. ل . زانجويل (تأليف)، عبد العزيز توفيق جاويد (ترجمة) ، مدخل إلى علم النفس الحديث، (ب س)، دار النشر الالكتروني (www.kotobarabia.com)
2. إبراهيم وجيه محمود (2003)، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية ،الاسكندرية ، ب ط
3. أحمد زكي (دون سنة) ، التعلم أسسه و مناهجه و نظرياته ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ب ط
4. أحمد عزت راجح ، (1968)، أصول علم النفس ، دار الكتاب العربي ، القاهرة ، ط 7
5. أحمد محمد الطيب (1999) ، الإحصاء ، في التربية و علم النفس ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1
6. أحمد محمد عبد الخالق (2000) ، أسس علم النفس ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ط3
7. أحمد محمود عبد الخالق ، عبد الفتاح محمود دويدار ، (1999) ، علم النفس و أصوله و ميادينه ، دار المعرفة الجامعية ، الأزاريطة .
8. السيد محمد أبو هاشم حسن (2005) ، مؤشرات التحليل البعدي Meta – Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا ، مركز بحوث كلية التربية جامعة الملك سعود
9. بشير معمري (2012) ، أساسيات القياس النفسي و تصميم أدواته، دار الخلدونية ، الجزائر .
10. بشير معمري (2012) ، علم النفس الذات ، دار الخلدونية ، الجزائر .

11 . بلحاج فروجة (2011)، التوافق النفسي والاجتماعي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ميلود معمري ، تيزي وزو الجزائر .

12 . بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي ، اتحاد القرار و علاقته بكل من فاعلية الذات و المساندة الإجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية 1428هـ/1429هـ الموافق لـ 2007/2008 .

13 . جابر عبد الحميد جابر (1999) ، استراتيجيات التدريس و التعلم ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط1

14 . جابر عبد الحميد جابر وآخرون (1985) ، مقدمة في علم النفس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ،

15 . جمال قاسم و آخرون (2001) ، مبادئ علم النفس ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان

16 . حسن شحاتة (2001) ، البحوث العلمية و التربوية بين النظرية و التطبيق ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ط1

17 . حنان شكري حنا (2007) ، أثر برنامج مستند إلى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى مدمني المخدرات في محافظة عكا و علاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية

18 . رافع النصير الزغلول ، عماد عبد الرحيم (2003) ، علم النفس المعرفي ، دار الشروق ، عمان ، د ط

19 . رحاحلية سمية (2009/2010) ، الكفاءة الذاتية و علاقتها بتقبل العلاج لدى مرضى السرطان الخاضعين للعلاج الكيميائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الحاج لخضر باتنة .

20. رشيد حميد العبودي (2003) ، التعلم و الصحة النفسية ، دار الهدى ، عين مليلة الجزائر ، ب ط
21. رشيد رزقي ، 2011-2012 ، الفعالية الذاتية و علاقتها بالانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي الزمن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الحاج لخضر باتنة
22. رمزية الغريب (1967) ، التعلم (دراسة نفسية . تفسيرية . توجيهية) ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط1
23. سارنوف أ و آخرون (تأليف) ، محمد عماد الدين إسماعيل (ترجمة) (1989) ، التعلم ، دار الشروق ، القاهرة ، بيروت ، ط 3
24. سامي محسن الختاتنة ، أحمد عبد اللطيف أبو سعد ، وجدان خليل الكركي (2013) ، مبادئ علم النفس ، دار المسيرة ، عمان ، ط 3
25. سامي ملحم (2001) ، سيكولوجية التعلم و التعليم ، دار المسيرة ، عمان ، ط 1
26. سعد عبد الرحمان (1996) ، القياس النفسي النظرية و التطبيق ، ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 3
27. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (ب س) ، مبادئ علم النفس العام ، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع ، القاهرة ، ب ط
28. سهير كامل أحمد (2003) ، أساليب تربية الطفل بين النظرية و التطبيق ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية
29. سوزان بنت أحمد سلمان التميمي(2012) ، جودة أداء المعلمة و علاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية ،
30. سيد محمد خير الله ، ممدوح عبد المنعم الكناني(1996) ، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق ، دار النهضة العربية ، بيروت

31. صالح حسن الداهري ، وهيب مجيد الكبيسي (1999)، علم النفس العام ، دار الكندي ، الأردن ، ط1
32. صالح محمد أبو جادو . (2006)، علم النفس التربوي ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، ط6
33. صلاح الدين شروخ (2010)، علم النفس الاجتماعي و الإسلام ، دار العلوم ، عناية .
34. صلاح الدين محمود علام (2006) ،الاختبارات و المقاييس التربوية و النفسية، دار الفكر ، ط1
35. طلعت منصور (2003) ، أسس علم النفس ،المكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ب ط ،
36. عادل محمد هريدي (2011)، نظريات الشخصية ، إيتراك للطباعة و النشر و التوزيع ،القاهرة ، ط2
37. عبد الحميد نشواتي (2003)، علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، عمان ، ط 3
38. عبد الرحمان الوافي (2008) ، مدخل إلى علم النفس ، دار هومة ، الجزائر ، ط 3
39. عبد الرحمان عدس ، يوسف القطامي (2003) ، علم النفس التربوي (النظرية و التطبيق الأساسي) ، دار الفكر ، عمان ، ط 1
40. عبد العزيز السيد ، (1984) ، معجم علم النفس و التربية ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ، مصر، الجزء الأول ، ب ط
41. عبد اللطيف فرج (2007)، تحفيز التعلم ، دار الحامد ، عمان الأردن ، ط 1
42. عصام علي الطيب ، ربيع عيد رشوان (2006) ، علم النفس المعرفي ، علم الكتب ، القاهرة ، ط1

43. عصام نور سرية(2006) ، سيكولوجية التعلم ، مؤسسة شباب الجامعة ، الاسكندرية ، ب ط
44. علي حسن حجاج (ترجمة)، (1978)، نظريات التعليم دراسة مقارنة الجزء الثاني ، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، الكويت
45. عماد عبد الرحيم الزغلول (2006) ، نظريات التعلم ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان .الأردن ، ط 2
46. عماد عبد الرحيم الزغلول (2012) ، مبادئ علم النفس التربوي ، دار الكتاب الجامعي العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ط2
47. عماد عبد الرحيم الزغلول ، علي فالح الهنداوي (2013) ، مدخل إلى علم النفس ، دار الكتاب الجامعي ،الإمارات العربية ، دار المسيرة ،عمان ، ط 1
48. عويد سلطان المشعان(1994)، علم النفس الصناعي ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ط1
49. فاخر عقل (1967) ، التعلم و نظرياته ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط 1.
50. فايز مراد داندش (2003) ، معنى التعلم و كنهه ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر الإسكندرية ، ط 1
51. فرج عبد القادر طه (2000) ، أصول علم النفس الحديث ، دار قباء ، القاهرة ، ب ط
52. فضيل دليو (إشراف) ، مجموعة أساتذة (تأليف) (2000) ، دراسات في المنهجية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر
53. فؤاد البهي السيد (1987)، الاحصاء النفسي و قياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1 .

54. فؤاد بن معتوق عبد الله النفعي ، المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين و العاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية ، 1429هـ/1430هـ الموافق لـ 2008م/2009م

55. فيصل عباس (1996) ، الاختبارات النفسية تقنياتها و إجراءاتها ، دار الفكر العربي ، بيروت

56. قريشي فيصل (2010 / 2011) ، التدين و علاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الحاج لخضر باتنة .

57. كامل محمد محمد عويضة (1996) ، علم النفس الشخصية ، دار الكتاب العلمية ، بيروت ، ط 1

58. كاملة الفرخ شعبان ، عبد الجابر تيم (1999)، مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي ، دار صفاء للنشر و التوزيع . عمان ، الطبعة الأولى

59. كلثوم العايب ، (2009، 2010) ، أثر التفاعل بين القلق حالة - سمة و الفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر ،

60. كوثر حسين كوجك وآخرون (2008)، تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم و التعلم في مدارس الوطن العربي ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ، بيروت

61. لورانس أ . برافين (تأليف)، عبد الحليم محمود السيد و آخرون (ترجمة)(2010)، علم الشخصية ، المركز القومي للترجمة ، القاهرة ، الجزء الأول ، ط 1

62. ليندا دافيدوف (تأليف) ، سيد الطواب (ترجمة) (2000)، التعليم و عملياته الأساسية ، التفكير ، اللغة ، التوافق ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ، مصر ، ط 1

63. مبارك ميدون (2013 / 2014) ، الكفاءة الذاتية و علاقتها بالتوافق الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ورقلة
64. محمد جاسم العبيدي (2009) ، المدخل إلى علم النفس العام ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، ط1
65. محمد جاسم محمد (2004) ، نظريات التعلم ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، ط1
66. محمد زياد حمدان (1986) ، الدماغ و الادراك و الذكاء و التعلم ، دار التربية الحديثة ، عمان . الأردن
67. محمد مصطفى زيدان ، أحمد محمد عمر (ب ، س) ، معجم مصطلحات علم النفس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة
68. محمود عبد الحليم منسى و آخرون (2002) ، المدخل إلى علم النفس التربوي ، مركز الاسكندرية للكتاب ، ب ط
69. مروان أبو حويج ، سمير أبو مغلى (2004) ، المدخل إلى علم النفس التربوي ، دار اليازوري ، عمان الأردن .
70. مريم سليم (2003) ، علم النفس التعلم ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ط 1
71. مصطفى الطحان ، 2006 ، التربية و دورها في تشكيل السلوك ، دار الوفاء، المنصورة .
72. مصطفى ناصف ، 1983 ، نظريات التعلم ، عالم المعرفة ، الكويت
73. مصطفى غالب ، 1995 ، علم النفس التربوي ، دار و مكتبة الهلال ، بيروت ، دون طبعة
74. نايف القيسي (2010) ، المعجم التربوي و علم النفس التربوي ، دار أسامة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، ط1

75. نبيل محمد زايد (2003) ، الدافعية و التعلم ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ط1
76. هيلة بنت ناصر الجاسر (2008/2007) ، علم النفس للصف الثاني الثانوي ، وزارة التربية و التعليم بالمملكة العربية السعودية
78. يحي الرخاوي (1980) ، دليل الطالب الذكي في علم النفس والطب النفسي ، جامعة القاهرة
79. يوسف مصطفى القاضي لطفي محمد فطيم ، محمود عطا حسين (ب س)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، دار المريخ ، الرياض

2. المجلات :

1. إبراهيم شوقي عبد الحميد ، الدافعية للإنجاز و علاقاتها بكل من توكيد الذات و بعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية ، المجلة العربية للإدارة ، مجلد (23)، عدد(1) يونيو 2003، د م
2. أحمد يحي الزق ، الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية ، في ضوء متغير الجنس و الكلية و المستوى الدراسي ، مجلة العلوم التربوية و النفسية ، المجلد العاشر العدد 02 يوليو 2009 ، الأردن عدد الصفحات 22
3. أصلان صبح المسعيد ، التفكير العلمي عند طلبة الجامعة و علاقتها بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد التاسع عشر ، العدد الأول ، غزة ، ص 679 . ص 707 يناير 2011
4. أماني عبد المقصود عبد الوهاب ، سميرة محمد شند ، جودة الحياة الأسرية و علاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين ، المؤتمر السنوي الخامس عشر 2010 ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس

5. ثريا يونس دودين ، فتحي عبد الرحمان جروان ، (أثر تطبيق برنامج التسريع و الإثراء على الدافعية للتعلم و التحصيل و تقدير الذات لدى الطلبة الموهبين في الأردن) ، مجلة جامعة القدس المفتوحة لأبحاث و الدراسات ، العدد 26 (2) ، 2012 ، عدد الصفحات 44

6. جناد عبد الوهاب ، (أثر بعض العوامل السرية و الاجتماعية و الاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط) ، مجلة دراسات نفسية و تربوية مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية عدد 09 ديسمبر 2012 ، عدد الصفحات 26

7. رفقة خليف سالم ، علاقة فاعلية الذات و الفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية العجلون الجامعية الأردن ، مجلة البحوث التربوية و النفسية ، العدد الثالث والعشرون ، ص ص 134 - 169 ، ب س .

8. سامي عيسى خسونة ، الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة ، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية) المجلد الثالث عشر ، العدد الثاني ، ص ص 122 - 149 ، يونيو 2009

9. عبد الحكيم المخلافي ، فعالية الذات الأكاديمية و علاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة ، مجلة جامعة دمشق . المجلد 26 . ملحق . 2010 ، عدد الصفحات 34

10. عبد الله بن سليمان الصالحي ، مقدار التغير في مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس لدى طلاب و طالبات التربية الميدانية قبل و بعد التدريب ، مجلة العلوم العربية و الإنسانية ، جامعة القصيم، المجلد (2)، العدد (1) ص ص 141 . 161 يناير 2009

11. كمال أحمد الإمام ، فاعلية الذات و علاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنصورة ، مؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، 12 ، 13 ، أبريل 2006

12. محمد محمود الحيلة ،(الدافعية العامل المهمل في تصميم التعليم) ، مجلة المعلم / الطالب ،العدد الثاني ،1998 ، عدد الصفحات 06 ، معهد التربية التابع للآرئوا اليونيسكو ، عمان ، الأردن

13. محمد مصطفى الديب ، وليد السيد خليفة ،أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط و قلق الاختبار لدى الطلاب المتكئين بكلية التربية جامعة الطائف ، مجلة دراسات عربية في التربية و علم النفس (ASEP) ، العدد الخامس عشر ، الجزء الأول ، مارس 2013 ، د م

14. محمد نوفل ، (الفروق الفردية في دافعية التعلم المستندة إلى تقرير الذات) ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، مجلد 25 (2) ، 2011 ، عدد الصفحات 32

15. معاوية أبو غزال ، شفيق علاونة ،العدالة المدرسية و علاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد ، مجلة جامعة دمشق . المجلد 26 . العدد الرابع . 2010 ، عدد الصفحات33

16. هدى الخاليلة (الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء و معلماتها في ضوء بعض المتغيرات) ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الانسانية ، مجلد 25 (1) ، 2011 ، عدد الصفحات 24

17. هويدة حنفي محمود ، فوزية عبد الباقي الجمالي ، فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة المتفوقين و المتعثرين دراسيا ، . أماراباك مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم و التكنولوجيا ، المجلد الأول ، العدد 2010 ، ص ص 61 ، 115

18. هيام صابر صادق شاهين ، فاعلية الذات مدخل لخفض أعرض القلق و تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة جامعة دمشق . المجلد 28 . العدد الرابع . 2012 ، عدد الصفحات55

19. هيثم أحمد علي شهاب الزبيدي ، فاعلية الذات و علاقته بإدارة الانفعالات لدى الموهبين ، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين و المتفوقين ، من 15 إلى 16 تشرين الأول /أكتوبر 2011 ، جامعة ديالى ، العراق .

3. الموسوعات :

1. (موسوعة علم النفس و التربية . التعلم و التذكر ، بدون مؤلف ، EDITO CREP.INT ، بيروت ، لبنان ، د ت

. المراجع الأجنبية :

- 1- Aleksandra Luszczynska(2005) . The General Self-Efficacy Scale:
- 2 – Bandoura Albert (September 1989),Human Agency in Social Cognitive Theory , by the American Psychological Association, Vol. 44, No. 9, 1175–1184
- 3 – Deepa Marat,(N.d), Assessing self-efficacy and agency of secondary school students in a multi –cultural context: Implications for academic achievement , University of Technology, School of Education & School of Social Science, New Zealand, Institute of Technology, School of Education & Centre for Educational Research and Development, New Zealand.
- 4- Hallinan , P ., & Danaher , P. (1994): The Effect Of ntracted Grades On Self – Efficacy And Motivation In Teacher Education Courses . Educational Research, 36(1),75–82127) .
- 5 – Multicultural Validation Studies,by the The Journal of Psychology, University of Sussex, UK , vol 139(5), 439–457.

6 – Norbevt Sillamy , 1991,Larousse << Dictionnaire the Psychologie >> mart parnasse 75006 , Paris ,

7 – Sayers, M. P. ; Et Al, (1982): The Relationship Of Self Efficacy Expectations Interests And Academic Ability To The Selection Of Science And Non Science College Major, Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Kansas.

8 – Steve M . Jex , 2002 ,: Organizonal Psycholgy , a Seientist . Practitioner approch, New Yourk

9 – Vasil, L. (1996): Social Process Skills And Career Achievement Among Male And Female Academic, Journal Of Higher Education, 67(1), P: 103-114.

. المواقع الكترونية :

1 . أنور عبد الله الزاهراني ، الدافعية نحو التعلم__
(<https://sites.google.com/site/modernteachingstrategies/motivation-towards-learning>)
يوم 2013/12/10 على الساعة 18:40

2 . روضة الحسني، أسباب تدني الدافعية للتعلم و أسباب العلاج
<http://forum.moe.gov.om/~moeoman/vb/showthread.php?t=470088>
يوم 2013/ 12 /10 على الساعة 18:40

4 . ريهام عويس ، ضعف دافعية الطفل للدراسة أسبابها و طرق علاجها
(<http://rosarycsh.com/Levels/lower/moshrakat/ersh.pdf>) يوم 20 / 06
/ 2014 على الساعة 10:25

5 .. نظرية التوقع :

http://cte.univ-setif.dz/coursenligne/site_bouakkaz/co/from.html

يوم 2015/01/16 على الساعة 23:00

الملاحق

ملحق رقم (01) صفحة التعليمات

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عمار ثليجي - الأغواط

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيان

تعليمية :

في إطار انجاز رسالة الماجستير في علم النفس التربوي ، و إيماننا بأهمية البحث العلمي في تطوير العملية التعليمية ، نأمل من طلبتنا الأعزاء الإجابة على عبارات الاستبيان بوضع علامة (X) أمام العبارة التي تنطبق مع رأيكم فقط ، ولا تتركوا أي عبارة بدون إجابة ، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، و إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة ، و لا يطلع عليها سوى الباحث ، ولا تخضع إلا للبحث العلمي .

البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر : ☐ أنثى : ☐

الشعبة : أدبي ☐ علمي ☐

شكرا على تعاونكم

الباحث : بشير بوسته

ملحق رقم (02) مقياس فاعلية الذات للباحث بشير معمرية

الرقم	العبارات	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
01	أنا شخص حازم و صارم جدا				
02	أحب إنجاز المهام الصعبة				
03	مما يسعدني أنني أشعر بالأمن و الطمأنينة				
04	إذا فكرت في إنجاز شيء ما لا أحد يستطيع أن يمنعني من ذلك				
05	أشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس				
06	أحب إنجاز الأعمال التي تتحداني				
07	أشعر بالخجل عندما أتوقف عن عمل كنت قد بدأت				
08	لدي مستوى عال من العزيمة و قوة الإرادة				
09	عندما أبدأ بإنجاز عمل ما أبذل فيه جهدا كبيرا لأتقنه				
10	أعمل فقط الأشياء التي أجيد				
11	أكون شجاعا أمام الصعوبات				
12	أحب أن أكون مغامرا و مجازفا				
13	عندما تعترضني مشكلة أواصل العمل حتى أتغلب عليها و أحلها				
14	أستطيع تحقيق النجاح في معظم الأعمال التي أقوم عليها				
15	من الأفكار التي أؤمن بها أن أعتمد على نفسي في تحقيق أهدافي				
16	بإستطاعتي التغلب على المشكلات إذا تفرغت لها				
17	عندما أجد نفسي في موقف صعب أستعمل قدراتي للتغلب عليه				
18	لدي ثقة كبيرة في نفسي في أن أحقق أهدافي				
19	أؤمن بأنه إذا فشلت في عمل ما فسوف أنجح فيه في المرة القادمة				
20	أعتقد بأن بذل الجهد هو أساس النجاح في كل شيء				
21	يمكن لي أن أتفوق على كثير من الناس				

				22	إذا بدأت عملا لا أتوقف حتى أنهيه عن آخره
				23	لدي إرادة أكبر من معظم الناس
				24	عندما أقوم بإنجاز عمل ما أستعمل كل قدراتي و أفكاري حتى أتقنه
				25	أتحمل الصعوبات الكبيرة في سبيل إتمام عملي على أحسن وجه
				26	أنا شخص فعال أكثر من معظم زملائي
				27	أشعر بالخجل و العار إذا ظهرت عاجزا
				28	أستطيع النجاح في المهام التي فشل فيها غيري
				29	أجد في نفسي القدرة على تحقيق أهدافي
				30	أستطيع التغلب على المشكلات بمفردي

ملحق رقم (03) مقياس الدافعية للتعلم للباحث يوسف قطامي

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا بالمدرسة					
02	ينذر أن يهتم والداي بدراجاتي					
03	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة على أن أقوم به بمفردي					
04	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي					
05	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
06	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
07	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
08	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
09	يصغي إلي والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي بالمدرسة					
10	يصعب علي الانتباه لشرح الأستاذ و متابعتة					
11	أشعر أن غالبية الدروس التي يقدمها الأستاذ غير مثيرة					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة					
13	أتجنب المواقف التي تتحمل المسؤولية بالمدرسة					
14	لا أستحسن إنزال العقوبات على تلاميذ المدرسة بغض النظر عن الأسباب					
15	يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة					
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يخص بأداء الواجبات الدراسية					

					أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي و مهاراتي بالمدرسة	19
					أفضل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير	20
					أفضل أن اهتم بالمواضيع الدراسية على أي شيء آخر	21
					أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة	22
					يسعدني أن تعطى المكافآت للتلاميذ بمقدار الجهد المبذول	23
					أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الأستاذ و الوالدان بخصوص الواجبات الدراسية	24
					كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط	25
					أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا	26
					أقوم بالكثير من النشاطات بالمدرسة و الجمعيات الطلابية	27
					لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي الدراسية	28
					يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة	29
					لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع الدراسية	30
					يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي الدراسية	31
					لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة	32
					سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الدراسية	33
					العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى	34
					تعاوني مع الزملاء في حل الواجبات الدراسية يعود علي بالمنفعة	35
					أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة	36

