

رقم التسلسل:.....

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا



الموضوع: —

الفروق في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" ودافعية الإنجاز الأكاديمي بين المتفوقين والمتوسطين دراسياً

"دراسة ميدانية على طلاب السنة الثالثة ليسانس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط"

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:

إشراف الأستاذ:

سميحة العيش

أ.د/ أحمد بن سعد

تاريخ المناقشة: في 24 أفريل 2019.

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د/ داود بورقيبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي بالأغواط	رئيساً
أ.د/ أحمد بن سعد	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي بالأغواط	مقرراً
د/ خميسي كروم	أستاذ محاضر "أ"	جامعة عمار ثليجي بالأغواط	مناقشاً
د/ صليحة عزالي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجيلالي بونعامة بن خemis مليانة	مناقشاً
د/ نور الدين زعتر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة زيان عاشور بالجلفة	مناقشاً
د/ توفيق بربغوتي	أستاذ محاضر "أ"	مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة بالأغواط	مناقشاً

السنة الجامعية: 2018/2019.

شكر وتقدير

﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾

سورة إبراهيم: الآية (7)

الحمد لله الذي بحمده تدوم النعم، والصلاة والسلام على من بعثه الله هادياً ومبشراً
ونذيراً... أما بعد.

أتقدم بخالص الشكر، وعميق التقدير إلى أستاذي الفاضل الكريم الأستاذ البروفيسور
أحمد بن سعد الذي تفضل وقبل الإشراف على هذه الأطروحة، بروح الأب، وحرص
المربي، وتواضع العالم.... أشكره على صبره الجميل لي، وتوجيهاته القيمة، وموضوعيته
الأكاديمية من خلال متابعته المستمرة.

وأتوجه بجزيل الشكر والعرفان لكل الأستاذة بقسم علم النفس في جامعة "عمار
ثليجي" بالأغواط، ونخص بالذكر الدكتور علي عون على تقديمه المساعدة، ولم يخل
بعلمه الوفير، والدكتور طاهر نقموش، والدكتور بشير حبيش، والأستاذ الدكتور
مصطفى قاسمي.

وأقدم بالشكر الخاص إلى كل من مد لي يدا العون والمساعدة من قريب أو بعيد،
لتسهيل إجراءات الدراسة الميدانية من رؤساء أقسام الكليات المعنية بالدراسة، وطلاب
السنة الثالثة ليسانس بجامعة "عمار ثليجي" بالأغواط.

كما أتوجه في الأخير بكل عبارات التقدير والاحترام إلى السادة الأساتذة الدكاترة
أعضاء لجنة المناقشة بتشرفهم لمناقشة هذه الأطروحة وإبداء آرائهم فيها.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" ودافعية الإنجاز الأكاديمي بين الطلاب المتفوقين والم متوسطين دراسياً في كلاً من تغييرين حسب الجنس (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي (العلمية، الأدبية) والتفاعل بينهما لدى طلاب السنة الثالثة ليسانس من جامعة الأغواط، كما سعت أيضاً إلى التعرف على أساليب التعلم الأكثر استخداماً بين الطلاب، ومعرفة مستواهم في الدافعية للإنجاز الأكاديمي.

وقد أجريت الدراسة بجامعة "عمار ثليجي" بالأغواط، على عينة قوامها 214 طالباً، واعتمد فيها على مقياسين يقيسان بخصائص سيكومترية عالية الأول يقيس أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب"، والثاني يقيس دافعية الإنجاز الأكاديمي، وأتبع فيها المنهج الوصفي المقارن، وتمت المعالجة الإحصائية فيها بالنظام الإحصائي (SPSS)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- أساليب التعلم الأكثر استخداماً وفقاً لنموذج "كولب" لدى طلاب السنة الثالثة ليسانس جاء مرتبة كما يلي: الأسلوب التكيفي يليه الأسلوب التباعدي ثم الأسلوب التقاربي وأخير الأسلوب الاستيعابي .

- وجود مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي عند طلاب السنة الثالثة ليسانس.

- وجود فروق في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" بين درجات الطلاب المتفوقين و درجات الطلاب المتوسطين لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس، ولصالح الطلاب المتفوقين.

- عدم وجود فروق بين درجات الطلاب المتفوقين و درجات طلاب الم متوسطين في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.

- عدم وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" لدى طلاب السنة الثالثة ليسانس.

- عدم وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.

وتجدر الإشارة في الأخير إلى أن هذه النتائج تبقى في حدود الدراسة المكانية والزمانية والبشرية والأداتية لها.

SUMMARY OF THE STUDY

The present study aimed at identifying the differences in learning styles according to the “Colp” model and the motivation to academic achievement among the outstanding and middle students as for both variables according to sex (males, females), stream (literary, scientific) and interaction among third year students to reveal the most commonly used learning styles, and to know their level of motivation in academic achievement. The study was conducted at Ammar Telidji University in Laghouat on a sample of 214 students. It was based on two scales that have high scholastic characteristics. The first measures learning styles according to the Colp model. The second measures the motivation of academic achievement. SPSS software was used and the study revealed the following results:

- The most commonly used learning styles according to the Colp model among third year students were as follows: the adaptive method followed by the descending method, the convergent method and the last method of assimilation.
- There is a high level of motivation for academic achievement among third year students.
- There are differences in the styles of learning according to the model "Colp" between the outstanding students' grades and middle students' grades among third year students, And for the outstanding students.
- There are no differences between the grades of outstanding students and the grades of middle students in the academic achievement motivation of third year students.
- There is no variation of gender and academic specialization and interaction between them in the styles of learning according to the "Colp" model among third year students.
- There is no discrepancy between the sex and the academic specialization and the interaction between them in the academic achievement motivation among third year students.

It should be noted that these results remain within the limits of spatial, temporal, human and physical study.

شكر و تقدير

أ	ملخص الدراسة باللغة العربية.....
ب	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....
ج	فهرس الموضوعات
ح	قائمة الجداول
ل	قائمة الأشكال
ن	قائمة الملاحق
1	مقدمة

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

8	1. مشكلة الدراسة.....
12	2. فرضيات الدراسة.....
12	3. أهداف الدراسة.....
13	4. أهمية الدراسة.....
14	5. أسباب اختيار الموضوع.....
15	6. تحديد المفاهيم.....

7. الدراسات السابقة 16

8. التعليق على الدراسات السابقة 31

الفصل الثاني: أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب"

تمهيد 40

1. الخلفية التاريخية لأساليب التعلم 41

2. بعض المصطلحات المرتبطة بأساليب التعلم 42

3. تعريف أساليب التعلم 46

4. العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم 49

5. أهمية أساليب التعلم للعملية التعليمية 51

6. خصائص أساليب التعلم 53

7. النماذج المفسرة لأساليب التعلم 54

8. مناقشة عامة لنماذج أساليب التعلم 69

9. أساليب التعلم وبيئات التعلم في ظل نظام (ل.م.د) 70

10. تطبيق نظرية أساليب التعلم 73

11. قياس أساليب التعلم 74

خلاصة 77

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز الأكاديمي

تمهيد 79

1. تعريف الدافعية 80

83	2. بعض المفاهيم المرتبطة بمصطلح الدافعية
84	3. مكونات الدافعية
85	4. تصنيف الدافعية
86	5. مصادر الدافعية
88	6. خصائص الدافعية
89	7. مراحل الدافعية
89	8. نشأة دافعية الإنجاز الأكاديمي
91	9. تعريف الدافعية للإنجاز الأكاديمي
94	10. مكونات دافعية الإنجاز الأكاديمي
95	11. أنواع دافعية الإنجاز الأكاديمي
96	12. العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الأكاديمي
99	13. مؤشرات دافعية الإنجاز الأكاديمي
101	14. خصائص دافعية الإنجاز الأكاديمي
103	15. وظيفة دافعية الإنجاز الأكاديمي
104	16. نظريات دافعية الإنجاز الأكاديمي
111	17. قياس دافعية الإنجاز الأكاديمي
113	18. دافعية الإنجاز الأكاديمي والتعلم
115	خلاصة

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

118	تمهيد
118	1. منهج الدراسة.....
118	2. حدود الدراسة.....
119	3. متغيرات الدراسة.....
120	4. مجتمع الدراسة.....
	5. الدراسة الاستطلاعية.....
128	6. أدوات الدراسة.....
140	7. عينة الدراسة.....
142	8. إجراءات الدراسة الميدانية.....
143	9. الأساليب الإحصائية المستخدمة.....

الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة

145	تمهيد.....
145	1. عرض وتفسير نتائج التساؤل الأول.....
148	2. عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الأولى.....
155	3. عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الثانية.....
160	4. عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الثالثة.....

167	5. عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الرابعة.....
181	6. عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الخامسة.....
196	الاستنتاج العام.....
198	اقتراحات.....
201	قائمة المراجع.....
I	الملاحق.....

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل مظاهر دافعية الإنجاز الأكاديمي .	100
02	يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصص والجنس والتفوق الدراسي .	121
03	يوضح النسب المئوية لتوزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والكليات والتفوق .	123
04	يمثل مواصفات العينة الاستطلاعية .	126
05	يمثل توزيع عدد بنود أبعاد مقياس أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" على أبعادها .	130
06	يمثل توزيع عدد بنود أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي على أبعادها .	135
07	يوضح معامل ثبات مقياس أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" بطريقة ألفا كرومباخ .	136
08	يوضح معامل ثبات مقياس أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة "سبيرمان براون" .	136
09	يبين معامل الصدق لمقياس أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" بطريقة المقارنة الطرفية .	137
10	يوضح معامل الارتباط كل بعد من أبعاد مقياس أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" بالدرجة الكلية للمقياس .	138
11	يوضح معامل ثبات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بمعادلة ألفا كرومباخ .	138
12	يوضح معامل الارتباط كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس .	139
13	يمثل قيمة "ت" لدلالة الفرق بين الثلث الأعلى والثلث الأدنى لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي .	140

141	يبين توزيع العينة حسب الجنس والتخصص (الكليات) والتفوق.	14
143	يمثل الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية .	15
145	يوضح الأسلوب الأكثر استخداما في أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب".	16
149	يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في دافعية الإنجاز الأكاديمي.	17
155	يبين دلالة الفروق في أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" عند أفراد العينة.	18
156	يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في الأسلوب التباعدي.	19
156	يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في الأسلوب التقاربي.	20
157	يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في الأسلوب التكيفي.	21
158	يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في الأسلوب الاستيعابي.	22
161	يبين دلالة الفروق بين درجات الطلاب المتفوقين ودرجات الطلاب المتوسطين دراسيا في دافعية الإنجاز الأكاديمي.	23
162	يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في مستوى الطموح الأكاديمي.	24
162	يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في الأداء الأكاديمي.	25
163	يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في التوجه نحو المستقبل.	26
167	يمثل الإحصاءات الوصفية لأساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" حسب الجنس والتخصص الدراسي.	27
168	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس	28

	والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب".	
170	يمثل الإحصائيات الوصفية للأسلوب التباعدي حسب الجنس والتخصص الدراسي.	29
171	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على الأسلوب التباعدي .	30
172	يمثل الإحصاءات الوصفية للأسلوب التقاربي حسب الجنس والتخصص الدراسي.	31
173	يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على الأسلوب التقاربي .	32
175	يمثل الإحصاءات الوصفية للأسلوب الاستيعابي حسب الجنس والتخصص الدراسي.	33
176	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على الأسلوب الاستيعابي .	34
177	يمثل الإحصاءات الوصفية للأسلوب التكيفي حسب الجنس والتخصص الدراسي.	35
178	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على الأسلوب التكيفي .	36
182	يمثل الإحصاءات الوصفية لدافعية الإنجاز الأكاديمي حسب الجنس والتخصص الدراسي.	37
183	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدافعية الإنجاز الأكاديمي .	38
184	يمثل الإحصاءات الوصفية لمستوى الطموح الأكاديمي حسب الجنس والتخصص الدراسي.	39
185	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس	40

	والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لمستوى الطموح الأكاديمي.	
187	يمثل الإحصاءات الوصفية في الأداء الأكاديمي حسب الجنس والتخصص الدراسي.	41
188	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على الأداء الأكاديمي.	42
189	يمثل الإحصاءات الوصفية للتوجه نحو المستقبل حسب الجنس والتخصص الدراسي.	43
190	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على التوجه نحو المستقبل.	44

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح نظام التعليم.	44
02	يمثل دورة أساليب التعلم عند "كولب".	59
03	يوضح مخطط "بيجز" لأساليب التعلم.	64
04	يمثل الجوانب الثلاثة للدافعية عند "كاتل" و "كلين".	82
05	يبين العلاقة التي تربط بين المفاهيم الثلاثة : الحاجة والدافع والباعث.	84
06	يوضح أنواع الدوافع الأولية منها والثانوية.	86
07	يوضح محصلة دافعية الإنجاز الأكاديمي.	93
08	يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الكليات والجنس والتفوق الدراسي.	121
09	يبين مواصفات الدراسة الاستطلاعية	127
10	يمثل طريقة اختيار عينة الدراسة.	142
11	يمثل أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.	146
12	يبين أبعاد أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.	146
13	يبين مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في دافعية الإنجاز الأكاديمي.	150
14	يمثل قيمة المتوسط الحسابي في أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" حسب الجنس والتخصص الدراسي.	168
15	يمثل قيمة المتوسط الحسابي في الأسلوب التباعدي حسب الجنس والتخصص الدراسي.	170

173	16	يبين قيمة المتوسط الحسابي في الأسلوب التقاربي حسب الجنس والتخصص الدراسي.
175	17	يوضح قيمة المتوسط الحسابي في البعد الاستيعابي حسب الجنس والتخصص الدراسي.
178	18	يوضح قيمة المتوسط الحسابي للأسلوب التكيفي حسب الجنس والتخصص الدراسي.
182	19	يمثل قيمة المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز الأكاديمي حسب الجنس والتخصص الدراسي.
185	20	يمثل قيمة المتوسط الحسابي لمستوى الطموح الأكاديمي حسب الجنس والتخصص الدراسي.
187	21	يبين قيمة المتوسط الحسابي في الأداء الأكاديمي حسب الجنس والتخصص الدراسي.
190	22	يبين قيمة المتوسط الحسابي في التوجه نحو المستقبل حسب الجنس والتخصص الدراسي.

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب".	I
2	مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.	IV
3	نتائج الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة باستخدام (spss).	VII
4	نتائج الدراسة الأساسية باستخدام (spss).	X
5	الترخيص بالزيارة الميدانية للدراسة.	XXX

مقدمة

إن تقدم المجتمعات يُقاس بتقدم ورقي ومهارات وقدرات الفرد، فالثروة البشرية لا تقل أهمية عن أي ثروات طبيعية أخرى، بل هي في الواقع أكثرها تفوقاً وفضيلاً للثروات الأخرى، ذلك أن الفرد هو المكون الأساسي والمبدع فبدونه لا يمكن أن يحدث التقدم، ولو تتبعنا نتاج حقل التربية والتعليم في العالم العربي نجد أنه قد اتصف بصورة عامة بالرداءة في النوعية وانعدام العلاقة بينه وبين ظروف البلاد المحلية، نظراً لعدم توفر الربط بين خطط التعليم في نظام التعليم الثانوي والتعليم العالي وبين احتياجات سوق العمل، وفي هذا أولت الدول المتقدمة للتعليم أهمية خاصة، لكونه الأساسي في تحقيق التنمية الشاملة، التي هي هدف تعمل من أجله، أملاً في تحقيق مستقبل أفضل، ذلك أن سياسة التنمية الاقتصادية والاجتماعية لا يمكنها أن ترسم تخطيطها وملاحمها بعيدة عن التعليم، المسير لمختلف قطاعات الدولة، ولهذا أعتنوا التعليم المحرك الأساسي في تطور الأمة وبناء الحضارات الذي لا يتم إلا ببناء الفرد وتنقيفه، فالحياة مزيج من العلم والعمل.

وتتمية المعارف والمعلومات لا تتم إلا بالقراءة والتعليم، ففيه خدمة للمجتمع والبلاد، وإرضاءً لله عز وجل ولرسوله الكريم، حيث كانت أول آية أنزلها الله تعالى تحت عن التعليم، وتبرز أهميته في قوله عز وجل في كتابه الكريم : ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)﴾ سورة العلق الآية (1.5).

وتكمن قوة المجتمع في الطلاب الواعي، والقوة تزيد كلما قلت نسبة الجهل، فالمجتمع المتعلم يمتلك وعياً وثقافة تمكنه من حل جميع مشكلاته مهما كانت صعبة، فهو يساعد على رعاية الأبناء في كافة مراحلهم العمرية بشكل إيجابي، وينعكس على حياتهم ومجتمعهم في المستقبل بشكل فاعل، فالطلاب يتمكنون من غرس أفكار وقيم ومبادئ نبيلة في النفوس، مما يزيد من وعيهم وإدراكهم للمهام المنوطة به، كما تزيد قدرتهم على اتخاذ القرارات الصائبة في كثير من أمور، لتصبح لديهم نظرة واسعة للحياة والمستقبل، ومهارات الطلاب هي أفضل استثمار لأسرته ومجتمعه، وفي هذا ترجع فكرة التعليم كاستثمار إلى أن التعليم يكسبهم معارف ومهارات جديدة ومتنوعة، والتي تساعد بدورها على زيادة قدرته الإنتاجية،

وبالتالي المساهمة في النمو الاقتصادي وتولي الدخل ، مما جعل الكثير من دول العالم للاهتمام بالتعليم من خلال توسيع هيكلته وتنظيمه عبر مختلف مراحله.

ونجد الجزائر من بين الدول التي اهتمت بالتعليم العالي ، ومرت فيه جامعاتها بمراحل تاريخية، جعلته يعيش جملة من التغيرات المتلاحقة والمستمرة في نظامها التربوي سواء من حيث الكم أو النوع منذ استقلالها ، فقد عرفت توسعاً كبيراً في عدد الجامعات وزيادة المقاعد البيداغوجية من حيث الكم، أما من حيث النوع فلا تزال تقوم بمحاولات وإجراءات؛ تدعو إلى اتخاذ بعض التدابير الضرورية من أجل مواكبة الركب الحضاري ، ومسايرة التغيرات والتطورات السريعة العالمية، والاهتمام بجودة الخدمة التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي بالجزائر ، ولهذا شرعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر منذ سنة 2005 بتطبيق نظام (ل.م.د)، من أجل تطوير جودة التعليم العالي والبحث العلمي ، وتحسين الأوضاع غير المرغوبة في الوسط التعليمي ، فهو يساهم في "إعادة هيكلة وترتيب الجامعة بصورة مغايرة عن الصورة التي كانت عليها، ذلك من خلال إشراكه في التكفل بمستلزمات التطور المفروضة على الدولة وهي في طريق التحول، لهذا انطلق قطاع التعليم العالي الجزائري في إصلاح التعليم، الذي من شأنه أن يجعل الجامعة تلعب دوراً مركزياً، يتمثل في تطلع الطلاب نحو بناء مشروع مستقبلي، للاستفادة من تكوين عالي نوعي يمددهم بمؤهلات ضرورية لاندماج أمثل في سوق الشغل، ومن جهة أخرى في تلبية متطلبات القطاع الاجتماعي والاقتصادي، الذي يطمح إلى التنافسية والنجاعة، وهذا بإمداده بموارد بشرية نوعية قادرة على التجديد والإبداع، إضافة إلى مسعى ازدهار البحث العلمي والتنمية" (بلخير، ب س، ص1)

إن المرحلة الجامعية تمثل قمة الهرم التربوي التعليمي ، لاختلافها عن المراحل التعليمية السابقة من حيث الحياة التعليمية الجامعية، التي تمثل مجتمعا مثقفا يس تطيع فيه الطالب الكشف عن ذاته وتكوين عقلية علمية هادفة، وتبني طرق التفكير السليمة، والعمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي وتحقيق التوافق النفسي ، حيث يعتبر التحصيل الدراسي المرتفع للطلبة أهم مؤشرات التفوق العلمي وهدف مركزي تسعى الجامعات والسياسات التربوية إلى تحقيقه بين الطلبة، ولهذا اتجهت الدراسات الحديثة إلى الاهتمام بدراسة الطلاب المتفوقين والعاديين دراسيا، لمختلف جوانبهم خاصة العقلية والتي تتجّج في أساليب التعلم التي يتبنونها في اكتسابهم للمعلومات والمعارف ، والنفسية التي تتمثل في دافعيّتهم للإنجاز الأكاديمي في

رغبتهم الداخلية لعملية التعلم، "ويرجع البحث في موضوع أساليب التعلم إلى معرفة كيفية تعلم الطلبة، والعوامل التي تكمن وراء تبنيهم لأساليب تعلم معينة، وتأثير تلك الأساليب على أدائهم الدراسي، وقد تبين أصحاب الاتجاه المعرفي للتعلم افتراضاً مؤداه أن التعلم عملية يتفاعل فيها الطالب مع ما يواجهه من خبرة مباشرة أو غير مباشرة، وينمو الطالب ويتطور في تفاعله في ضوء ما يقوم به من عمليات معرفية، مطوراً بذلك خبرات ذاتية خاصة به بحسب أسلوب تعلمه" (أبو هشام وكمال، 2007، ص1)

فهي "تُعد جزءاً من تشكيل الطالب في كونها تلخص احتياجاته وعواطفه ومعتقداته ومواقفه إزاء كيفية التعلم، ويرجع تنوع أساليب التعلم إلى عدم وجود أسلوب واحد يحقق أفضل النتائج لجميع الطلبة، إذ أن أسلوباً معيناً قد يكون مناسباً لطالب معين، بينما لا يناسب طالباً آخر بنفس الدرجة" (جلجل، 2008، 331)

كما "تُعد المعرفة الخاصة بأساليب التعلم ذات أهمية حقيقية، إذ أنها تساعد المعلم على توجيه الممارسات التدريسية الخاصة به وفقاً لأساليب التعلم المفضلة، وهذا ما أشارت إليه نتائج "مورو" 2011 التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التدريس الخاصة بالمعلم وبين أساليب التعلم الخاصة بالطلبة، والتي وُجد فيها أنه كلما كانت أساليب التدريس أكثر ملائمة لأساليب التعلم الخاصة بالطالبة، كلما تحسن الناتج من العملية التعليمية، وزاد مستوى التحصيل لديهم". (الحارثي، 2012، ص2)

وفي هذا ظهرت عدة نظريات ونماذج تفسر أساليب التعلم، والتي يمكن الاعتماد عليها في عملية التعلم منها من اهتم بعمليات الدراسة أو عمليات التعلم كنموذج "شمك" و"بيجز" و"انتوستل" و"كولب" وغيرهم، ومنها من اهتم بتفضيلات التعلم كنموذج "جراشا" و"دان" و"برايس" وغيرهم.

كما تمثل دافعي الإنجاز الأكاديمي الجانب الوجداني للطلبة، الذي يمثل دوراً مهماً ومحركاً أساسياً في عملية التعلم، كونها أحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل ويمكن اعتبارها واحدة من منجزات الفكر السلوكي التي تؤثر في مستوى أداء الطالب، وإنشجته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، حيث يعمل كقوة إضافية توجه سلوك الطلاب نحو الآمال التي ترتبط بتحصيلهم الدراسي، ودفعهم إلى زيادة معارفهم ومهاراتهم، ولتعلمهم بطريقة أسرع، وبهذا يمكن للطلبة أن يكتسبوا في طفولته

وتظل ثابتة في مراحل العمر التالية، وهي سمة تمتد بين الدافعية لتحقيق النجاح إلى الدافعية لتجنب الفشل، "وفي هذا يبين "دافيدوف" أنه عندما يتوقع الطلاب الفشل أويخشون النجاح، فإنهم غالباً ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح، وتبعاً لذلك يصبح الإنجاز غير محتمل الحدث" (الجرسي، 2013، ص 4-5)

وأيضاً ذكر "ريتشارد" أن دافعية الإنجاز الأكاديمي تتضمن التنافس في المواقف التي تشمل على مستويات عالية من الامتياز والتفوق، فهو يساعد الطالب على مواجهة الصعاب والسيطرة على التحديات الصعبة، وبالتالي يصبح هذا الأداء عبارة عن الرغبة التي تحت الطالب على النجاح، ويتضمن أنماطاً وأنواعاً متباينة من السلوك، وبالتالي نجده عاملاً مهماً من عوامل التحدي، فهم يختلفون في دوافعهم حسب مستوى التفوق، لهذا نجد المتفوقين يمتلكون قدرات عقلية عالية تساعدهم على تفهم بيئتهم، وإمكانيات غير عادية للسير نحو الإنتاجية والكفاية الذاتية، مما يسهل عليهم التأقلم مع البيئة الدراسية وتحقيق التميز، فهم يتسمون بجملة من السمات تجعلهم مختلفين، ومنها الذكاء المرتفع وسهولة التعلم والاسترجاع، ودقة الملاحظة، والانتباه، والإنجاز، والاستقلالية، ومرونة عالية في التفكير، في حين نجد الطلاب العاديين دراسياً يكون تأقلمهم واستفادتهم أقل من ذلك.

وفي هذا يرى "نشواتي" أن أهمية الدافعية للإنجاز الأكاديمي من الوجهة التربوية هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارتها عند الطلاب وتوجيهها، وتوليد اهتماماتهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية، داخل وخارج نطاق العمل الدراسي وفي حياتهم المستقبلية، كما تظهر أيضاً من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال. (الغامدي، 2007، ص 10)

وبناءً على ما سبق سنحاول في هذه الدراسة، البحث عن معرفة الفروق في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" ودافعية الإنجاز الأكاديمي بين المتفوقين والمتوسطين دراسياً لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس على اعتبار أنها فئة مهمة في التعليم العالي.

وعموماً تم تناول هذه الدراسة من خلال جانبين: الجانب النظري والجانب الميداني في كل متناسق، وقد نتوّن الجانب النظري من مجموعة من الفصول، أولها يتناول مشكلة الدراسة

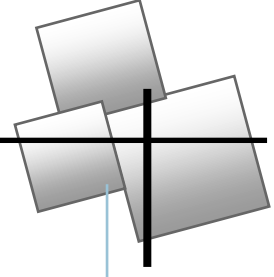
واعتباراتها من خلال عرض المشكلة مع طرح بعض التساؤلات وذكر فرضياتها وأهدافها، إضافة إلى أهميتها وتحديد المفاهيم إجرائياً لكلا المتغيرين المدروسين أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وأخيراً الدراسات السابقة بما تتضمنه من دراسات تناولت أحد متغيرات الدراسة أو كلاهما مع التعليق عليها.

وعرضنا في الفصل الثاني أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" متطرقين فيه إلى أهم النقاط منها الخلفية التاريخية، والإشارة إلى بعض المصطلحات المرتبطة به، وتعريفه من الناحية اللغوية والنظرية، وذكر العوامل المؤثرة في تبين أساليب التعلم ، وأهميته في العملية التعليمية، وأهم النماذج المفسرة له إضافة إلى عنصر أساليب التعلم وبيئات التعلم في ظل نظام (ل.م.د) وغيرها من هذه النقاط التي تخدم هذا المتغير.

أما في الفصل الثالث الذي خصص لدافعية الإنجاز الأكاديمي، والذي قدمنا فيه التعريف اللغوي والنظري لكل من الدافعية بصفة عامة ودافعية الإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة، وأهم مكوناتها، وأنواعها، إلى جانب العوامل المؤثرة فيها ، وخصائصها، وقياسها، والنظريات المفسرة لها.

وفي الجانب الميداني الذي تضمن فصلين متتابعين ، الأول منه خُصص لإجراءات الدراسة الميدانية، ركزنا فيه على المنهج المعتمد ومجتمع الدراسة والدراسة الاستطلاعية ، وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة ، وكذا الأساليب الإحصائية المعتمدة، والفصل الموالي تناولنا فيه عرض وتفسير نتائج كل فرضية على حدى.

الجانب النظري



المشكلة واعتباراتها

- مشكلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- أسباب اختيار الموضوع
- تحديد المفاهيم
- الدراسات السابقة
- التعليق على الدراسات السابقة

1 مشكلة الدراسة:

تشهد مؤسسات التعليم العالي في مختلف الدول إصلاحاً مستمراً ومتزايداً، يوحى بالتنافس والتسابق بينها نتيجة التقدم السريع والتطورات الملاحظة والتغيرات المتسارعة لاسيما في ظل العولمة والمعلوماتية، مما أجبر هذه الدول للدخول والقيام بجملة من التغيرات والتحولات التي تنتحوا نحو العالمية والجودة والإتقان لجعلهم قادرين على التكيف والبقاء والوصول إلى تعليم فعال قائم على التفوق والنجاح، ومحققاً للنهضة الشاملة التي ترنوا كل أمة إليها.

والجزائر واحدة من هذه الدول المعنية بإصلاح التعليم فيها بصفة عامة والذي يعتبر الركيزة الأساسية لبناء المجتمع وأي تصدع فيه يحدث تعثراً في جميع الأصعدة الأخرى سواء الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية وغيرها، فتحديث النظام التربوي وتطويره يستدعي تقويماً في المرامي والأهداف التربوية اليداغوجية، من أجل تحقيق الأهداف وفي مقدمتها رفع مستوى التعليم وبناء شخصية للطالب تتسم بالتوازن والتكامل في مختلف جوانبه ليكون أداة لتطوير وتغيير المجتمع.

والتعليم العالي بصفة خاصة يُعد من نطاق السياسات التربوية الشاملة، كونه قمة الهرم التعليمي الذي أصبح من مسؤوليته الكبرى مواكبة هذه المستجدات والمساهمة في حل المشكلات المحيطة بالمجتمع في شتى المجالات، ذلك أن الجامعة الجزائرية شهدت منظوماتها التربوية جملة من المشكلات بعد خروجها من الاستعمار وتوجهها لإعادة تنظيم تعلمها، حيث أصبحت تتفحص أنظمتها التربوية بحثاً عن نقاط الضعف والقوة فيها، لهذا عملت ومنذ الاستقلال على تجاوز النظام التعليمي الموروث لاسيما التعليم العالي من خلال إصلاحات متعددة التي عرفها قطاع التعليم العالي والبحث العلمي فهي لازالت تقوم بمحاولات لمواكبة

التغيرات والتطورات العالمية من خلال تبنيها للإصلاح جديد، والذي تجلت مرحلته الأولى في ما أُصطلح عليه بنظام LMD (ليسانس، ماسترو، دكتوراه) كنموذج أوروبي للنهوض بالتعليم العالي والارتقاء به إلى مصاف الدول المتقدمة، حيث أُدخل حيز التطبيق بصورة نهائية في أغلب الجامعات الجزائرية للسنة الجامعية 2005-2006، ويعتمد على هندسة ليسانس، ماسترو، دكتوراه وهو نظام يسمح بمعادلة كل الشهادات في كل البلدان، وهذا النظام يعتمد على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل مرحلة منها بشهادة جامعية". (سمية، إبراهيم، 2005، ص 9)

وشملت هيكله التعليم ومحتوياتها وطرقها والتقويم بغية الوصول إلى تكوين نوعي وإعطاء مفهوم حقيقي للإصلاح، غير أن هذا الإصلاح لم تظهر نتائجه الإيجابية بعد، والمشكلات الملاحظة في الميدان آخذة في النمو والتوسع، ولعل السبب في ذلك هو استغراقنا في المظهر وإهمالنا للجوهر، واهتمامنا بالكم وعدم تركيزنا على الكيف.

إن التهيئة المادية والبيئية والقانونية ضرورية لإصلاح التعليم العالي غير أن المفتاح الأساسي للنجاح هم الطلبة المتفوقون، أو الطلبة النخبة، فهؤلاء هم المعيار الذي نقيس به تقدمنا وإنجازنا، إنهم يتميزون ببعض الخصائص المعرفية والوجدانية الضرورية للتعلم الفعال، والوقوف على هذه الخصائص سيكون مفيداً في نقلها إلى الطلبة العاديين، واستثمارها أثناء التعلم ذلك أن التعلم هو جوهر العملية التعليمية، والهدف الأساسي الذي يسعى إلى تحقيقه النظام التربوي، فالتعلم يجسد عملية نفسية غير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للطلاب، لهذا يناشد التربويون اليوم على استخدام الوسائل والأساليب لإيصال المعلومات إلى الطلاب لمساعدتهم وتحفزهم نحو الأداء الجيد، ويكون ذلك بتناول مختلف أساليب التعلم التي تسعى لتعزيز المعرفة والإدراك لديهم، ومنه فالعملية التعليمية التعليمية لا يمكنها أن تتم إلا بوجود محاورها والمتمثلة في المعلم والطالب والمحتوى والطريقة وأن يكون هناك تفاعل وتناغم بينهم، فالمعلم يواجه مشكلات وصعوبات في إيصاله المعلومة بالشكل المناسب والكافي لاعتماده على طريقة واحدة قد تناسب بعض الطلاب لكنها لا تناسب غيرهم، وذلك راجع لوجود فروق فردية بين الطلاب في اكتسابهم واستيعابهم للمعلومات، وكيفية طرق معالجتها وتفاوتهم في قدراتهم المعرفية والعقلية، ومن حيث خصائصهم الوجدانية وال معرفية وحتى الأدائية، واختلاف مستوياتهم فمنهم المتفوقين ومنهم العاديين، ولهذا فلكل أسلوب خاص به في التعلم، وهذه الفروق هي نتاج التفاعل بين الوراثة والبيئة، فمعرفة المعلم لأساليب تعلم الطلاب من الأمور المهمة لنجاح هذه العملية؛ بالإضافة إلى عوامل أخرى تتدخل في تحسين هذه العملية منها درجة حماس المعلم، وسرعة ومستوى المعلومات المقدمة، وخصائص عملية التدريس، والرغبة الطالب الداخلية المتمثلة في دافعية الإنجاز الأكاديمي، فهذه شرط أساسي وضروري للتعلم الفعال، وفي هذا السياق يرى كل من "براون" و"فاربر" **Brown & Farber** : «أن وظيفة الدافعية تقتصر على إثارة السلوك أو بعث السلوك، في حين يتولى التعلم وظيفة توجيه وتنظيم السلوك» فهي تظهر على شكل مثير قوي لسلوك الطالب يساعده نفسياً ووجدانياً على بلوغ الهدف، ل كن

معرفيا وإجرائيا ينبغي أن يحصل الجهد في التعلم، كل هذه العوامل من شأنها أن تنعكس بالإيجاب أو بالسلب على الطالب في عملية تعلمه، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتقف على معرفة الفروق الموجودة في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" ودافعية الإنجاز الأكاديمي عند طلبة السنة الثالثة ليسانس من خلال المقارنة بين الطلاب المتفوقين والطلاب المتوسطين دراسياً.

وتتضح أهمية هذين المتغيرين أكثر عند طلبة السنة الثالثة ليسانس، فهؤلاء تزداد لديهم المسؤولية في تعلمهم، حيث يواجهون بعض الصعوبات الأكاديمية في انتقاء واختيار أساليب تعلمهم التي تتناسب وقدراتهم وميولهم وطرق تفكيرهم ودافعية الإنجاز الأكاديمي في ظل نظام (ل.م.د)، وما يتميز به من كثافة في المقاييس والبرامج التعليمية، فالطلاب المتفوقين يختلفون عن الطلبة المتوسطين في مجموعة من الخصائص والسمات المعرفية والوجدانية، وعلى هذا الأساس فإن فحص هذين المتغيرين سيمكننا من معرفة الفروق الموجودة بينهم في التعلم والاستفادة منها.

وقد نفيد أكثر من هذه الدراسة إذا اخترنا عامل التفوق والجنس والتخصص حيث لم تصل الدراسات - في حدود علم الطالبة الباحثة - إلى نتيجة نهائية بخصوص أثر هذين المتغيرين على كل من الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأساليب التعلم في ضوء نموذج "كولب" عند هذه الفئة، كما توضح لنا بعض الدراسات التي تناولت أحد متغيرات الدراسة كدراسة "أحمد سليم عيد المسعودي" (2015) والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم السائدة لدى طلاب جامعة بتوك، وكيفية التعامل معها في قاعة الدراسة، وقد طبقت على عينة بلغت 762 طالباً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تقارب في استخدامهم لأساليب التعلم. (المسعودي، 2015، ص140)

ودراسة "هالة إبراهيم حسين أحمد" و"الشيخ، فضل المولى" (2014) التي تهدف إلى استكشاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي في الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي، وتوصلت نتائجها بأن أسلوب التعلم المميز لطلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي

هو الأسلوب التقاربي، إضافة إلى عدم وجود فروق دال إحصائياً في أساليب التعلم لهم تعزى إلى الجنس، بينما توجد فروق في أساليب التعلم تعزى إلى التخصص الدراسي .(أحمد، هالة إبراهيم حسن والشيخ، فضل المولى عبد الرضى، 2014، ص 13).

بالإضافة إلى بعض الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز الأكاديمي ومنها دراسة " ليلي بنت عبد الله المزروع" (2007) حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة بجامعة أم القرى ، وكانت نتائجها على التوالي: وجود ارتباط إيجابي بين درجات فاعلية الذات وكل من درجات دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، ووجود فروق بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة . (المزروع، ليلي بنت عبد الله، 2007، ص 68) ودراسة " سميرة بنت محمد بن حميد اللحاني" (2012) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل وكل من دافعية الإنجاز والضغط النفسية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، وعن معرفة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات نتيجة لاختلاف التخصص الجامعي والمستوى الج امعي في قلق المستقبل ودافعية الإنجاز والضغط النفسية، وخلصت نتائجها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الطالبات نتيجة لاختلاف التخصص الدراسي في كل من متغيرات الدراسة، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي تحصل ن عليها الطالبات نتيجة لاختلاف المستوى الجامعي في دافعية الإنجاز . (اللحاني، سميرة بنت محمد بن حميد، 2012، ص أ) وفي ضوء ما سبق يمكن طرح التساؤلات الآتية:

ما الذي يميز المتفوقين من طلبة السنة الثالثة ليسانس عن المتوسطين في كل من أساليب التعلم وفق نموذج " كولب" ودافعية الإنجاز الأكاديمي؟.

ويتفرع عن ذلك مجموعة من الأسئلة الجزئية نلخصها فيما يلي:

- 1 ما هو الأسلوب الأكثر استخداماً وفقاً لنموذج "كولب" عند طلبة السنة الثالثة ليسانس؟.
- 2 ما مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس؟.
- 3 هل توجد فروق في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" بين المتفوقين والمتوسطين دراسياً من طلبة السنة الثالثة ليسانس؟.

4 هل توجد فروق في دافعية الإنجاز الأكاديمي بين المتفوقين والمتوسطين دراسيا من طلبة السنة الثالثة ليسانس؟.

5 هل يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس؟.

6 هل يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس؟.

2 - فرضيات الدراسة:

بناءً على التراث النظري المتعلق بمفاهيم الدراسة وفي ضوء ما انتهت إليه الدراسات السابقة من نتائج يمكننا صياغة فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1. يوجد مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.
2. توجد فروق في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" بين المتفوقين والمتوسطين دراسيا من طلبة السنة الثالثة ليسانس.
3. توجد فروق في دافعية الإنجاز الأكاديمي بين المتفوقين والمتوسطين دراسيا من طلبة السنة الثالثة ليسانس.
4. يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.
5. يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بين هما في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.

3 - أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها :

- الوقوف على الفروق والاختلاف في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" بين المتفوقين والمتوسطين دراسيا من طلبة السنة الثالثة ليسانس.
- الوقوف على الاختلاف والفروق لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.
- التعرف على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.

- الوقوف على الفروق والاختلاف في دافعية الإنجاز الأكاديمي بين المتفوقين والمتوسطين دراسياً من طلبة السنة الثالثة ليسانس.
- الوقوف على الاختلاف والفروق لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.
- فحص أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" ودافعية الإنجاز الأكاديمي عند هذه الفئة في ظل التعليم الجامعي القائم على نظام (ل.م.د).
- تصميم وبناء أداة لقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي في ضوء النظام (ل.م.د)؛ والتأكد من خصائصه السيكمترية.
- الاستفادة من النتائج المتحصل عليها في ميدان التعليم العالي.

4- أهمية الدراسة:

إن الموضوع الذي نحن بصدد معالجته ينطوي على أهمية بـ الغة سواءً من الناحية النظرية أو التطبيقية، وهنا نشير إلى كل منهما:

أولاً: من الناحية النظرية:

- تناولت هذه الدراسة بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية الضرورية للتفوق والإتقان، والتي ينبغي الاستثمار فيها أثناء التعليم، والمتمثلة في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" ودافعية الإنجاز الأكاديمي.
- تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأوائل في البيئة المحلية -على حد علم الطالبة الباحثة- والتي تعتني بهذه المتغيرات للمرحلة الجامعية في ظل نظام (ل.م.د)، وما يتميز به من كثرة المقاييس وكثافة البرامج التعليمية وقصر مدة التكوين.
- تحاول هذه الدراسة الوقوف على هذين المتغيرين عند شريحة مهمة وهم طلبة التخرج فهم يمثلون الطاقة الهائلة، ومصدراً بشرياً هاماً لتنمية المجتمع وبناء الأجيال القادمة في مختلف مراحل التعليم، مما يحتم ضرورة تنمية قدراتهم وتحسين أساليب تعلمهم وطرق تفكيرهم وتوجيه دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي نحو عملية التعلم، ومحاولة المساهمة في بناء شخصيتهم متكاملة ومتوازنة في جميع الجوانب.
- يمكن أن يستفيد منها المعلمين أنفسهم من خلال التعلم على الأساليب المناسبة للتعليم، وبذلك يمكن الاستفادة منها في تحسين أساليبهم وطرق تفكيرهم، مما يحتم ضرورة تنمية قدراتهم وتحسين أساليب تعلمهم وطرق تفكيرهم وتوجيه دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب داخل حجرات الدراسة.

- تستعرض دافعية لإنجاز الأكاديمي كمدخل مهم في تحقيق الأهداف التعليمية كونها المحرك الرئيسي للسلوك، والشرط الأساسي للتعلم والإنجاز .
 - تقدم بعض التفسيرات المستقاة من الإطار النظري والدراسات ال سابقة التي سيتم عرضها ، وبذلك فهي تساهم في إثراء المعلومات والبحوث والقضايا الجوهرية في علم النفس التربوي.
- ثانيا: من الناحية التطبيقية:**

- تكتسي الدراسة أهمية تطبيقية خاصة باعتبارها توظف بعض الأدوات المنهجية للوصول إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في قطاع التعليم العالي .
- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توفير معلومات وبيانات عن أساليب التعلم وفق ا لنموذج "كولب" لدى الطلبة تساعد التربويين ، وأساتذة الجامعات ، والقائمين على تطوير التعليم العالي بالجزائر في ظل النظام (ل.م.د) بأن يتم التركيز على هذه المتغيرات في مناهج التعليم العالي والمقررات التعليمية حتى يستطيع الطلاب ممارسة الأساليب الخاص بهم، والوسائل في تعلمهم بصورة خاصة .
- تعتبر إضافة علمية متواضعة إلى التراث التربوي والتعليمي يمكن الاستفادة من نتائجها .
- تفتح آفاقا جديدة لبحوث ودراسات تطبيقية في هذا المجال .

5 - أسباب اختيار الموضوع:

- دفعنا لاختيار هذا الموضوع مجموعة من المبررات أهمها :
- إن هذا الموضوع على المستوى النظري من المواضيع المهمة التي يتناولها علم النفس التربوي، بالإضافة إلى جدته وحدائته كونه يتناول متغيرين أساسيين وهما دافعية الإنجاز الأكاديمي وأساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" في العملية التعليمية .
 - الموضوع على المستوى الميداني يمثل مشكلة كبيرة فمن خلال ملاحظتنا الميدانية وتتبعنا للوضع الذي يعاني منه معظم الطلاب من مشكلات ونقائص في ظل نظام (ل.م.د)، وأثر ذلك على المخرجات التعليمية، من حيث أن الطلاب يصبحون أمام كم هائل من المعلومات المتخصصة التي تفرض تحديا حول كيفية تنظيمها والاستفادة منها دون الاعتماد على المعلم.

- ما تابعناه من تركيز قوي في الدراسات الغربية والعربية على جوهر العملية التعليمية وهو الطالب، حيث كان التركيز منصبا على بعض الجوانب المعرفية والوجدانية الحاسمة في التعلم الفعال ومنها المتغيرات المطروقة في الدراسة .
- ما نأمله من وصول إلى نتائج علمية يمكن الاستفادة منها في البحوث والدراسات اللاحقة .
- لعدم وجود دراسات محلية في حدود - علم الطالبة الباحثة - جمعت بين هذين المتغيرين وخاصة عند عينة المتفوقين والمتوسطين دراسيا وفي ظل نظام (ل.م.د).

6 - تحديد المفاهيم:

- سنحاول وبشكل بسيط عرض التعريف الإجرائي لكل من دافعية الإنجاز الأكاديمي وأسلوب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" باعتبارهما المفاهيم الأساسية للدراسة الحالية، وهما على النحو التالي:
- أ - أساليب التعلم وفق لنموذج "كولب":
- التعريف الإجرائي:

ويعرف أسلوب التعلم إجرائياً بأنه الأداء المميز للطالب الجامعي في استقباله ومعالجته للمعلومات وتفاعله مع الظروف التعليمية بطريقة أكثر مناسبة لتعلمه، ويتضمن أربع أبعاد منها بعد الأسلوب التباعدي الذي يساوي درجة الطالب في كل من الخبرة المحسوسة والملاحظة التأملية، وبعد الأسلوب التقاربي الذي يساوي درجة الطالب في كل من المفاهيم المجردة والتجريب الفعال، وبعد الأسلوب التمثيلي الذي يساوي درجة الطالب في كل من الملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة، وبعد الأسلوب التكيفي الذي يساوي درجة الطالب في كل من التجريب الفعال والخبرة المحسوسة، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب".

ب - دافعية الإنجاز الأكاديمي:

- التعريف الإجرائي:

هي عبارة عن طاقة داخلية واستعدادات ثابتة نسبياً يمتلكها الطالب، وتظهر في شكل سلوكيات يقوم بها في النشاط الأكاديمي والتي تدفعه إلى المشاركة في عملية التعلم بشكل فعال، وتتكون من ثلاثة أبعاد وهي بعد مستوى الطموح الأكاديمي، وبعد الأداء الأكاديمي، وبعد التوجه نحو

المستقبل، بهدف تحقيق نتائج جيدة في الأداء الأكاديمي، وتقاس بالدرجة المتحصل عليها في مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي والمعد من طرف الطالبة الباحثة.

وأيضاً يمكننا الإشارة إلى تعريف كل من الطلبة المتفوقين والعاديين دراسياً لتحديد مفهومهما: **ت** تعريف الطلاب المتفوقين دراسياً: هم الطلبة الذين تحصلوا على معدل 12 فما فوق. **ث** تعريف الطلاب العاديين دراسياً: هم الطلبة المتوسطون أي الذين تحصلوا على معدل يكون محصور بين معدل 10 إلى 11.99.

7 -الدراسات السابقة:

سنحاول في هذا العنصر عرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة سواء العربية منها أو الأجنبية، واقترحنا تقسيمها على النحو التالي:

أ- الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز الأكاديمي وأساليب التعلم وفق لنموذج "كولب":

1 -الدراسات الأجنبية:

-دراسة "كانو" و"هويت" Cano & Hewitte (2000):

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين أساليب التعلم والتفكير وتأثيرهم على الإنجاز الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من 310 من طلبة علم النفس السنة الأولى والسنة الرابعة، واستخدمت الدراسة مقياس أساليب التعلم لـ"كولب" وقائمة أساليب التفكير لـ"ستيرنبرج" و"واجنز"، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين طلبة السنة الرابعة الذين يعتمدون على الأسلوب التباعدي والتكيفي، بينما يعتمد طلبة السنة الأولى على الأسلوب التقاربي.

(Cano,G, & Hewitt,E.2000.p414)

2 -الدراسات العربية:

-دراسة " حسين المجالي" (1996):

هدفت إلى استقصاء العلاقة المتبادلة بين أسلوب التعلم "كولب" ودافعية التعلم المدرسي وأثر كل منهما على تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في محافظة الكرك، وتكونت عينة الدراسة من 545 طالباً، واستخدم فيها مقياس "كولب" لأسلوب التعلم، وكشفت النتائج على:

1 -عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أساليب التعلم تعزى للجنس.

- 2 وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع العينة على أساليب التعلم تعزى للتخصص الدراسي.
- 3 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم المدرسي تعزى إلى أسلوب التعلم والجنس والتخصص الدراسي والتفاعلات بينهما .
- 4 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى تحصيل الطلبة تعزى إلى أسلوب التعلم والجنس والتفاعلات بينها.
- 5 -وجد أنّ أكثر أساليب التعلم شيوعاً كان الأسلوب التجميعي، يليه الأسلوب الاستيعابي، ثمّ الأسلوب التكيفي، وأخيراً الأسلوب التباعدي. (المجالي، حسين، 1996، ص ي)
-دراسة " علي أحمد سيد مصطفى" (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على البناء العاملي لمتغير دافعية الإلتقان، ومدى تأثيره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وتكونت العينة من 320 طالباً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة أسيوط شعب الفيزياء، والرياضيات، والتاريخ، والجغرافيا، وتم تطبيق مقياس كل من دافعية الإلتقان ومقياس أساليب التعلم من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى:

- 1 وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين درجة التحصيل ومتغير دافعية الإلتقان للمجموعات التي تبنت أسلوب التعلم العميق .
- 2 وجود فروق في مكونات دافعية الإلتقان لدى المجموعة التي تبنت أسلوب التعلم العميق بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث . (مصطفى، علي أحمد سيد، 2004، ص 1)
-دراسة " محمد بشير المسيعدين" (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة جامعة مؤتة حسب تصنيف "كولب"، ومعرفة أثرها في كل من الذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز لديهم، وتم إجراء الدراسة على عينة بلغ عددها 463 طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس "كولب" لأنماط التعلم، ومقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين، ومقياس الذكاء الانفعالي، وأشارت النتائج إلى:

- 1 -أن نمط التعلم التباعدي كان النمط السائد بين الأنماط التعليمية لدى طلبة جامعة مؤتة، وأن النمط الاستيعابي كان الأقل شيوعاً لديهم.

2 - عدم وجود أثر لنمط التعلم لدى طلبة الجامعة في كل من الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز. (المسيّعين، محمد بشير، 2011، ص 5)

-دراسة " راغب صلاح الدين شيخ" (2013):

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة ودافعية الإنجاز لديهم، والتعرف على دلالة الفروق لهذه العلاقة وفق المتغيرات الشخصية المدروسة (الجنس، مكان الجامعة، التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية)، وتكونت عينة الدراسة من 800 طالباً من طلاب جامعتي دمشق وحلب من كليتي التربية والاقتصاد ، وذلك في كل من السنة الثانية والرابعة، كما تم الاعتماد على هذه الدراسة على إستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين من إعداد "بيجز" ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد "صالح حسين القادري"، وتوصلت نتائجها إلى:

- 1 وجود علاقة ارتباط موجبة بين أسلوب التعلم العميق ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة.
- 2 عدم وجود فروق في أساليب التعلم تعزى إلى متغير الجنس.
- 3 وجود فروق في دافعية الإنجاز، لصالح الذكور.
- 4 عدم وجود فروق في أسلوب التعلم عند عينة الدراسة.
- 5 عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير السنة الدراسية.
- 6 وجود فروق في أسلوب التعلم، لصالح طلبة كلية التربية.
- 7 وجود فروق في دافعية الإنجاز، لصالح طلبة كلية الاقتصاد. (شيخ، راغب صلاح الدين، 2013، ص 173)

- دراسة " سعيدة لعجال" (2015):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم والتفكير وكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الإنجاز، وفحص دلالة الفروق بين المتفوقين دراسياً وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في هذه المتغيرات، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية التي تكونت من 40 متعلماً من السنة الخامسة ابتدائي، وطبق فيها كل من اختبار "تورانس" لأساليب

التعلم والتفكير ومقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات و مقياس دافعية الإنجاز، وأسفرت النتائج عن:

- 1 - عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التعلم والتفكير ودافعية الإنجاز .
- 2 - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس أساليب التعلم والتفكير لدى عينة الدراسة في الأسلوب المتكامل ، لصالح المتفوقين دراسيا في مادة الرياضيات.
- 3 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، لصالح المتفوقين دراسيا في مادة الرياضيات .
(لعجال، سعيدة ،2015، ص ك)

ب الدراسات التي تناولت أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب":

1 الدراسات الأجنبية:

-دراسة "سميث" و"تسانج" Smith & Tsang (1997):

تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة أساليب التعلم في ضوء كل من العمر والجنس، وتكونت عينة الدراسة من 182 طالباً من هونج كونج و 255 طالباً من المملكة المتحدة، وطبق فيها قائمة أساليب التعلم المعدلة لـ "بيجز" وهي تقيس ثلاث أساليب (السطحي والعميق والاستراتيجي)، وتوصلت نتائجها إلى:

- 1 -عدم قدرة أساليب التعلم على التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى طلاب هونج كونج .
- 2 -يوجد ارتباط ضئيل بين أساليب التعلم ومستوى الأداء الأكاديمي لعينة الطلبة في المملكة المتحدة البريطانية.
- 3 توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجات أساليب التعلم بين عینتي الدراسة .
(Smith & Tsang.1997.p81).

-دراسة "برور" وآخرون (2001):

هدفت الدراسة إلى التعرف عن الأساليب التعلم السائدة عند طلاب التربية البدنية في المرح لة الجامعية وعلاقته بالنجاح في قبول لبرامج الجامعة، وقد استخدم مقياس أساليب التعلم "كولب"، وتكونت عينة الدراسة من 40 طالباً، وخلصت النتائج إلى : عدم وجود فروق دالة بين توزيعات

أساليب التعلم للطلاب الناجحين والراسخين، ولا يوجد أسلوب تعلم سائد بين الطلاب، كما لم يكن هناك أسلوب تعلم يؤدي إلى النجاح في القبول في برنامج معين في الجامعة .
(Brower, K & al. 2001.p130)

-دراسة "توفين" وآخرون Novin et al (2003):

كانت تهدف إلى معرفة أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" لدى طلبة المرحلة الجامعية ، تكونت عينة الدراسة من 284 طالباً، وقد استخدم الباحث مقياس أساليب التعلم لـ "كولب"، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التعلم كل من التقاربي والتمثيلي هما المفضلان عندهم، وكان أكثر أسلوب المفضل للطلبة المحاسبة هو الأسلوب التقاربي يليه الأسلوب التمثيلي، في حين نجد التخصصات الأخرى بلبن الأسلوب المفضل عندهم هو الأسلوب التمثيلي، ويليه الأسلوب التقاربي. (Novin,A.et al,2003,p24)

-دراسة "دوف" Duff,A (2004):

هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق مقياس أساليب التعلم لـ "كولب" لجملة من التخصصات، وتكونت عينة الدراسة من 300 طالباً ضمت كل من تخصص (الصحة وإدارة أعمال وعلم النفس والعلوم الاجتماعية)، وتوصلت نتائجها إلى:

- 1 وجود فروق في أساليب التعلم وفقاً للتخصص الأكاديمي لدى هذه العينة.
 - 2 وجد أن طلبة إدارة الأعمال والصحة يعتمدون على الأسلوب التبعدي، بينما يعتمد طلبة العلوم الاجتماعية على الأسلوب التقاربي، وطلبة علم النفس على الأسلوب التكيفي.
- (Duff,A.2004.p699)

-دراسة "كاسوان" وآخرون (2006):

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين أسلوب التعلم المفضل والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من 221 طالباً من مختلف الكليات، وقد استخدمت مقياس

أساليب التعلم لـ"كولب"، ومعدل الطالب التراكمي لقياس التحصيل الدراسي، وقد أشارت النتائج إلى:

- 1 أن أساليب التعلم للطلبة السائدة هي من ذوي الأسلوب التمثيلي، وأن الطلبة ذوي هذا النمط كانوا الأعلى في المعدل التراكمي مقارنة بزملائهم من ذوي الأنماط التعليمية الأخرى.
- 2 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم تعزى لكل من الجنس، المستوى الدراسي، ومجال التخصص.

(Khasawneh Abu-Tineh, Obeidat , 2006, p30)

2 -الدراسات العربية:

-دراسة " محمد علي مصطفى محمد" (2000):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب ا لتعلم والحاجة للتقويم لدى طلاب كلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من 136 طالباً من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية، وقد استخدم الباحث مقياس أساليب التعلم، ومقياس الحاجة للتقويم واللذان هما من إعداد الباحث، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق بين طلبة العلمي عى والأدبيين في أساليب التعلم ، حيث كانت الفروق لصالح الطلبة الأدبيين في الأسلوب التقاربي، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الطلبة العلميين والأدبيين في الأسلوب التمثيلي. (محمد، محمد علي مصطفى، 2000، ص 63)

-دراسة " السيد محمد أبو هاشم" و" صافيناز أحمد كمال" (2007):

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، وتكونت العينة من 318 طالباً بجامعة طيبة، وطبق عليهم مقياس أساليب التعلم المعدلة لـ"كولب" و"مكارثي" وقائمة أساليب التفكير لـ "ستيرنبرج" و"واجنر"، والاستعانة أيضاً بمعدلات التحصيل الدراسي، واستخدم في الأساليب الإحصائية كل من المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، والتحليل العاملي، وتحليل الانحدار المتعدد، وقد أسفرت النتائج على مايلي:

- 1 وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين بعض أساليب التعلم (التكيفي - التقاربي - الاستيعابي - التباعدي)، وبعض أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة .
 - 2 وجد بأن أسلوب التعلم الاستيعابي هو الأكثر تفضيلاً للذكور، بينما كان الأسلوب التقاربي أكثر استخداماً عند الإناث.
 - 3 وجد بأن أسلوب التعلم الاستيعابي وأساليب التفكير التشريعي والخارجي هما الأكثر تمييزاً للمستويات التحصيلية المرتفعة لطلاب الجامعة .
 - 4 وجد بأن أساليب التعلم التقاربي والتباعدي هما الأكثر تمييزاً لطلاب التخصصات الأدبية (اللغة العربية - اللغة الإنجليزية)، بينما كانت أساليب التعلم الاستيعابي والتقاربي هما الأكثر تمييزاً للتخصصات العلمية (الرياضيات - الحاسب الآلي).
- (أبو هاشم، السيد محمد وكمال، صافيناز أحمد، 2007، ص1)

-دراسة " محمد داودي"(2007):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق الفردية في أساليب التعلم بناءً على تصميم وضعية حل المشكلات ذات مستويات تعقيد متباينة (برج هانوي كأداة معرفية)، وتكونت عينة الدراسة من 91 متعلماً، وقد استخدم الباحث مقياس أساليب التعلم "كولب" وبرنامج حل المشكلات (برج هانوي) من إعداد الباحث، ومن أهم النتائج المتوصل إليها نذكر مايلي:

- 1 لا يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين أسلوب التعلم والجنس.
 - 2 يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين أسلوب التعلم والتخصص الدراسي للمتعلّم في المستوى الاختبار الثاني. (داودي، محمد، 2007، ص ت)
- #### -دراسة "إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد" (2009):

هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجيهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية، وإلى معرفة الفروق بين الطالبات وفقاً للعمر والتخصص والمستوى الدراسي في كل من متغيرات الدراسة، وبلغت عينة الدراسة من 1360 طالبةً من جامعة أم القرى، واستخدمت في هذه الدراسة مقياس أساليب التفكير من إعداد "سترنبرج" و"واجنر"،

ومقياس أساليب التعلم من إعداد الباحثة، ومقياس توجيهات الهدف من إعداد "رشوان"، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- 1 توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف للإنجاز .
 - 2 وجود فروق في أساليب التعلم وفقا للتخصص الدراسي في الأسلوب التكيفي، والتقاربي والتمثيلي، لصالح التخصصات العلمية .
 - 3 عدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في الأسلوب التباعدي .
 - 4 توجد فروق دالة إحصائية في أسلوب التعلم التباعدي، والتكيفي تبعا للعمر .
 - 5 عدم وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم تبعا للمستوى الدراسي .
- (وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد، 2009، ص أ)

-دراسة " طارق نور الدين محمد عبد الرحيم"(2010):

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على طبيعة أساليب التعلم المميزة لطلاب كلية التربية بسوهاج وعلاقتها بأشكال السيطرة الدماغية والأنظمة المفضلة لمعالجة المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من 283 طالباً، وقد طبقت عليهم قائمة أساليب التعلم المعدلة "كولب" و"مكارثي" ومقياس الهيمنة الدماغية ومقياس الأنظمة التمثيلية لمعالجة المعلومات، ولقد أسفرت النتائج على:

- 1 لا توجد علاقات متباينة الدلالة بين كل من أساليب التعلم وأشكال السيطرة الدماغية أو الأنظمة التمثيلية المفضلة لمعالجة المعلومات .
- 2 تتمايز درجات الطلاب على مقياس أساليب التعلم وعلى كل المقاييس الأخرى .
- 3 -أسلوب التعلم التكيفي وبعد التجريب الفعال هما المتميزين للطلاب الذين استخدموا أنظمة تمثيلية مختلفة لمعالجة المعلومات.(عبد الرحيم، طارق نور الدين محمد، 2010، ص 2)

- دراسة " إيمان نديم محاميد " (2011):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن توزيع أساليب التعلم وأثر هذه الأساليب في التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس "كولب" و"مكارثي" لأساليب التعلم، وتكونت عينة الدراسة من 813 طالباً، وأظهرت نتائجها مايلي:

- 1 - أن أسلوب التعلم التكيفي جاء في المرتبة الأولى، وأسلوب التباعدي في المرتبة الأخيرة .
 - 2 - عدم وجود اختلاف في توزيع أساليب التعلم لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس أو التخصص الأكاديمي .
 - 3 - لا يوجد أثر دال لمتغير أسلوب التعلم في التحصيل الدراسي لعينة الدراسة .
- (محاميد، إيمان نديم، 2011، ص ط)

-دراسة " سميحة بنت أحمد عبد الخالق الغامدي " (2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات الجامعة وعلاقتها بالتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، التحصيل الدراسي، ومعرفة الفروق والتفاعلات في أساليب التعلم لدى الطالبات تبعاً لهذه المتغيرات، وقد بلغت العينة من 618 طالبة في التخصصات العلمية والأدبية للسنة الأولى والثانية، وقد استخدمت الباحثة مقياس أساليب التعلم المفضلة لـ "كولب"، واعتمدت الباحثة على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط وإجراء تحليل التباين الثلاثي، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق في أساليب التعلم المفضلة تبعاً للتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي، في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي، كما لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم لدى طالبات الجامعة تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي، ولا يوجد تفاعل بين التخصص الدراسي والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي .

(الغامدي، سميحة بنت أحمد عبد الخالق، 2013، ص أ)

-دراسة "أحمد، هالة إبراهيم حسن" و"الشيخ، فضل المولى عبد الرضي" (2014):

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي، والتعرف على أثرها في الجنس والتخصص الدراسي والتحصيل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من 206 طالباً تم اختيارهم

بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم فيها استبيان أساليب التعلم المعدلة لـ "كولب"، وتوصلت نتائجها على أن أسلوب التعلم المميز لطلاب بكالوريوس التعليم الأساس بالجامعة هو الأسلوب التقاربي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم لهم تعزى إلى الجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم تعزى إلى التخصص الدراسي .

(أحمد، هالة إبراهيم حسن والشيخ، فضل المولى عبد الرضي، 2014، ص 13)

ت -الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز الأكاديمي:

1 -الدراسات الأجنبية:

-دراسة "فاسكو" و"بهرل" Vasquez, Buehler (2007):

هدفت الدراسة إلى معرفة دور القدرة على تخيل النجاح في المستقبل لإثارة الدافعية للإنجاز، وقد افترض الباحث أن الطلاب يُكوّنون دافعتهم عندما تستثار للنجاح في مهمة مستقبلية في تخيلهم لإتمامها مما يزيد من معنى وقيمة هذا النجاح، ولقد تكونت عينة الدراسة من 47 طالباً من السنة الأولى جامعي من قسم علم النفس، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن نجاح الطلاب في تخيل النجاح المستقبلي ودوره في إثارة الدافعية للوصول إلى هذا النجاح يعتمد على توقع كل طالب، فإذا توقع الطالب هذا النجاح من وجهة أخرى خارجية عن ذاته كان ذلك سبباً في استحداث قدر أكبر من الدافعية، إلا أن هذه الدافعية لم تتسبب في زيادة أهداف الأداء، بل انعكس التأثير الرئيسي لها على المعنى الشخصي للطالب وعلى قيمته التي يعزو إليها نجاحه وإنجاز أعماله. (Vasquez & Buehler, 2007, p 119)

-دراسة "بوكي" و"بلومنفيلد": Pokay and Blumenfeld (1999):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر دافعية الإنجاز على أداء الطلبة في بداية الفصل الدراسي وفي نهايته، وتكونت عينة الدراسة من 283 طالباً من السنوات التاسعة والحادي عشر، و طبق فيها ثلاث مقاييس بوصفهم مؤشراً على متغير دافعية الإنجاز وهي مفهوم الطالب عن نفسه،

وأهمية موضوع المادة وقيمتها بالنسبة له، وتوقعاته للنجاح، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لدافعية الإنجاز.

(Pokay, P. and Blumenfeld, P.1990. p41)

- دراسة " سيث" Seth (2004):

تهدف الدراسة الحالية على خلق وسائل تربوية فعالة لتقييم الطبيعة المعقدة لدافعية الإنجاز الأكاديمية لدى الطلاب، وكذا قدرتهم على إدارة الذات، فضلاً عن معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التعلم في برنامج التعليم الفردي، وإلى التعرف على الفروق بين الطلاب الناجحين والغير ناجحين في معتقداتهم الخاصة بعمليات التعلم، وفاعلية الذات، والقدرة على إدارة الذات، وبيئة المذاكرة، والقدرة على تنظيم الجهد، وقد طبقت مقياس الدافعية للتعلم على عينة بلغت 75 طالباً من السنة الأولى جامعي، وقد خلصت نتائجها على:

تحديد الأبعاد الخاصة بالقدرة على تنظيم الذات، وعوامل الدافعية التي تميز الطلاب الناجحين عن الطلاب الغير الناجحين من هذه الفئة.

إن هناك خمسة أبعاد تعمل على زيادة الدافعية للنجاح الأكاديمي ومنها تنظيم الذات، التحكم

في الوقت، وبيئة الاستذكار. (Seth, et al,2004,p5)

2 -الدراسات العربية:

-دراسة " سيد محمود الطواب" (1990):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز والذكاء والتحصيل الدراسي عند الطلاب لجامعة الإمارات العربية، وإلى معرفة الفروق في كل من متغيرات الدراسة، وقد تكونت العينة من 155 طالباً بكليات التربية والآداب والعلوم الإدارية والسياسية بجامعة الإمارات العربية، وقد اعتمد في الأساليب الإحصائية على كل من المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط "بيرسون"، والمعاملات الجزئية، وتحليل التباين الثلاثي، واستخدم فيها المنهج الوصفي للدراسة، وطبق فيها كل من اختبار الدافع للإنجاز عند الأطفال والراشدين لـ "هيرمان"، واختبار الذكاء لـ "أحمد زكي صالح" وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

- 1 - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز والذكاء ، ووجود فروق دالة في متغير التحصيل بين الطالبات والطلبة.
- 2 - توجد فروق بين متوسط درجات التحصيل ا لدراسي للطلبة ذوي دافعية الإنجاز العالية أعلى من متوسط درجات التحصيل الدراسي للطلبة ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة.
(الطواب، سيد محمود ، 1990، ص50)

دراسة" علي بن محمد مرعي مجمي " (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار في وبعض المتغيرات الأكاديمية كالتحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية، وتم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي ، ومقياس قلق الاختبار على عينة مكونة من 345 طالباً من كلية المعلمين في جازان، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- 1 وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار.
- 2 وجود فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.
- 3 وجود فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين وفرقة الدراسة للطلاب المتقدمين، وذلك لصالح الطلاب المبتدئين.
- 4 لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب العلميين والطلاب الأدبيين.
- 5 لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار بين الطلاب العلميين والطلاب الأدبيين. (مجمي، علي بن محمد مرعي ، 2006، ص أ)

دراسة " غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي " (2007):

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين المتفوقين دراسيا والعادي في كل من التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز، ومعرفة العلاقة التي تربط بين متغيرات الدراسة لدى كل من المتفوقين والعاديين في العينة الكلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والسببي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من 400 طالباً من المرحلة الثانوية بمدينة مكة وجدة، مستعينا في ذلك على مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية من إعداد "الريحاني"، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحث، وأُعمد فيها على الأساليب الإحصائية من توزيعات تكرارية، ونسب مئوية، واختبار "ت"، ومعامل ارتباط "بيرسون"، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، وتوصلت نتائجها إلى مايلي:

- 1 - انتشار التفكير العقلاني بين الطلاب المتفوقين وانتشار التفكير غير عقلائي بين الطلاب العاديين.
- 2 - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين والعينة الكلية، بينما لا توجد علاقة عند الطلاب العاديين.
- 3 - توجد فروق في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار بين الطلاب المتفوقين دراسيا و الطلاب العاديين، لصالح المتفوقين.
- 4 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب العاديين، لصالح المتفوقين دراسيا ما عدا بُعد (المكافآت المادية والمعنوية)، ولصالح العاديين.
- 5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على دافعية الإنجاز بين العقلانيين وغير العقلانيين لصالح العقلانيين ما عدا بعد (المكافآت المادية والمعنوية) ولصالح غير العقلانيين.
- 6 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز بين طلاب متفوق مكة المكرمة وطلاب متفوقين جدة، وبين طلاب عادي مكة وطلاب عادي جدة.

جدة.(الغامدي، غرم الله، 2007، ص ب)

-دراسة " عبد الله بن طه الصافي"(2000):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسي والدافعية للإنجاز على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسياً، حيث تكونت العينة من 200 طالباً منهم 100 متفوقاً و100 متأخراً دراسياً من طلاب كلية التربية وكلية اللغة العربية بجامعة الملك خالد، واستخدمت فيها مقياس العزو بصورتيه (النجاح والفشل الدراسي)، واختبار الدافع للإنجاز لـ"هيرمانز"، وبينت نتائج الدراسة أن الطلاب المتفوقين ذوي دافعية الإِ نجاز المرتفع قد عزو نجاحهم إلى القدرة والجهد والمواد الدراسية والاختبار، بينما الطلاب المتأخرين دراسياً ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة قد عزو فشلهم إلى المزاج والحظ والمعلم . (الصافي، عبد الله بن طه، 2000، ص 80)

- دراسة " محمد بن علي منادي القرني الحاثي"(2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في أبعاد دافعية الإنجاز وأبعاد التفكير الابتكاري لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالصف الثالث المتوسط، مع اقتراح برنامج إرشادي للمتأخرين دراسياً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن، وتم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز واختبارات القدرة على التفكير الابتكاري على عينة بلغت 601 طالباً من المتفوقين والمتأخرين دراسياً، من السنة الثالثة متوسط، وخلصت نتائجها إلى:

- 1 - توجد فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير المستوى الأكاديمي (متفوق، متأخر) دراسياً، لصالح الطلبة المتفوقين دراسياً.
- 2 - توجد فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد التفكير الابتكاري وفقاً لمتغير المستوى الأكاديمي دراسياً، لصالح الطلبة المتفوقين دراسياً.
- 3 - تختلف العلاقة بين أبعاد دافعية الإنجاز وأبعاد التفكير الابتكاري وفقاً لمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي.
- 4 - لا توجد فروق دالة إحصائية في أبعاد دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير الجنس.(الحارثي، 2010، ص ج)

- دراسة " منال بنت خالد محمد الجريسي " (2013):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة والفروق في تقدير الذات والدافعية للإكمال الدراسي لدى المتعلمات ذات صعوبات التعلم والسويات، بالإضافة إلى الاختلاف لمتغيرات الدراسة في نمط الصعوبة الأكاديمية لدى عينة الدراسة، وتم تطبيق كل من مقياس تقدير الذات للأطفال، ومقياس دافعية للإكمال الدراسي للأطفال، ومقياس صعوبات التعلم على عينة بلغت 300 متعلمة من ذوات صعوبات التعلم، وأُعتمدَ فيها على المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وخلصت نتائجها إلى مايلي:

- 1 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمات ذات صعوبات التعلم الأكاديمية والسويات في كل من تقدير الذات والدافعية للإكمال الدراسي.
 - 2 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات والدافعية للإكمال الدراسي تعزى إلى اختلاف نمط صعوبات التعلم الأكاديمية. (الجريسي، منال بنت خالد محمد، 2013، ص د)
- ### - دراسة " غزال نعيمة " و " بن زاهي منصور " (2014):

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين كل من قلق الامتحان والدافعية للإكمال لدى عينة من متعلمين مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، كما هدفت إلى تفحص الفروق بين كل من الجنس والتخصص الدراسي، وبلغت العينة الأساسية من 120 متعلماً من السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات مدينة ورقلة، وقد اختيرت بطريقة عشوائية وطبقت عليها استبيان قلق الامتحان، واستبيان لدافعية الإكمال، واعتمدا في المعالجة الإحصائية على البرنامج الإحصائي SPSS وتوصلت النتائج إلى:

- 1 عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان ودافعية الإكمال لدى عينة الدراسة.
 - 2 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى المتعلمين الذين لهم مستوى من دافعية الإكمال (المرتفعة والمنخفضة) تبعاً لمتغير كل من الجنس والتخصص.
- (نعيمة، غزال ومنصور، بن زاهي، 2014، ص 399)

8 - التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة والإطلاع عليها اتضحت لنا جملة من النقاط التي يجب الإشارة إليها وهي:

أ - من حيث المحتوى:

- نجد دراسة كل من "كانو" و"هويت" ودراسة "راغب صلاح الدين شيخ" ودراسة "علي أحمد سيد مصطفى" ودراسة "محمد بشير المسيعدين" ودراسة "حسين المجالي" ودراسة "سعيدة لعجال" أنها تشابهت مع دراسة متغيرات الدراسة الحالية (أساليب التعلم ودافعية الإجاز الأكاديمي)، إلا أنهم اختلفوا مع الدراسة الحالية في عينة الدراسة والمتمثلة في السنة الثالثة ليسانس، ومكان وزمن التطبيق، ونظام التدريس فيها كنظام (ل.م.د).

- نلاحظ في دراسة كل من "علي مصطفى" ودراسة "راغب صلاح الدين شيخ" أنهم اعتمدوا في تطبيقهم على تخصصات متعددة ومتنوعة.

- هناك تنوع بين الدراسات منها من درسها واكتفى بالجنس والتخصص الدراسي كدراسة "حسين المجالي"، ومنها من أضاف إليهما مكان الجامعة والسنة الدراسية كدراسة "راغب صلاح الدين شيخ" ودراسة "إلهام وقاد" ودراسة "سميحة الغامدي".

- طبق "كانو" و"هويت" دراستهما على طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة من طلبة الجامعة، وركزت نتائجها على متغير أساليب التعلم "كولب" وأبعاده دون متغير التفكير وأثره على الأداء الأكاديمي، وتوصلت إلى أن هناك فروق بين طلبة السنة الرابعة، فهم يعتمدون على الأسلوب التباعدي والتكيفي، بينما يعتمد طلبة السنة الأولى على الأسلوب التقاربي.

- إن دراسة "سعيدة لعجال" قد اختارت فئة كل من المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات التعلم، ما يعاب على هذه الدراسة أنها حاولت أن تقارن بين المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات، علماً أن من صعوبات التعلم عسر الحساب، فانطلقت من فكرة كانت نتائجها واضحة من أول الأمر، فالفرق تكون لصالح المتفوقين، وبالفعل أظهرت نتائجها أن الفرق لصالح المتفوقين، ولهذا فمن الأفضل لها أن تقارن بين العاديين والمتفوقين.

- أشارت دراسة "سميحة الغامدي" ودراسة "محمد داودي" بأن هناك ارتباط بين أسلوب التعلم والتخصص الدراسي، فوجد بأن طبيعة التخصص هي التي تحدد نمط الأسلوب.

- وجد أن هناك تضارب في كل من دراسة "السيد أبو هشام" ودراسة "إلهام وقاد" والتي توصلت الأولى على أن طلبة التخصصات العلمية أكثر استعمالاً لأسلوب التعلم الاستيعابي،

بينما في الدراسة الثانية وجد بأن كل من الأسلوب التكيفي والتمثيلي هما الأكثر استعمالاً، إلا أنهما يشتركان في الأسلوب التقاربي.

نجد دراسة " السيد أبو هشام" التي توصلت إلى فكرة مفادها أن الطلاب المتفوقين دراسياً هم من لديهم أسلوب تعلم استيعابي وأسلوب التفكير التشريعي والخارجي.

وجد في محتوى دراسة " طارق عبد الرحيم" أن أسلوب التعلم التكيفي وبعد التجريب الفعال هما المتميزان للطلاب الذين استخدموا أنظمة تمثيلية مختلفة لمعالجة المعلومات.

لقد تعددت وتنوعت الدراسات في موضوعاتها فمنها من تناول أساليب التعلم ودافعية الإنجاز كمتغيرين أساسيين كدراسة "حسين المجالي" ودراسة "علي أحمد مصطفى"، ومنها من تناول أساليب التعلم وربطتها بمتغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي لدراسة "كاسوان" وآخرون، ودراسة "حسين المجالي"، ودراسة " هالة أحمد" و" فضل الشيخ"، ودراسة " سميحة الغامدي"، ودراسة " السيد أبو هشام" و" صافيناز كمال" وغيرهم، ومنها من أشارت إلى دافعية الإجاز وما تحتويها، وأحياناً نجد دراسات أحادية المتغير (أساليب التعلم) كدراسة "توفين" وآخرون.

تختلف دراسة "بوكي" و"بلومفير" عن الدراسات الأخرى في أنها من الدراسات المتتبعية، فحاولت التعرف على أداء الطلبة من بداية الفصل إلى غاية نهايته، وربطت دافعتهم بمعرف الطالب نفسه، وأهمية موضوع المادة، وتفوقه للنجاح، فهي هنا قامت بحصر الدافعية بمجال محدود من خلال هذه المؤشرات فقط، دون أن تراعي عناصر أخرى لها دخل في استثارة وزيادة الدافعية للإنجاز كدور المعلم، والطريقة التي يستخدمها لإيصال المعلومات بشكل أفضل، والوسائل البيداغوجية المناسبة لكل مادة على حسب طبيعتها، إضافة إلى البيئة الفيزيائية للتعلم.

نجد دراسة "فاسكو" و"بهرلر" أنها انطلقت من فكرة أن الطالب إذا توقع النجاح في تخيله للإنجاز تستثار الدافعية وتزداد، بمعنى تتأثر بدرجة وقيمة توقع النجاح، لكن في بعض الأحيان هنا يمكن القول أيضاً بأن الطالب إذا توقع الفشل يزيد من دافعيته للإنجاز خوفاً من الفشل والرسوب.

-تميزت دراسة "الصافي" في أنها حددت الطلاب المتفوقين والمتأخرين وحاولت المقارنة بينهم في عزو نجاحهم أو فشلهم إلى القدرة والجهد والمادة الدراسية والاختبار، بينما الطلاب المتأخرين عَزَوْ فِشْلَهُمْ إلى المعلم والحظ والمزاج، وهنا يمكن القول بأننا لا يمكن أن نحكم على هذه الأسباب فقط وإنما تتعدى ذلك إلى أسباب أخرى كعامل الصحة أو إلى أسباب أسرية وغيرها.

-تختلف دراسة "إلهام" عن باقي الدراسات في أنها أشارت إلى عامل العمر.

ب - من حيث المنهجية:

يتسم هذا الجانب بمجموعة من الخطوات يجب التطرق إلى بعض منها وهي:

1 - بالنسبة للعينة والمنهج المستخدم:

-نجد دراسة " إلهام وقاد" قد بلغت عينة الدراسة 1360 طالبةً من جامعة أم القرى ، نلاحظ بأنه حجم كبير مقارنة بدراسة " راغب صلاح الدين شيخ" التي بلغت عينتها 800 طالباً من جامعة حلب وج امعة دمشق، كما نجد بعض الدراسات قد اكتفت بتقليل من حجم العينة مقارنة بالدراسات الأخرى كدراسة " سعيدة لعجال" التي بلغت عين دراستها 40 طالباً، ودراسة " محمد داودي" التي بلغت 91 طالباً وغيرها من الدراسات.

-نلاحظ تنوع واختلاف في معظم الدراسات في تطبيقها على عينة الدراسة وفي مختلف المستويات، فمنهم من طبق على طلبة الجامعة كدراسة " راغب صلاح شيخ" ودراسة " علي أحمد مصطفى" وغيرهم، في حين نجد البعض الآخر طبق على المرحلة الثانوية كدراسة " حسين المجالي"، ومنهم من طبق على المرحلة الإعدادية كدراسة " محمد الحارثي"، ومنهم من طبق على المرحلة الابتدائية كدراسة "سعيدة لعجال".

-نجد معظم الدراسات التي تم تناولها واختارت عيناتها بطرق عشوائية مثل دراسة " راغب صلاح شيخ"، ودراسة "علي أحمد مصطفى"، ودراسة "غزال نعيمة" و" بن زاهي منصور" وغيرها من الدراسات، إلا دراسة "سعيدة لعجال" اختلوتها بطريقة القصدية نظراً لطبيعة الموضوع المدروس.

-تميزت دراسة "سميث" و"تسانج" ودراسة "راغب صلاح الشيخ" عن باقي الدراسات من حيث أنها أخذت عينة الدراسة من جامعتين مختلفتين .

-إن معظم الدراسات التي تم تناولها قد اتخذت المنهج الوصفي الارتباطي كمنهج مناسب لموضوع الدراسة منها دراسة "سيد الطواب" وغيرها، ومنهم من استعان بالمنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والسببي المقارن كدراسة "غرم الله الغامدي" ودراسة "منال الجريسي"، ومنها ما اكتفت بالمنهج الوصفي المقارن لوحده كدراسة "محمد الحاثي"، في حين نجد بعض الدراسات استخدمت المنهج الشبه التجريبي كدراسة "محمد داودي".

2 - بالنسبة لأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية:

- نلاحظ أن هناك تنوع في هذه الدراسات في استخدامهم لمقاييس أساليب التعلم ووفقا للنماذج التي يتبنونها في دراساتهم فدراسة "راغب صلاح الدين شيخ" اعتمدت على إستبانة عمليات الدراسة الم عدلة ذات العاملين لـ "بيجز"، لكن دراسات أخرى اعتمدت على مقياس "كولب" كدراسة "كانو" و"هويت".

-نلاحظ أن دراسة "سعيدة لعجال" ودراسة "كانو" و"هويت" بالرغم من تناولهما لنفس المتغير وهو أساليب التعلم والتفكير ، إلا أنهما اختلفا في تطبيق المقياسين فالأولى طبقت مقياس "تورانس"، والدراسة الثانية طبقت مقياس "كولب" لأساليب التعلم ومقياس "ستيرنبرج" و"واجنز" لأساليب التفكير، وعلى حدي علم الطالبة الباحثة نجد رأي كل من الباحثان "كانو" و"هويت" كان الأصح على دراسة "سعيدة لعجال" ذلك أن أساليب التعلم موضوع يختلف عن أساليب التفكير ولكل مقياسه الخاص به ، فهي حاولت أن تدمج كل منهما في مقياس واحد مشترك بينهما.

-نلاحظ في دراسة "بوكي" و"بلومفير" أنهما استخدمتا ثلاث مقاييس لقياس متغير واحد وهو الدافعية للإنجاز تبعا للمؤشرات المذكورة في الدراسة لكن - على حدي علم الطالبة الباحثة - أن لكل متغير في دراسة ما له مقياس خاص به .

- نجد مجمل الدراسات ا تفقت في معالجتها الإحصائية على كل من المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط، والمعاملات الجزئية، وتحليل التباين الثلاثي، كدراسة " السيد الطواب" ودراسة "سميحة الغامدي" وغيرها، في حين نجد دراسة "غرم الله الغامدي" استعانة بللتوزيعات التكراري، والنسبة المئوية، واختبار "ت"، إضافة إلى دراسة "غزال نعيمة" و "بن زاهي منصور" التي اعتمدت على البرنامج الإحصائي SPSS.

3 - بالنسبة للنتائج:

- نلاحظ تشابه في النتائج المتوصل إليها في دراسة " راغب صلاح الدين شيخ" ودراسة " علي أحمد سيد مصطفى" في وجود علاقة بين أسلوب التعلم ودافعية الإلّ نجاز، ووجود فروق في الدافعية الإنجاز بين الطلاب ، في حين نجد دراسة " سعيدة لعجال" ودراسة "محمد بشير المسيعدين" توصلت إلى عدم وجود علاقة بين هذين المتغيرين .

- ونجد دراسة كل من " راغب صلاح الدين شيخ" ودراسة "حسين المجالي" ودراسة " هالة أحمد" و " فضل الشيخ" ودراسة "كاسوان" وآخرون تتفق نتائجهما في عدم وجود فروق في أساليب التعلم تعزى للجنس .

-أوضحت نتائج دراسة " محمد بشير المسيعدين" أن النمط السائد لدى عينة الدراسة هو النمط التباعدي ثم النمط الاستيعابي، لكن نجد في دراسة " حسين المجالي" أن أكثر الأساليب شيوعا هو التجميعي (التقاري)، يليه الاستيعابي، ثم التكيفي، وأخيرا التباعدي .

-نجد دراسة كل من دراسة " سميحة الغامدي" ودراسة " إلهام وقاد" ودراسة " حسين المجالي" ودراسة "دوف" أنهم اتفقوا على وجود فروق في استخدامهم لأساليب التعلم تبعا للتخصص الدراسي.

-توصلت دراسة "حسين المجالي" على عدم وجود فروق في الدافعية تعزى للجنس والتخصص الدراسي.

-إن ما نلاحظه في دراسة "توفين" وآخرون هو أن كل من الأسلوب التقاري والتمثيلي كان الأسلوبين المميزين عند أفراد العينة.

-تختلف نتائج دراسة "برور" وآخرون عن الدراسات التي درست متغير أساليب التعلم في أنه لا يوجد أسلوب تعلم سائد بين الطلاب .

-أيضا نجد تضارب في نتائج بعض الدراسات كدراسة " محمد علي مصطفى محمد" التي وجدت فروق بين العلميين والأدبيين وكانت الفروق لصالح الأدبيين في الأسلوب التقاربي، في حين وجدت دراسة "إيمان نديم محاميد" عدم وجود فروق في كل من أساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص الدراسي والجنس .

-إن من النتائج التي توصل إليها "سيث" في دراسته وجود عوامل تساعد الطالب في زيادة الدافعية للنجاح الأكاديمي ومنها تنظيم الذات ، والتحكم في الوقت، وبيئة الاستذكار .
-استعان "عزم الله الغامدي" في دراسته على عينة من الطلبة المتفوقين والعادين من المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائجها على وجود فروق في دافعية الإنجاز بين المتفوقين والعادين، ولصالح المتفوقين .

-تتفق دراسة " غزال نعيمة" و " بن زاهي منصور" مع دراسة " علي مجمي" بأنه لا توجد فروق في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب العلميين والأدبيين .
-وتتفق دراسة " محمد الحارثي" مع دراسة " غزال نعيمة" و " بن زاهي منصور" بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز لمتغير الجنس .

-أشارت دراسة " السيد أبو هشام" و " صافيناز كمال" بأن الأسلوب التقاربي هو الأكثر تميزا في كلا من التخصصات العلمية والأدبية، لكن تختلف التخصصات العلمية في كون الأسلوب التباعدي هو السائد عندهم ، في حين نجد التخصصات الأدبية الأسلوب الاستيعابي الأكثر تميزا عندهم .

وفي ضوء ما سبق يمكننا إجراء مقارنة بين الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث أنها تختلف وتتشرك في جملة من النقاط سواء كان في طريقة معالجة المعلومات ، أو في الأدوات المستخدمة والمنهج المعتمد وغيرها من هذه النواحي .

-تختلف في طبيعة العينة (طلاب السنة الثالثة ليسانس)، فجُل الدراسات تنوعت في العينات التي تم التطبيق عليها حتى وإن كانت في الجامعة، إلا أنها كانت مغايرة لمستوى عينة الدراسة الحالية وفي النظام السائد فيها والذي هو نظام (ل.م.د).
-إن لكل دراسة أهدافها الخاصة بها تبعا لمتغيرات الدراسة .
-أما من حيث المحتوى، فنجد بعض الدراسات تشابهت مع دراستنا في تناولهم لمتغيرات الدراسة سواء متغير دافعية لإنجاز الأكاديمي أو متغير أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب"، كما نجد بعض الدراسات ال متطابقة والتي قد تفيدنا في كيفية تنظيم الأفكار وترتيبها وطرق معالجتها.

وعليه فقد أفادتنا الدراسات السابقة في الدراسة الحالية بالعديد من النقاط نذكرها على التوالي :

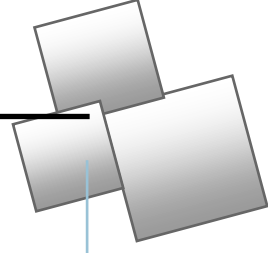
ت -من الناحية النظرية:

- تعتبر بمثابة التراث السيكلوجي والإطار النظري الذي تعتمد عليه الدراسة الحالية .
- تعطي فكرة عامة حول متغيرات الدراسة وتزودها بمعلومات قد لا تتوفر في المراجع والمصادر التي تتناول مثل هذه المتغيرات .
- تساعدنا في الابتعاد عن بعض الأخطاء التي نرتكبها .
- تنمي القدرة على التحليل والنقد العلمي من خلال التعرف على بعض الآراء ووجهات نظر الآخرين حول متغيرات الدراسة .
- تعتبر الدليل والموجه الذي يتبعه للوصول إلى المراجع التي يعتمد عليه في الدراسة الحالية .
- تعمل الدراسات المتطابقة في إعطاء أفكار جديدة تدعم بها الدراسة الحالية من خلال المقارنة بينهما من حيث نقاط التشابه والاختلاف والتداخل في متغيرات الدراسة .

ث -من الناحية التطبيقية:

- تعطي فكرة عن مجموعة من الخطوات التي يتم إتباعها عند إجرائها .
- تساهم في بناء مقاييس للدراسة الحالية بالاعتماد على المقاييس والاستبيانات المتوفرة في الدراسات السابقة .

- تدعمنا وتزودنا على تفسير وعرض النتائج المتحصل عليها.
- تمكننا من مقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.
- الاستفادة من النتائج في المجتمع وفي المجال الخاص بها.
- تساعدنا على صياغة فروض الدراسة الحالية.
- تساهم في تصميم وبناء خطة للدراسة.



أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب"

تمهيد

- الخلفية التاريخية لأساليب التعلم.
- بعض المصطلحات المرتبطة بأساليب التعلم.
- تعريف أساليب التعلم.
- العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم.
- أهمية أساليب التعلم للعملية التعليمية.
- خصائص أساليب التعلم.
- النماذج المفسرة لأساليب التعلم.
- مناقشة عامة لنماذج أساليب التعلم.
- أساليب التعلم وبيئات التعلم في ظل نظام (ل.م.د).
- تطبيق نظرية أساليب التعلم.
- قياس أساليب التعلم.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر أساليب التعلم من العناصر المهمة في عملية التعلم ، وأولى الباحثون في علم النفس التربوي اهتماماً كبيراً بها نظراً لارتباطها بالطالب، فهي جزءٌ مُهمٌّ يُمكن من خلالها الارتقاء بالتعليم إلى مستوى أفضل، وتستخدم لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يعتمد عليها الطالب أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، وتقوم على فكرة مؤداها أن الطلاب يتباينون في الأساليب التي يتعلمون بها ، وفي طرق استقبالهم للمعلومات ومعالجتهم لها، فهناك من يتعلم بشكل جيد عن طريق الوسائل السمعية ، ومنهم من يفضل الوسائل المرئية ، وآخرون يفضلون التعلم عن طريق الممارسة والعمل، فهي في النهاية توصلهم إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة، تضاف إلى مخزون الطالب المعرفي من خلال استجابته لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية، والاجتماعية، والجسمية، وفي هذا نشير إلى نوع من التفصيل لأساليب التعلم وما يرتبط به من عناصر تخدمه كالخلفية التاريخية التي تظهر هذا الم فهم والتعريف به وخصائصه وغيرها.

1 -الخلفية التاريخية لأساليب التعلم:

لقد بدأت فكرة أساليب التعلم بشكل غير مقصود عندما ظهر أول تمييز بين نصفي الدماغ وفصلهما في القرن التاسع عشر ، حين أشارت بعض الأبحاث والدراسات التي أجريت في مجال التعلم الدماغي أنذاك، والتي زادت من الاهتمام بدراسة وظائف الدماغ، إذ أكدت نتائجها على قدرة الخلايا العصبية على التعلم والتي أدت إلى زيادة الاهتمام في البحث لأساليب التعلم، وإن أول إشارة لاستخدام مفهوم أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه حالياً يكاد يكون خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر .

(شامخ، هشام جمعة صويح 2011، ص 33)

وأشار "سورين كيركغارد" عندما قال "إن المعلم ينبغي عليه أن يضع نفسه في مكان الطالب عند تدريسه، ليدرك الأسلوب الذي يدرك بها ويتعلم به الطالب".

(الباوي، ماجدة إبراهيم، 2009، ص 190)

كما تم تناول أساليب التعلم على يد "كارل يونغ" عام 1927م وهو يُعد الأب لنظرية أسلوب التعلم، إذ لاحظ الفروق الرئيسية في الطريقة التي يدرك بها الطلبة المعلومات وي تخذون بها القرارات، ثم أدرك التربويون بعد ذلك نتائج أبحاث الاختصاصيين المعرفيين والنفسيين في مجال الفروق الفردية وأساليب التعلم، مما أثار اهتمامهم إلى كيفية العمل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف الصفية ، وتوصل الباحثون إلى أن أساليب التعلم تلتقي في نقطتين رئيسيتين هما:

أ - **التأكيد على الشخصية:** إذ يعتقد منظرو أساليب التعلم أن التعلم هو نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر، إذ ترتبط أساليب التعلم بالطلبة الذين يُعتبرون أنهم أهم جوانب العملية التعليمية، وعلى المعلمين أن يكونوا على معرفة كافية بخصائص طلبتهم المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية التي تُشكل بُجَملها أساليب التعلم المفضلة لديهم. (الجميل، مؤيد حامد جاسم، 2013، ص57)

ب- التركيز على العملية : ويشير إلى الطريقة التي يدخل فيها الطالب المعلومات إلى نظامه المعرفي، وكيف يفكر في هذه المعلومات ويعالجها ويقيم النتائج حولها.

(محاميد، إيمان نديم، 2012، ص2)

2 بعض المصطلحات المرتبطة بأساليب التعلم:

من خلال تطلعنا لموضوع أساليب التعلم، وجدنا تداخل في بعض المفاهيم بينه وبين بعض المتغيرات منها الأسلوب المعرفي، واستراتيجيات التعلم، وأساليب التعليم، لكونها تصب في مجال واحد وهي عملية التعلم والتي تعتبر عملية مهمة في تكوين شخصية الطالب، لذا حاولنا أن نميز بين هذه المتغيرات ليتسنى للقارئ تحديد مفهوم كل عنصر على حدى من هذه العناصر وفيمايلي توضيحاً لذلك:

أ- أساليب التعلم والأساليب المعرفية:

اختلف كثير من الباحثين والدارسين في مجال علم النفس التربوي في وجهات نظرهم، لتداخل أساليب التعلم مع أساليب المعرفية، فمنهم من يرى أنهما مختلفين من حيث الخصائص، فالأسلوب المعرفي يتميز بأنه فطري وثابت، بينما أسلوب التعلم هو محصلة التفاعل بين الفطرة والخبرة وهو ثابت نسبياً، ويمكن تمييزه عن طريق التجارب،

(الأحمد، أمل، 2001، ص128)

كما ترتبط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أبحاثي ونظري كتطوير الدروس ووسائل التعليم، بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العلمية في مجال التعليم،

(Chevrier, et al, 2000,p4)

بالإضافة إلى أن الأساليب المعرفية عادة ما تضع الطلاب بين قطبين متضادين، في حين نجد أساليب التعلم تضع الطلاب على متغير متصل بدرجات متفاوتة .

(العنوم، عدنان يوسف، 2010، ص 291)

وفي هذا الرأي نجد اتجاهين متعارضين، فالأول يرى بأن أسلوب التعلم أعم وأشمل من الأساليب المعرفية التي هي جزء من أسلوب التعلم من حيث أن هذا المفهوم سائداً في السبعينيات، لكن فيما بعد وما جاءت به الدراسات والأبحاث أصبحت يندرج ضمناً مفهوم الأسلوب المعرفي، ومن بين العلماء الذين يؤيدون هذا الرأي نجد "دن" و"دن" الذي أرجع أن ظهور أسلوب التعلم الذي كان هو الأول قبل بروز الأسلوب المعرفي .

(محمد، محمد عبد الرؤوف عبد ربه، 2001، ص 64)

أما الاتجاه الثاني يرون بأن الأساليب المعرفية أشمل وأوسع من أساليب التعلم، فهذا الأخير ماهو إلا فئة من فئات الأسلوب المعرفي، ومن بين العلماء الذين يتفقون مع هذه الفكرة "بالمر" الذي يرى أساليب التعلم بأنها أساليب معرفية إدراكية لمواقف التعلم، وليس من الضروري أن تكون كل الأساليب المعرفية أساليب تعلم، إذ تشمل الأساليب المعرفية المجال المعرفي الإدراكي، ومجالات المعرفة كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم، والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية، فلإدراك في المجال الاجتماعي أسلوب معرفي، لا يمت بصلة بأسلوب التعلم، في حين الإدراك في مجال تناول المعلومات والتفكير هو أسلوب معرفي يسمى أسلوب تعلم. (الجميل، مؤيد حامد جاسم، 2013، ص 62)

وقد عرف "ميسيك" الأساليب المعرفية بأنها الفروق الفردية التي تنتظر في طريقة تنظيم ومعالجة المعلومات، والاتجاهات المستقرة، والإستراتيجيات المحددة، لأساليب التعلم المفضلة للطالب في الاستيعاب، والحفظ، والتفكير، وحل المشكلات.

(Chevrier, et al, 2000,p5)

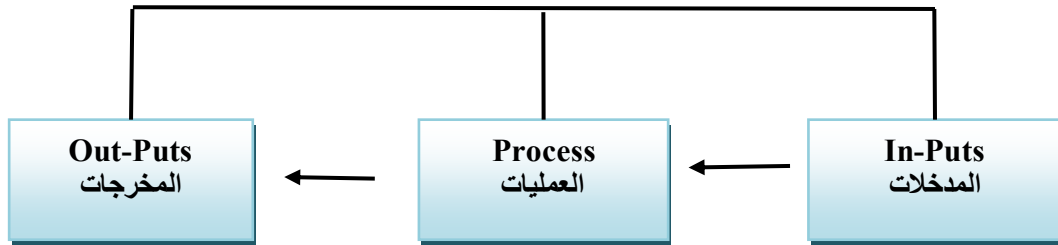
كما يشير "بروكوسكي" إلى أن الطلبة يمثلون إستراتيجيات لبناء الارتباطات بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة، هم يمتلكون مهارات فوق معرفية لضبط تفكيرهم، أو ممارسة ما يعرف بـ"تعلم التعلم"، ولتحقيق ذلك فإن الطلبة يطورون أساليب تعلمهم لتساعدهم على ضبط التفكير وتوجيه عملية التعلم. (العتوم، عدنان يوسف، 2010، ص 291)

أما الوجهة الثانية للباحثين فهم يرجعون أساليب التعلم والأساليب المعرفية بأنهما مفهومان مترادفان يستخدم كل منهما للدلالة على الآخر، من حيث أنهما يؤديان وظيفة متماثلة، إذ يساعد كلاهما على اختيار أنشطة وإستراتيجيات تناسب كل طالب، ونجد من الباحثين المؤيدين لهذه النظرة "شميك" الذي يرى أن أساليب التعلم هي عبارة عن الأساليب المعرفية التي يظهرها الطلاب عند مواجهة عملية تعلم معينة. (جديد، لبنى، 2009، ص 45)

ب أساليب التعلم وأساليب التعليم:

أساليب التعليم هي طرائق الاتصال، وتشمل إستراتيجيات التدريس، وأساليب التعلم الموجه في الموقف التعليمي، وهي أساليب بيداغوجية صيغت من ملاحظة مواقف التعلم، أي كيفية حدوث التعلم، والشروط الميسرة لنجاحه، والهدف منها هو إيصال المادة التعليمية إلى ذهن الطالب، حيث ننوئ على صيغ تفاعلية بين المعلم والطالب، وأساليب التعليم عملية تعليمية لا

يمكن في أي حال وضعها نموذج مثالي ، وهي تتكون من نظام معرفي له عناصر رئيسية وهي: المدخلات والعمليات (المعالجة) والمخرجات، (دروزة، أفنان نظير، 2003، ص 35) والشكل الموالي يوضح نظام التعليم وهو:



الشكل رقم 01

يوضح نظام التعليم.

(شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد، 2011، ص 13)

فالمدخلات تشمل الطلاب وقدراتهم العقلية وخصائصهم المختلفة، والمعلمين المؤهلين أكاديمياً، والأهداف التعليمية، والكتاب المدرسي المقرر ، والوسائل التعليمية المختلفة ، والمنهاج الدراسي، في حين تمثل المعالجة ما تقوم به الذاكرة من تنسيق وتنظيم للمعلومات المستقبلية وتفسيرها، وإيجاد العلاقة بينهما ، وربطهما بالمعلومات السابقة ، وتحويلها إلى أنماط معرفية ذات معنى، أما المخرجات فتتمثل في تخريج طلبة أكفاء، وأعضاء صالحين في المجتمع.

(دروزة، أفنان نظير، 2003، ص 35)

كما نجد بأن أساليب التعليم حددها كثير من الباحثين في ثلاث أبعاد وهي بُعد يتعلق بالأسلوب الشخصي للمعلم ، وبُعد يتعلق بالأسلوب العلائقي والذي يتمثل في طريقته لتسيير البيئة الاجتماعية والانفعالية داخل الحجرة الدراسية، وبُعد يمس أسلوب تعليمه والمتمثل في طريقته لنقل المعرفة. (محمد، داودي، 2007، ص 51)

وهنا لكل معلم خصائص مميزة فمن خلالها يقدم تعليمًا فعالاً، ومراجعة جودة التع ليم في المؤسسات التعليمية، والجامعات من خلال اعتماده على معايير مصممة لقياسها، ومن أهمها معيار اعتماد المعلم على الجودة في قدرته وطرق التدريس ومهاراته.

(حسن، سلامة عبد العظيم وإبراهيم، محمد عبد الرزاق، 2003، ص 21)

فمعرفة المعلمين لأساليب تعلمهم وأساليب تعلم طلبتهم تسهل عليهم توفير طرق خاصة محددة تعدل من أساليب تعلّمهم، بحيث تصبح أكثر مرونة وتوافقاً مع أساليب تعلّم طلبتهم، ومعرفة

هذه الأساليب تفيد في عمليات الترميز ، والتسجيل ، والمعالجة ، والتمثل للمعلومات ، وتفيد في مساعدة المختصين في تصميم برامج ومنهج تلائم أساليب تعلم مجموعات الطلبة المختلفة .

(قطامي، يوسف وقطامي نايفة، 2000، ص 35)

لكن نجد بعض الدراسات تشير إلى أن توافق وتطابق أساليب التعليم مع أساليب التعلم م، لا يمكن أن تعتبر محدداً فعالاً لما يترتب من المهارات المفضلة والأساسية لتعليم الطلاب ذلك أن أسلوب التعلم يختلف باختلاف المرحلة العمرية، والعوامل الموقفية في عملية التعلم كالمستوى الدراسي للطلاب وطبيعة الموضوع في الدراسة.

(Bettina Lankard, 2003, p02)

ت استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم:

يخط الكثير من الباحثين بين مصطلحي أسلوب التعلم واستراتيجيات التعلم، فمفهوم الإستراتيجيات يكون أكثر عمومية وشمولاً من مصطلح الأسلوب، وهي خطة عامة يتم تنفيذها بأساليب متعددة. (شامخ، 2011، ص28)

وهنا يمكننا إعطاء مجموعة من التعاريف ليتسنى لنا فهمها بشكل أوضح ، فنجد تعريف "سعدون محمود الساموك" بأنها خط السير للوصول إلى الهدف ، أو الإطار الموجه لأساليب العمل والدليل الذي يرشد حركته، وتعني فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف.

(الساموك، 2005، ص99)

وقد عرفا "حسن" و"الشوربيجي" بأنها الطريقة التي تزود الطالب بأساليب التفكير، والتخطيط، وأداء مهام التعلم البسيطة والمعقدة. (حسن والشوربيجي، 2005، ص 10)

وعرف "جابر عبد الحميد جابر" بأنها الأنماط السلوكية، وعمليات التفكير التي يقوم بها الطلاب، وتؤثر فيما تم تعلمه بما في ذلك الذاكرة، والعمليات الميتماعرفية التي يستخدمها الطلاب لمعالجة مشكلات تعلم معينة. (جابر، عبد الحميد، 2008، ص 307)

وكما عرفها "موفق بشارة" و"خاتم الغزو" بأنها خطوات تفكيرية وإستراتيجيات سلوكية واعية، يقوم بها الطالب عادة، بهدف تحسين وتطوير فهمه واستيعابها للخبرة المعروضة، ليعيّل عليه عملية تخزين المعرفة، أو الخبيرة واستخدامها واسترجاعها اعتماداً على ما يتوفر لديه من خبرات سابقة. (بشارة، موفق والغزو، خاتم، 2008، ص 1775)

أما بالنسبة لأساليب التعلم ما هي إلا أساليب معرفية إدراكية لمواقف التعلم تنطوي على المجال المعرفي في تناول المعلومات وتذكرها واسترجاعها، كما تشير إلى طريقة الطالب في البحث عن معاني الأشياء له وفي تعلم المعاني أساليبه الخاصة. (عواد، احمد، 1998، ص 61)

3 - تعريف أساليب التعلم:

تعددت تعريفات أساليب التعلم بتعدد النماذج المفسرة لها واختلاف الباحثين، فمنهم من يرى أن أسلوب التعلم ينطوي على الإدراك والمفاهيم والوجدان والسلوك، ومنهم من يرجع تعدد أساليب التعلم إلى اختلاف دوافع الطلاب أثناء عملية التعلم، ومن هذا المنطلق أصبح من الصعب تقديم تعريف موحداً وخاصاً لأساليب التعلم، ذلك أن كل باحث يقدم تعريفه بناء على الأبعاد الماهية لها في عملية التعلم، واختلاف استعمال أدوات قياس مختلفة، وتباين الأسس النظرية الذي يستند إليها، كما لا يوجد أسلوباً واحداً يحقق أفضل النتائج لجميع الطلاب، فقد نجد أسلوباً معيلاً قد يكون مناسباً لطالب، بينما لا يناسب طالباً آخر.

وبناءً على ذلك فقد ظهرت عدة تعريفات لأساليب التعلم ومن هذه التعريفات:

أ- لغة: هو مصطلح مركب من كلمتين هما (أسلوب) و(التعلم)؛ فيعرف مصطلح (الأسلوب) من الناحية اللغوية بأنه السطر من النخيل وكل طريق ممتد، والأسلوب: هو الطريق والوجه والمذهب، وجمعه أساليب. (بن مكرم، أبي الفضل جمال الدين محمد، 2000، ص 225)

أما بالنسبة لمصطلح (التعلم) فيقال تعلم الأمر بمعنى أتقنه.

(قاموس، ب س، ص 264)

ب- اصطلاحاً:

- تعريف "أبو حطب" 1997: بأنها الطرق الشخصية التي يستخدمها الطلاب في التعامل

مع المعلومات أثناء عملية التعلم. (أبو حطب، 1997، ص 121)

- تعريف "كيفي" 1997 Keefe: هي صفات وسلوكيات إدراكية ووجدانية وفسولوجية،

تشكل مؤثرات ثابتة نسبياً لكيفية الإدراك، والمعالجة، والتفاعل مع البيئة التعليمية.

(شاهين، عبد الحميد حسن، 2010، ص 83)

حاول "كوفي" من خلال تعريفه أن يشير إلى تداخل عدة جوانب وخصائص واعتبرها عنصراً ثابتاً نسبياً في كيفية حدوث عملية التعلم عند الطالب.

تعريف "مارلين": بأنه الطريقة أو الأسلوب الذي يدرك به الطالب الأشياء بطريقة أفضل، ذلك

أن لكل طالب أسلوب تعلم خاص به . (Marlene Lefever, 2004, p 17)

يتميز هذا التعريف بأن لكل طالب طريقة محددة يتميز بها عن غيره في إستجابه للمعلومة، واحتوى التعريف في معناه بوجود مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب في التعلم.

- **تعريف "كولب":** بأنها الطريقة التي يستعملها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء

عملية التعلم، وهي عملية ديناميكية تعمل على تكيف الطالب مع البيئة المحيطة .

(kold, 1984, p13)

حاول "كولب" في تعريفه الجمع بين الطريقة التي يدرك بها الطالب ، والطريقة التي يعالج

بها المعلومة، واعتبر الطريقة التي يتعلم بها عملية حركية بحيث يستطيع الطالب أن يتكيف

ويتأقلم، ويكون مرناً مع مختلف المواقف التعليمية.

- **تعريف "راندل":** بأنها طريقة الاستجابة للمثيرات والمنبهات في سياق التعلم ، وهو يشير

إلى الأسلوب المميز للطلاب في اكتساب المعلومات واستعمالها في التعلم وحل

المشكلات. (Randall, 1996 , p17)

النقطة التي يمكن ملاحظتها في هذا التعريف أنه اعتمد في تفسيره لأسلوب التعلم على

نظرية السلوكية التي تعتمد على المثير والاستجابة في عملية التعلم.

- **عرفها "موسر":** بأنها أساليب شخصية تظهر بطرق نمطية يصاغ في ضوئها

المعلومات. (Musser, 1997, p32)

اعتبرها "موسر" بأنها راجع إلى الطالب ذاته في تكوين أسلوب تعلمه، والتي تترجم على

شكل طريقة في التعلم من خلالها يستطيع أن يتلقى المعلومة بشكل الذي يريده هو .

- **تعريف "كلاين":** بأنه مفهوم مركب من خصائص معرفية وعوامل نفسية تعمل معا على

تحقيق الفهم والتفاعل مع البيئة التعليمية. (Klein, 2003, P25)

ويعرفها "رومانيلي" وآخرون: بأنها الخصائص المعرفية، والانفعالية والجوانب النفسية، والاجتماعية المميزة للطلاب، وتعتبر هذه الخصائص بمثابة مؤشرات مستقرة نسبياً لدى الطلاب، وهي توضح كيف يدرك الطلاب بيئة التعلم وكيف يتفاعلون معها وكيف يستجيبون لها. (عياد، فؤاد إسماعيل، 2015، ص 522)

يتفق هذا التعريف إلى حد ما مع تعريف "كيفي" وتعريف "رومانيلي" وتعريف "كلاين" من حيث أن أسلوب التعلم الذي يتبناه الطالب، ناتج عن تداخل عدة عوامل، وخصائص، تظهر خلال تفاعله مع المواقف التعليمية.

- تعريف "جريجورك": بأنها مجموعة من الأداءات المتميزة لل طالب، تعبر عن طريقة تعلمه، وطريقة استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة بهدف التكيف معها. (هيلات، مصطفى قسيم وآخرون، 2010، ص 269)

- يعرف "ريد": هي طريقة الطالب الطبيعية الفطرية المفضلة في اكتساب المعلومات، والمهارات الجديدة، ومعالجتها، والاحتفاظ بها، والإبقاء عليها. (عياد، فؤاد إسماعيل، 2015، ص 522)

نلاحظ هنا بأن الأسلوب الذي يعتمد عليه الطالب في اكتسابه للمعلومة ما هو إلا أسلوب فطري يولد مزوداً به، ولا دخل للبيئة في تكوين أو اتباع أسلوب معين قد يكتسبه من البيئة المحيطة، وبالتالي اهتم بالجانب الفطري وأهمل دور البيئة في عملية التعلم.

-تعريف "منى أبو ناشي" 2008: تعتبر أسلوب التعلم بلفه متغيرات وسيطة تقع بين متغيرات المَدْخَلات، والناتج للطلاب، وتأتي هذه المتغيرات الوسيطة نتيجة لتفاعلات شخصية، وموقفية للطلاب يحدد من خلالها طريق ته في التعامل مع المعلومات، وفي اكتسابها داخل حجرة الدراسة أواخرها. (معشى، محمد بن علي ويوسف، سليمان عبد الواحد، 2014، ص 96)

حاولت "منى أبو ناشي" أن توضح بأن عملية اكتساب المعلومات تأتي في موضع المعالجة لعمليات التي تمر بها عملية التعلم ، فهذه الطريقة تنشأ من خلال تفاعل خصائصه الشخصية، وما يحدث من موافق تعليمية أثناء عملية التعلم .

ومن خلال التعاريف السابقة تشير الباحثة إلى أن أسلوب التعلم هو طريقة شخصية يستخدمها الطالب ، ويتميز بها عن غيره في عملية التعلم ، من حيث معالجته للمعلومات الجديدة، وكيفية استعابه، والاحتفاظ بها.

أو هو تلك الأداءات والطرق الشخصية التي يعتمد عليها الطالب في استقبال وتجهيز ومعالجته للمعلومات، والخبرات التي يتلقاها وتنظيمها أثناء عملية التعلم.

4 العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم:

يرى بعض الباحثين أن التعلم يكون صعباً في عدم معرفتنا بالعوامل ، أو المتغيرات التي تؤثر في الطلبة، مما يسبب الخسارة في التعليم خاصة التعليم العالي، ويذكر "أنتوستل" أن هناك مجموعة من العوامل منها :

- مستوى الاهتمام، والقلق، والذكاء، والدافعية، وخصائص الشخصية التي تؤثر في الطريقة التي يحاول بها الطالب فهم الموضوعات الأكاديمية، بالإضافة إلى المعرفة السابقة، وقد حدد "بيجز" بعض العوامل منها: الخلفية الأسرية، والوضع الاجتماعي بما يحتوي من قيم ، وعادات، والأسلوب المعرفي للطلبة، وكذلك المادة الدراسية، وطريقة التدريس، وطرق التقويم، ومكونات وموضوعات المقرر الدراسي وتتفاعل هذه العوامل فيما بينها لتحديد إستراتيجية الطالب، وأسلوبه في التعلم. (الغامدي، سميحة بنت أحمد عبد الخالق ، 2013، ص19)

وأضاف "مايكل" مجموعة من العوامل يمكنها أن تؤثر في أساليب التعلم منها :

أ - مستوى التحصيل الأكاديمي:

هنا أوضح "ين" ورفاقه أن الطلاب الناجحين أكاديمياً، يمكن أن يتميزوا عن الطلاب الأقل نجاحاً وفقاً لعمليات التعلم والدراسة التي يظهرها الطلاب ، ويطبقونها.

ب -الاختلاف في النوع:

هنا تذكر "دن" و"جريجز" بأن الذكور يميلون إلى الأسلوب الإدراكي الحركي واللمسي ، ويفضلون التصميم غير الرسمي لحجرة الدراسة ، بحيث يسمح لهم بالحركة أثناء الدراسة، أما الإناث فكم تذكر "بيزو" ورفاقها فهن يفضلن الأسلوب الإدراكي السمعي، ولديهن القدرة على الانضباط بشكل منظم في حجات الدراسة أكثر من الذكور حيث يملن إلى:

- الهدوء أثناء التعلم.

- الامتثال.

ت -الاختلاف في العمر:

تذكر "دن" تتغير أساليب التعلم لدى الط لاب من مرحلة إلى أخرى تبعاً للمرحلة العمرية ، فالمرحلة الجامعية تختلف الأساليب عند الكبار، لذا فبعض الطلاب يتغيرون بصعوبة ، والبعض الآخر يمرون بتغيرات سريعة ومضاعفة ، ونجد بأن هناك تفضيلات باختلاف العمر منها:

- **التفضيلات الاجتماعية للتعلم:** وتكون بالتعلم الفردي ، أومع معلم متسلط ، وأخوي، أوبالطرق الروتينية فهي تنمو مع الوقت ، وتتغير بتغير العمر ، والنضج، فنجد الطلاب يميلون إلى توجيه المعلم في الصغر ، لكن فيما بعد يميلون إلى توجيهه، ودافعية الذات.

(سعد، مراد علي عيسى، 2006، ص ص 36 - 39)

كما نجد الحاجة إلى التأمل الذاتي، أو الحاجة للتفاعل مع الأقران، أو الإثنين مع بعض.

(البابوي، ماجدة إبراهيم، 2009، ص 193)

- **التفضيلات الوجدانية:** ينظر إلى الدافعية، والمسؤولية، والحاجة للبنية الداخلية على أنها نمائية، فهي تختلف وتنتقل من وقت إلى آخر ومن م علم لآخر.

(سعد، مراد علي عيسى، 2006، ص 39)

- **التفضيلات الإدراكية:** أي كيف يعالج الطالب المعلومات فهناك طلاب يبحثون دائماً عن صلات بين الأحداث غير المترابطة، في حين أن الأمر بالنسبة للآخرين هو أن كل حدث يثير مجموعة من الأفكار الجديدة. (المهداوي، زياد عبد الجبار محمد، 2006، ص 20)

بالإضافة إلى قدرة الطالب على التعلم وتعليم الآخرين، والقدرة على العطاء وإفادة الآخرين.... إلخ. (الباوي، ماجدة إبراهيم، 2009، ص 193)

ث -التباين في الثقافة:

القيم الثقافية تؤثر على الممارسات الاجتماعية، والتي بدورها تؤثر على الكيفية التي يفضل بها الطلاب التعلم.

ج -التباين بأساليب المعالجة:

يتباين الطلاب في الكيفية التي يستوعبون ويعالجون بها المواد الجديدة والصعبة ، وفي هذا الصدد أظهرت العديد من الدراسات أن الطلاب التحليلين ، والطلاب الشموليون قد حصلوا على درجات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية، حينما تتأقمت الإستراتيجيات التعليمية مع أسلوبهم المفضل في التعلم. (سعد، مراد علي عيسى، 2006، ص ص 40-43)

كما أن للبيئة المدرسية، والأسرية الشكلية المباشرة وما تحويه من مؤثرات مثل الصوت، الحرارة، التصميم، إلخ دور في أساليب التعلم لدى الطالب. (الباوي، 2009، ص 193)

5 أهمية أساليب التعلم للعملية التعليمية:

تمثل العملية التعليمية نوعاً من التبادل الفعال بين المؤسسة التعليمية في أداء رسالتها، لذلك فإن أي مجهود تقوم به المؤسسات التعليمية يصبح قاصراً ، إذا لم يأخذ في الاعتبار استجابة الطلبة لما يقدم إليهم من تعليم، (الحارثي، فاطمة بنت أحمد، 2012، ص 12)

وتتعد معرفة المعلم بأساليب التعلم المفضلة لدى طلابه أمر بالغ الأهمية، حيث يوجه إلى اختيار طرائق التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم المناسبة التي تراعي الكيفية التي تمكّن الطلبة من اكتساب، ومعالجة المعلومات. (شافعة، أمينة، 2013، ص 89)

وتتطلب عملية التعلم الفعال الإعداد الكافي من جانب المعلم، لإبقاء بالاحتياجات الخاصة بأساليب التعلم، وهو ما يفرض على المعلم أن يكون على دراية تامة بأساليب التعلم الخاصة بالطلبة، إذ يساعده على تطوير الإستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها والتي تتناغم مع الأساليب التي يفضلها الطلبة في عملية التعلم، وتوثب على ذلك تحصيل مستويات التحصيل الدراسي للطلاب، والقدرة على تطبيق الخبرات التعليمية التي يتم تعلمها، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو بيئة التعلم. (الحارثي، فاطمة بنت أحمد، 2012، ص12)

- على المعلم الاهتمام بتنوع الوسائل التعليمية لمواجهة الفروق الفردية، فهناك من يتعلم أحسن عن طريق الوسيلة السمعية، ومنهم من يفضل الوسيلة المرئية ، لأن من الصعب على الوسيلة الواحدة أن تجمع بين كل المثيرات في التدريس .
- (الساعدي، فاضل شاكر حسن والشمري، كريم عبد ساجر خلف، 2006، ص 443)
- تعمل أساليب التعلم على تحسين الممارسات التعليمية، والتدريبية في عديد من المجالات والمواقف التربوية مثل الإرشاد التعليمي، وتخطيط برامج الطلاب، والتدريب التربوي وتفريد التعليم.
- المساهمة في رفع تحصيل الطلاب ، وتقويم مستوياتهم التعليمية ، ودمج الطلاب في الأنشطة التعليمية.
- تقوم بتحسين أداء الطالب، وزيادة قدرة المعلمين على التنبؤ به.
- تساهم في إتقان الطلاب لمحتوى المقررات الدراسية، ومواجهة متطلبات التعليم.
- تعمل على رفع دافعية الطلاب للتعلم.
- تساهم في تصميم نماذج التعلم التي ت واجه الحاجات المختلفة للطلاب ، إضافة إلى مساعدة المعلمين على تغيير وتطوير طرائق التدريس ، وزيادة فعاليتها كي تناسب أساليب تعلم الطلاب. (راشد، مرزوق، 2005، ص 65)
- إن أساليب التعلم للطلبة تُعد مفتاح النجاح في الحياة، لما تستثمره من طاقات في حل المشكلات التي تواجهه، حيث تقوم بتفسير بعض التغير الذي يحدث في التحصيل

الدراسي للطلاب، والتي تُعدّ مذاهباً عامة يستخدمها الطلاب في تعلمهم، فهي بذلك تعكس طرق التعلم الطبيعية الاعتيادية المفضلة عندهم، وعليه فإن أسلوب التعلم عند الطالب مبني على مجموعة معقدة من الاستجابات، وردود أفعال لمجموعة من المثيرات (الحسية، البيئية، الاجتماعية، المعرفية، الشخصية)، ويشير "فيلفيرد" وآخرون إلى أن أساليب التعلم تعتبر أحد محددات تشكيل الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، فهي تمثل جزءاً من تشكيل الطالب الشخصي، حيث تلخص احتياجاته ومشاعره ومعتقداته ومواقفه حول كيفية حدوث التعلم. (معشى، محمد، ويوسف، سليمان عبد الواحد، 2014، ص93)

ولقد لاحظت الطالبة الباحثة أن من المشكلات التي يواجهها المعلم خلال أدائه لمهمته التعليمية هي عدم معرفته المبادئ المتنوعة التي تحكم عملية اكتساب المعلومات، فالمعلم داخل حجرة الدراسة يواجه تنوعاً وتبايناً في السلوك بين الطلبة، لذا فعليه أن يراعي ويهتم بمبدأ الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة من أجل توفير بيئة تعليمية مناسبة تتناسب وأسلوب الطالب لمعالجته، وتلقيه للمعلومة، والخبرات المراد اكتسابها من أجل تحقيق تعلم فعال، فأسلوب الطالب هو بمثابة مؤشر أساسي للاستراتيجيات، والطرائق والوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم، فعدم مراعاته لها تفقده صلة الوصل بين طريقة التدريس التي يدرس بها المعلم وبين الأسلوب الذي هو قوى يعتمد عليه الطالب في استقباله للمعلومة.

6 خصائص أساليب التعلم:

يشير "الشرقي" بوجود مجموعة من الخصائص التي تتميز بها أساليب التعلم بصورة عامة وهي:

- أساليب التعلم تتعلق بالنشاط المعرفي الذي يمارسه الطالب، وليس بمحتوى هذا النشاط، وبالتالي فإننا نشير إلى الفروق الفردية في العمليات المعرفية مثل: الإدراك، والتفكير، وأوحل المشكلات.

- أساليب التعلم من الأدوات الفعالة لتفسير السلوك في المواقف المختلفة، إذ أنها تمكننا من النظر إلى الشخصية نظرة كلية، فهي ليست خاصة بالجانب المعرفي وحده من الشخصية، وإنما للشخصية ككل.
- تتصف أساليب التعلم بالثبات النسبي، مع قابليتها للتغيير أو التعديل، ولكنها لا تتغير بسرعة أثناء حياة الطالب، وهذا يعني أنه يُحَوَّلُ التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الطالب في المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة.
- أساليب التعلم ثنائية القطب مما يميزها عن القدرات العقلية كالذكاء، فمن المعروف أنه كلما زاد نصيب الطالب من القدرات العقلية كان ذلك أفضل، ولكن بالنسبة إلى الأساليب فإن كل قطب له قيمة في ظل شروط خاصة أو محددة.
- إن الطلبة في الصف الواحد يتعلمون بأساليب متنوعة، وإن أداء هؤلاء الطلبة في المواد التعليمية المتباينة يرتبط بالأسلوب الذي يتعلمون من خلاله، كما أن تحصيلهم يتأثر إيجابياً عند تعلمهم بأساليب تعليمية مطابقة لأساليب تعلمهم. (المسيدي، 2011، ص 20)
- يتميز أسلوب التعلم بأنه مجموعة من السمات الشخصية تجعل بيئة ، وطرق، ومصادر تعلم بعينها فعالة لبعض الطلاب وغير فعالة للبعض الآخر. (غني، 1992، ص 72)
- أساليب التعلم هي طريقة شخصية تستخدم للتعامل مع المعلومات.
- أساليب التعلم هي نتاج لعوامل شخصية، وتتأثر بالعوامل الموقفية أثناء التعليم.
- أساليب التعلم تكوين فرضي لا يلاحظ مباشرة، ولكن يستدل عليه من سلوك الطالب خلال مواقف التعلم. (الغامدي، سميحة بنت أحمد عبد الخالق، 2014، ص 18)

7 النماذج المفسرة لأساليب التعلم:

إن أساليب التعلم تركز على كيفية حدوث التعلم ، وليس على كمية ما يتعلمه ، أو ما يكتسبه الطالب من معلومات، فهو يمثل السلوك المميز الذي يعمل كمؤشر على كيفية تعلم الطالب من بيئته، وهناك العديد من النماذج التي حاولت تفسير أساليب التعلم المختلفة، وتعد النماذج

المختلفة لأساليب التعلم أداة ذات قيمة حقيقية لتحسين عملية التعلم الخاصة بال طالب من خلال الاستعانة بالتقنيات المناسبة وفقاً لهذه النماذج.

ويرى كل من "جريجورينكو" و"ستنبورغ" و"رينر" وغيرهم أن هناك ثلاثة مداخل تكمن وراء تفسير أساليب التعلم هي:

1 -المدخل المتمركز حول المعرفة : يركز هذا المدخل بدرجة كبيرة على الفروق الفردية في المعرفة والإدراك.

2 -المدخل المتمركز حول الشخصية : ويركز على أساليب التعلم في علاقتها بخصائص الشخصية، ويتم قياسها باختبارات الأداء المميز ، وفي هذا المدخل ظهر نموذج "مايرز" جُمع فيه بين التفكير والشخصية.

3 -المدخل المتمركز حول النشاط : ويركز هذا المدخل على الأنشطة كمتغيرات بسيطة لأساليب التعلم، تبرز من خلال المعرفة والشخصية ، وظهرت في هذا المدخل نماذج مختلفة منها ما اهتم بعمليات التعلم مثل نموذج "كولب" و"أنتوستل" و"بيجز" و"شمك"، ومنها ما اهتمت بتفضيلات التعلم مثل نماذج "دن" و"برايس" و"غراشا" وغيرها.

(الحارثي، فاطمة بنت أحمد، 2002، ص ص 13 - 14)

ومن هذه النماذج نذكر منها ما يلي:

أ -نموذج "أنتوستل" 1981:

اهتم "أنتوستل" في الأعوام ما بين 1981-1989 بمحاولة الربط بين الأساليب، والطرق التي يفضلها الطالب ، وبين عملية معالجة وتجهيز المعلومات، وطور "أنتوستل" نموذجاً في أساليب التعلم يتكون من أربعة أبعاد وهي التوجه نحو المعنى وفيه يركز الطالب على فهم المعلومات وإدراك المعنى والمفاهيم، والتوجه نحو إعادة الإنتاج وفيه يركز الطالب على حفظ المعلومات من أجل استرجاعها، وكذلك التوجه نحو الإنجاز أوالتوجه نحو التحصيل وإنجاز مهام التعلم بأعلى مستوى ممكن ، وأخيراً التوجه الشمولي ويتضمن استخدام الطالب لأكثر من توجه واحد في نفس الوقت مثل الحفظ، والفهم، والتطبيق الفعال للمعلومات .

وبناء على الأبعاد والتوجهات السابقة تم التوصل إلى ثلاثة أنواع من الأساليب الخاصة بالتعلم وهي:

1 - الأسلوب السطحي Surface Approach: وهو أسلوب يرتبط بالقلق والخوف من

- الفشل، كما يرتبط إلى حد ما بالدوافع المهنية للطالب، وقبول الحقائق دون تمحيص ،
- ويتميز الطلاب الذين يستخدمون هذا الأسلوب بمجموعة من الخصائص ومن أبرزها:
- الاعتماد في التعلم على الحفظ عن ظهر قلب .
- التركيز على استرجاع المعلومات والحقائق .
- تقبل الأفكار والمعلومات بشكل سلبي .
- الفشل في التمييز بين الأدلة والأمثلة الجديدة والقديمة .
- عدم التفكير في أهداف التعلم واستراتيجياته، والنظر إلى المنهاج كمادة دراسية تدرس من أجل الاختبار فقط والتركيز على متطلبات مهمة التعلم .
- الدراسة من أجل الحصول على الدرجات .
- عدم إعطاء اهتمام كاف بموضوعات التعلم .
- عدم القدرة على رؤية المادة العلمية ، والأفكار ، والمعلومات كبناء وإطار متكامل ذي معنى .

2 - الأسلوب العميق Deep Approach: وهو أسلوب قائم على الدافعية الداخلية

- والاهتمامات الأكاديمية وهو أسلوب فعال في التعلم ، ويتميز الطلاب الذين يستخدمون هذا الأسلوب بمجموعة من الخصائص من أبرزها :
- الفضول العلمي والبحث عن المعنى ، واكتشافه والعزم على التعلم وفهم المواد الدراسية .
- القيام بالعمل الأكاديمي بشكل جيد والتفاعل بقوة ونشاط وبشكل ناقد مع المحتوى التعليمي .
- تنظيم المحتوى التعليمي ، والربط بين وحداته في إطار متكامل .
- القدرة على الفهم والنجاح . (عياد، فؤاد إسماعيل، 2015، ص 524)
- يفضل المحاضرات ، والمواقف التي بها نوع من التنافس والدافعية .
- (رمضان، رمضان محمد والصباطي، إبراهيم بن سالم، 2002، ص3)
- ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، وميلهم إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم .
- (أبو هشام، السيد محمد وكمال، صافيناز أحمد، 2007، ص8)

3 - الأسلوب الإستراتيجي Strategic Approach: وهو أسلوب يرتبط بالتر كيز على نتائج التعلم أكثر من الاهتمام بعملية التعلم ، ولذلك يسمى أحياناً بالأسلوب التحصيلي، وبشكل عام يهدف هذا الأسلوب إلى تحقيق أعلى مستوى تحصيلي باستخدام الأسلوب العميق، أو الأسلوب السطحي حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي، إلا أن هذا الأسلوب لم يتعامل معه الباحثين كأسلوب تعليمي ذو خصائص واضحة ومحددة، لذا تم استبعاده في معظم الدراسات التربوية والنفسية ، وركزت الدراسات على بناء أو استخدام مقياس أساليب التعلم المبني على أسلوب التعلم العميق والسطحي .

(عياد، فؤاد إسماعيل، 2015، ص 524)

ب - نموذج "كولب" 1984 Kolb:

إن نظرية التعلم التجريبي (الخبري) التي وضعها "دافيد كولب" في سنة 1939 (Experiential Learning Theory) (ELT) والتي عبر عنها بقوله : "هو منحى تكاملي بين مختلف اتجاهات البحث في النمو المعرفي والأساليب المعرفية ، ونتيجته هي نموذج لعمليات التعلم تتطابق مع بنية المعرفة الإنسانية، ومراحل النمو التي يمر بها ال شخص، وهذا النموذج يصور لنا عمليات التعلم في الفروق لأساليب التعلم وعلاقته ببيئة التعلم، وهو يتماثل مع ما جاء به "يونغ" 1923 في مفهوم أنماط الشخصية ، والتي مؤداها أن كل نمو يحقق مستوى عالٍ من التكامل، وهو تعبير عن عدم سيادة أي أسلوب في التعامل مع الآخرين، والمعرفة هي محصلة بين إدراك الخبرة وتحويلها". (عامود، بدر الدين، 2006، ص30)

ولقد سميت هذه النظرية بهذا الاسم لسببين هما:

أولاً: لربط هذه النظرية تاريخياً بمصادرها الفكرية بأعمال "كيرت ليفين" في الأربعينيات من القرن الماضي، مما ساعد على ظهور هذا النموذج، وانتشار الكتاب الذي وضعه "كولب" عام 1984م باسم التعلم التجريبي "التجربة كأساس للتعلم والتطور".

ثانياً: لتأني الدور المهم الذي يظهر باستعمال مفهوم الخبرة في عمليات التعلم، وهو ما يميز هذه النظرية عن باقي النظريات المعرفية في عمليات التعلم، وجوهر هذا النموذج يقوم على

وصف م بـسـط لدورة التعلم حول كيف تترجم الخبرة إلـى مفاهيم، والتي تستخدم كدليل في اختيار خبرات جديدة. (داودي، محمد، 2007، ص68)

وقد لقي نموذج "كولب" اهتماماً ملحوظاً من الباحثين في الغرب على مدى العقدين الماضيين في كثير من البحوث والدراسات النفسية، وذلك لأن علماء النفس يرون أن نموذج التعلم الخبراتي (التجريبي) يُعد نموذجاً مُعِاً بصورة جيدة وهو جدير بالاهتمام والتطبيق في المجال التربوي، حيث يؤكد على المعرفة أكثر من النواحي الوجدانية، ويميزها عن النماذج السلوكية التي تنكر دور الخبرة الشخصية الذاتية في التعلم.

(وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد، 2008، ص 49)

حيث ركز البيان التفصيلي لأسلوب "كولب" التعليمي على تأكيد "جون ديوي" على ضرورة بناء التعلم على أساس التجربة، وعلى عمل "لوي ليفين" الذي يركز على أهمية نشاط الشخص أثناء عملية التعلم، وعلى نظرية "جان بياجيه" التي تؤكد على أن الذكاء هو نتيجة التفاعل بين الشخص والبيئة. (محمد، محمد إبراهيم محمد، ب س، ص 11)

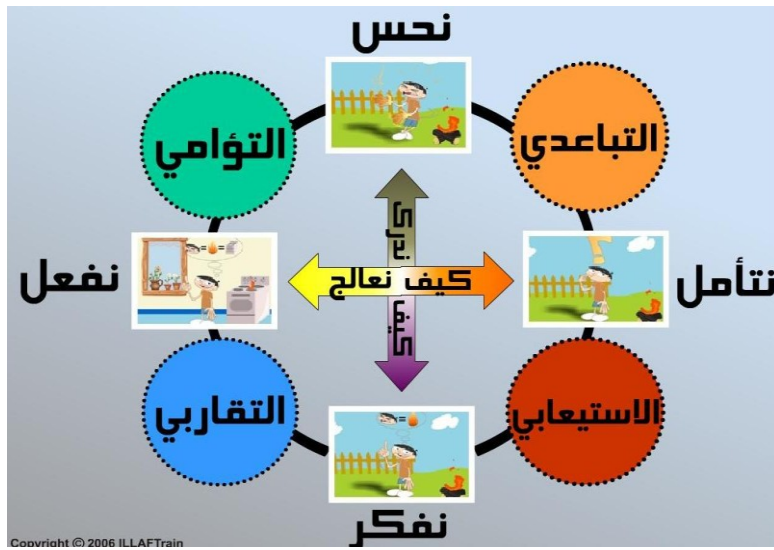
ويرى "كولب" أن أسلوب التفكير الخاص بالطالب يتمثل بالطريقة التي يستقبل بها المعرفة وبالطريقة التي يرتب وينظم بها المعلومات، والتي يسجل، ويرمز، ويدمج فيها المعلومات، ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، واسترجاعه لها يكون بالكيفية التي تمثل طريقته في التعبير عنها إما بوسيلة حسية مادية، وإما شبه صورية، وإما بطريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم. (أبو جادو، محمود محمد، 2006، ص 46)

1- دورة التعلم عند "كولب":

اعتبر فيها "كولب" أن التعلم عملية تتكون من إضافة خبرات معرفية، وليس إضافة عمليات معرفية خالصة، وتكون هذه العملية دائرية يمر فيها الطالب من الخبرات المحسوسة وتتبعها عملية نقل بالملاحظة والتأمل، وهذا يؤدي بدوره إلى تكوين المفاهيم المجردة، والتعميمات من مواقف الفهم المجرد التي يتم اختبارها في مواقف جديدة عن طريق التجربة والعمل، وعلى الطالب أن يكمل هذه الدورة ليمر بهذه المتابعة من الخبرات. (الجزار، ونصر، 1997، ص41)

فالمطالب يفضل واحد ١ من أربعة أساليب استناداً إلى تفضيلاته المرتبطة ببعدي الإدراك والمعالجة. (حميدة، إبراهيم عبد الرحيم إبراهيم، 2015، ص 304)

حيث تتضمن دورة "كولب" على أربع مراحل ببعدين متعامدين ، الأول أفقي ويعتمد على المهمة، يبدأ في اليمين من مراقبة المهمة (الملاحظة) وينتهي في اليسار بأداء مهمة (الفعل أو الأداء)، بينما يمتد البعد الثاني شاقولياً، ويعتمد على التفكير والشعور حيث يكون الشعور في أعلى المحور (مشاعر مستجيبة)، والتفكير في أسفل المحور (مشاعر متحكم بها)، كما هو موضح في الشكل التالي : (محمد، محمد إبراهيم محمد، ب س، ص 12)



الشكل رقم 02

يمثل دورة أساليب التعلم عند "كولب". (الجُميلي، مؤيد حامد جاسم، 2013، ص 72)

2- النموذج التعليمي:

يعتمد هذا النموذج في وصفه على ببعدين ، وعند استخدامنا لبعدي واحد فإننا سنحصل على أسلوب واحد من الأساليب التعليمية الأربعة:

البعد الأول: كيف ندرك؟ أي نحس ونفكر: يضم هذا البعد كل من:

- الشعور أو الإحساس (التجربة المادية أو الخبرة الحسية) - كيف يدرك المعلومات:

يمثل هذا البعد طريقة تعليمية على أساس التجربة الحسية (الخبرة الحسية) أي أنها تعتمد على الأحكام الصادرة عن الشعور، فقد وجد الطلاب عموماً أن الطرق النظرية غير مجدية ولذلك فهم يفضلون معالجة كل حالة على إنفراد. (محمد، محمد إبراهيم محمد، ب س، ص 13)

- يتعلمون بشكل أفضل من خلال أمثلة معينة يمكنهم أن ينغمسوا فيها.
- غالباً ما يكون لهم ميل وتعلق بأشباههم أي أمثالهم.
- يميلون إلى العمل مع المجموعة و التغذية الراجعة من الزميل الذي يماثله تؤدي غالباً إلى النجاح. (الطعيسي، سليمان بن عبد الله، ب س، ص 3)

- التفكير (التعميم أو المفاهيم المجردة) - يقارن كيف أنها تتناسب مع تجاربنا الخاصة: يميل هؤلاء الطلاب كثيراً للتكيف مع الأشياء و الرموز، بينما لديهم مَيْلاً ضعيفاً نحو التكيف مع أشخاص آخرين. (محمد، محمد إبراهيم محمد، ب س، ص 13)

فهم يتعلمون بشكل أفضل كلما كانت ظروف التعلم موجهة ومنضبطة، وتؤكد على النظرية والتحليل المنطقي، وإدراكهم للمعلومة يستند بدرجة عالية على نظرة تصوّرية تحليلية تعتمد بشدة على التفكير المنطقي والتقييم العقلاني، كما أنهم قليلي الاستفادة من طرق "التعلم بالاكشاف" غير المنظمة كالتمارين. (الطعيسي، سليمان بن عبد الله، ب س، ص 3)

البعد الثاني: كيف نعالج؟ نتأمل ونفعل: يحتوي هذا البعد على كل من:

- المراقبة (الملاحظة المتأملّة) - التأمل في كيف ستؤثر على بعض مظاهر حياتنا: يعتمد هؤلاء الطلاب كثيراً على الملاحظة أثناء إصدار الأحكام، وهم يفضلون طرق التعليمية التي تأخذ شكل المحاضرات والتي تسمح لهم بدور المراقبة الموضوعية. (محمد، محمد إبراهيم محمد، ب س، ص 14)

ويتصف هؤلاء الطلاب بأنهم انطوائيين، ويكون تفاعلهم أقل في أنشطة المجموعات، حيث ينظر فيها الطلاب إلى المعلم الذي يعمل كمرشداً وخبيراً، ويحتاج هؤلاء الطلاب لتقييم أدائهم وفقاً لمعايير خارجية. (الطعيسي، سليمان بن عبد الله، ب س، ص 3)

- الإنجاز (اختبار في حالة جديدة أو التجريب العملي) - يفكر كيف تقدم لنا هذه المعلومات طرقاً جديدة للعمل بها:

يتعلم هؤلاء الطلاب بشكل أفضل عندما تمكنهم من الانشغال بأشياء كالمشاريع والأعمال المنزلية أو المناقشات في مجموعة، فهم يكرهون الحالات التعليمية الخاملة كالمحاضرات، حيث يميل هؤلاء الأشخاص ليكونوا متشوقين، فهم يرغبون بتجريب كل شيء (سواء الحسي أو اللمسي). (محمد، محمد إبراهيم محمد، ب س، ص 15)

فليراكمهم للمعلومة يستند بدرجة عالية على التجربة المباشرة من خلال الممارسة والفعل، كما يساعدهم كل من حل المشكلة، والمناقشات ضمن مجموعة صغيرة، والتغذية الراجعة من الزميل المماثل له، والواجبات الشخصية لهؤلاء الطلاب، ويرغب هذا الطالب برؤية كل شيء وتحديد معايير الخاصة حول العلاقة بالموضوع. (الطعيسي، سليمان بن عبد، ب س، ص 3) ورغم أن "كولب" قد فكر بهذه الأساليب على أنها سلسلة متصلة يمر بها الطالب مع الوقت، إلا أن هناك طلاباً يفضلون ويعتمدون على أسلوب واحد دون البقية، وهذه هي الأساليب الأساسية التي ينبغي على المعلمين الانتباه إليها أثناء عملية التعلم وهي كالتالي:

أ- الأسلوب التواؤمي أو التكيفي (العمليون) (Activist):

يتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدامهم التجربة المادية (الخبرة الحسية) والتجريب العملي (التجريب الفعال)، وهم عكس الاستيعابيين، ويؤمنون متكيفين لأن لديهم المهارة والبراعة على التكيف مع الظروف الجديدة، ولديهم القدرة على تنفيذ الخطط والتجارب، والاندماج في الخبرات الجديدة، وحل المشكلات معتمدين على المحاولة والخطأ، والاستفادة من خبرات الآخرين، وهم مندفعون لا يتحلون بالصبر، وعندما يواجهون نظرية تخالف آراءهم يتجاهلونها، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية. (المسيدي، محمد بشير، 2011، ص 9)

ب- الأسلوب الاستيعابي أو التمثيلي (النظريون) (Theorist):

يتضمن بعد المفاهيم المجردة (التفكير) والذي يحتوي على التخطيط واستعمال المنطق، كما تتضمن الملاحظة التأملية (المراقبة) أخذ وجهات النظر المختلفة قبل اتخاذ القرار المبني على

الملاحظة الذاتية، وفيها يستقبل الطالب المعلومات بطريقة مجردة ، ويعالجها بطريقة تأملية ، حيث يرى "برور" وآخرون أن طلاب هذا الأسلوب يفضلون الرياضيات والعلوم ، والتفكير الاستقرائي. (وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد، 2008، ص 58)

ت - الأسلوب التقاربي (الذرائعيون) (Pragmatists):

يضم المفاهيم المجردة (التفكير) والتجريب العملي (التجريب الفعال) ، يهتم طلاب هذا الأسلوب باكتشاف كيفية حدوث الحالة، فهم يسألون "كيف يمكنني تطبيق هذا عملياً؟"، ويزيد التطبيق والاستفادة من المعلومات عن طريق فهم مع لومات تفصيلية حول عمل النظام، وتكمن القوة العظمى لأصحاب هذا الأسلوب بالتطبيق العملي للفكرة، وتتضمن الطرق التعليمية المناسبة للتقاربي ما يلي:

- التعلم التفاعلي.
- التعلم باستخدام الحاسب.
- تقديم مجموعة من المشكلات أو الكتب للطلاب لاكتشافها.
- (محمد، محمد إبراهيم محمد، ب س، ص 15)

ث - الأسلوب التباعدي أو التشعبي (المتأملون) (Reflectors):

يتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، ويتميزون باهتماماتهم العقلية الواسعة ، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويكون أداءهم أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفاعلة مع الآخرين. (الجميل، مؤيد حامد جاسم، 2013، ص 74)

حيث يستقبل فيه الطلاب المعلومات بطريقة نشطة قائمة على التجريب ويعالجها بطريقة تأملية. (الغامدي، محمد بن جمعان بن يعن الله، 2014، ص 28)

3 - فرضيات نموذج "كولب":

أشار "كولب" و"كولب" Kolb & Kolb 2005 أن نظريته للتعلم التجريبي قد بنيت على ست فرضيات وهي:

- يجب أن يتم التركيز في المقام الأول على عمليات التعلم ذاتها ، بدلا من التركيز على نتائج التعلم.
- إن كل عمليات التعلم عبارة عن إعادة تعلم، ويمكن تسهيل عملية التعلم من خلال المعالجات التي تستشف أفكار الطلاب حول موضوع التعلم، وتسعى لتطويرها ووضعها في صورة تمكن الطلاب من دمجها مع الأفكار، والمعلومات الجديدة عن الموضوع.
- إن التعلم يسعى لحل التناقض بين الأساليب المختلفة لعملية التوافق مع العالم.
- إن التعلم عبارة عن عملية شاملة للتوافق مع العالم، فهو ليس مجرد نتاج للإدراك، ولكنه يشمل الشخص بفكره وإدراكه وأسلوبه.
- إن التعلم يكون نتاج تبادلات متاعمة بين الشخص والبيئة.
- إن التعلم عبارة عن عملية بناء المعرفة، فنظرية التعلم التجريبي عبارة عن نظرية بنائية يتم بواسطتها صياغة ، أوبناء المعارف الاجتماعية، ومن ثم يتم استيعابها ضمن مكونات شخصية الطالب.

4 - مراحل النمو عند "كولب":

- ذكر "كولب" أن مراحل النمو التي يمر بها الفرد أثناء تعلمه هي:
 - **مرحلة الاكتساب:** وتستمر من الولادة حتى مرحلة البلوغ، وهي مرحلة بناء القدرات الأساسية.
 - **مرحلة التخصص:** وتستمر منذ بداية الالتحاق بالمدرسة وحتى بداية الالتحاق بالوظيفة، أو العمل، أو التجارب الشخصية التي يمر بها الإنسان الراشد، حيث يتم تشكيل أساليب التعلم المتخصصة.
 - **مرحلة التكامل:** وتستمر في منتصف العمر المهني والمرحلة المتأخرة في حياة الفرد، حيث يتم التعبير عن أساليب تعلم ثانوية في أداء العمل وأثناء الحياة الشخصية.
- (الغامدي، محمد بن جمعان بن يعن الله، 2014، ص ص 26، 27)

ت - نموذج "بيجز" 1987 Biggs:

وضح "جون بيجز" نظرية في التعلم تُعد سياقاً مفيداً لفهم التعلم لدى الطلاب، وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجع إلى الشخصية ، والعوامل التي ترجع إلى البيئة التعليمية من ناحية ، وتأثيرهما على كل من عمليات التعلم ومخرجاته من ناحية أخرى، ويرى "بيجز" أن الطلاب ينطلقون في التعلم لعدة أسباب هي التي تحدد كيف يتعلمون .

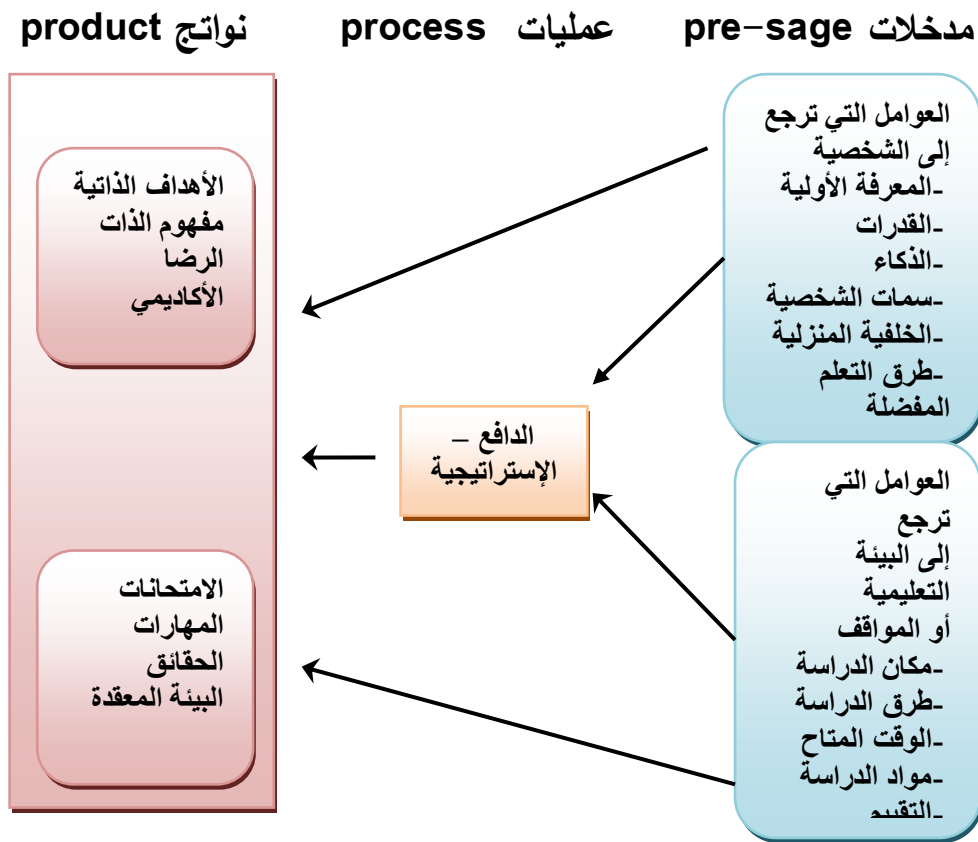
(Biggs, 1999, p64)

وأطلق "بيجز" Biggs على هذه النظرية اسم (النموذج الثلاثي للتعلم)

(Model of Learning 3p) واختصاراً (3p Model) لأنها تتضمن ثلاثة مكونات رئيسية

هي المدخلات Pre-sage، والعمليات Process، والمخرجات أو النواتج Product، ويبدأ اسم كل مكون منه بحرف (p) كما موضح في الشكل رقم 03.

(Jones , 2002 , p p:6 - 7)



الشكل رقم 03

يوضح مخطط "بيجز" لأساليب التعلم.

1 تصنيف "بيجز" لأساليب التعلم (Biggs):

أجرى "بيجز" دراسات كثيرة حول هذا النموذج، حيث استنتج منها ثلاثة أساليب للتعلم ،

(كريمان منشار .2004. ص 183)

ولكل من هذه الأساليب عنصرين هما الدافع والإستراتيجية، ويؤدي الاندماج بين الدافع

والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم وهي: (الغامدي، محمد جمعان، 2004، ص31)

أ - **الأسلوب السطحي Surface Style** : يقوم على أساس الدافعية الخ ارجية والخوف من

الفشل، فطلاب ذوي الأسلوب السطحي في التعلم يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم

نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات

المحتوى الدراسي من خلال الحفظ ، والتذكر ، واسترجاع المحتوى الدراسي، ويظهر عليهم

إعادة الإنتاجية، كما أنهم يركزون على الإشارات أكثر من معرفة المعنى، ويركزون على

الأجزاء غير المرتبطة بالمهمة. (الدريد، أحمد، 2004، ص 161)

ب - **الأسلوب العميق Deep Style**: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية والفهم

الحقيقي لما تعلموه، فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويرون أن الدراسة

مثيرة للاهتمام، ويقومون بربط الخبرات وتكاملها، ويبحثون عن اكتشاف المعنى، ولديهم

القدرة على تفسير ، وتحليل، وتلخيص المعلومات، فهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة

الجديدة.

ت - **الأسلوب التحصيلي Achieving Style** وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب على

حصولهم لأعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية

جيدة، وتنظيم الوقت، والجهد. (Biggs ,2001 ,pp267-290)

ث -نموذج "دن" و"دن" 1987:

طور هذا النموذج كل من "ريتا دن" و"كينيث دن" على مدار 25 عاماً، ويقدم هذا النموذج

إطاراً تعليمياً علاجياً وتشخيصياً ويعتمد على نظرية مفادها أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقته

الخاصة، ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بالشكل

الأفضل. (شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد، 2010، ص 85)

حيث تم استخدام نموذج "دن" و"دن" في مختلف المستويات الدراسية من أجل تحسين الأداء الأكاديمي لجميع الطلاب خاصة ذوي التحصيل المنخفض ، والهدف الرئيسي للنموذج هو تحسين فعالية التعليم من خلال تشخيص ، وملاءمة أسلوب التعلم عند الطالب مع فرص التعليمية المناسبة. (ليانا جابر، مها قرعان، 2004، ص 18)

وقد اهتم "دن" و"دن" بعدة عوامل أومتغيرات متداخلة ، ومتفاعلة تدخل في أسلوب التعلم، وتتنوع على أربعة مجالات هي:

(الزغول، عماد عبد الرحيم، والمحاميد، شاكر عقلة، 2007، ص 42)

الحاجات أومتغيرات البيئية: ويتكون من العناصر التالية:

- الضوء: يعبر عن مستوى الإضاءة المفضلة لدى الطالب أثناء تعلمه .
- الصوت: يعبر عن تفضيل الطالب للخلفية الصوتية أثناء تعلمه، بمعنى إلى أي مدى يفضل الهدوء؟.
- درجة الحرارة: ويعبر عن درجة الحرارة التي يفضلها الطالب أثناء التعلم، هل يفضل الدفء أم البرودة؟.
- تصميم الغرفة: ويرتبط هذا العنصر بتوزيع الأثاث فيها ، فكل طالب يفضل تصميم معين للغرفة، فهناك من يتعلم وهو جالس وهكذا.

الحاجات أومتغيرات الانفعالية: ويشمل العناصر التالية:

- التخطيط البنوي: ويتعلق بتفضيل الطالب أو عدم تفضيله لمجموعة من النشاطات ، والمهام الواضحة والمحددة.
- المثابرة: يتعلق بمدى تصميم الطالب على التعلم ، والقيام بمهمة تعليمية ، وقدرته على الانتباه، ودرجة اهتمامه على البقاء في تنفيذ مهمة واحدة.

- الدافعية: يتعلق هذا العنصر بدرجة اهتمام الطالب بالتعلم المدرسي ، هل لديه دافعية ذاتية؟، وهل تستثار من خلال التعلم مع الزملاء؟.
- المسؤولية: ويتعلق بمدى تفضيل الطالب للعمل بشكل مستقل لأداء الوظائف وبأقل إشراف، وتوجيه ممكنين.

الحاجات أو المتغيرات الاجتماعية: ويتكون من العناصر التالية:

- عنصر الأزواج: يتعلق بتفضيل الطالب للعمل مع طالب واحد فقط، هل يفضل العمل مع زميل واحد فقط أكثر من العمل كعضو في المجموعة؟، أم العمل في مجموعة صغيرة؟، أم العمل بمفرده؟.
- عنصر المجموعة: ويتعلق بمدى تفضيل الطالب العمل كعضو في فريق ، أو العمل الفردي، ويساعد هذا العنصر على تحديد ميول الطالب للعمل مع مجموعة صغيرة من الطلاب مع كثير من التفاعل، والنقاش، أو ميله للعمل لمفرده.
- عنصر البالغين: ويتعلق هذا العنصر بمدى تفضيل الطالب للتعامل مع شخص راشد ، أو مع المعلم أثناء المهمة، ومدى ميل الطالب للتفاعل وتلقي التوجيه من شخص آخر .
- عنصر التنوع: ويعبر عن مدى ميل الطالب للعمل في مهام متنوعة أثناء التعلم .

الحاجات أو المتغيرات الجسمية: ويتكون من العناصر التالية:

- القدرة الحسية: ويتعلق بالقدرة على التعلم من خلال السمع، والنظر، واللمس.
- الحركة: ويتعلق بمدى تفضيل الطالب للحركة ، أو الجلوس في مكان واحد أثناء أدائه لمهام التعلم.
- الوقت: يتناول هذا العنصر مستوى الطاقة في أوقات مختلفة من اليوم ، فالبعض يفضل تناول المهام بتركيز في الصباح أو المساء.
- تناول الطعام والشراب: يركز هذا العنصر على الحاجة للأكل والشرب أثناء الانهماك في

نشاطات التعلم. (ليانا جابر، مها قرعان، 2004، ص 19-20)

واعتماداً على ذلك فقد قسم "دن" و"دن" الطلاب حسب ميولهم إلى أساليب أو أصناف وهي:

1 -الأسلوب الشمولي Clobal: وهو أسلوب يركز على كافة التفاصيل في معالجة

موضوع، أو محتوى معين مهم .

2 -الأسلوب التحليلي Analytical: وهو أسلوب يعتمد على التحليل للموضوع ، ويتطلب

استنتاجات وخلاصات حوله .

3 -الأسلوب التأملي Reflective: ويعتمد هذا على التأمل الذاتي في معالجة

الموضوعات .

4 -الأسلوب الحركي والنشط Impulsive: وهو أسلوب يمتاز بالاندفاع والاعتماد على

التجربة والعمل . (الزغول، عماد عبد الرحيم، والمحاميد، شاكر عقلة، 2007، ص 42)

ج - نموذج "فليدر" و"سيلفرمان" 1988:

يعرف "فليدر" و"سيلفرمان" أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية، والوجدانية،

والنفسية التي تعمل معاً على أنها مؤشرات ثابتة نسبياً، لكيفية إدراك، وتفاعل، واستجابة

الطالب لبيئة التعلم . (الزيات، فتحي مصطفى، 2004، ص 556)

حيث يرى "فليدر" Felder أن الطلاب خلال نموهم يقومون ببناء معارفهم ، وخبراتهم،

ويطورون مهاراتهم المتعددة حسب طرائق تعلم تتماشى مع أساليب تعلمهم المفضلة ، ويرى أن

الأساليب التي جاءت في هذا النموذج تتحكم في طرق تفكيرهم بالمشكلات ، والمشكلات التي

يواجهونها أثناء تعاملاتهم .(طلافة، فؤاد طه وعبد الرحيم، عماد ، 2009، ص 271)

كما صنف "فليدر" و"سيلفرمان" الطلبة إلى أربعة أساليب وهي كالاتي:

1 -عقلي Active – تأملي Reflective:

حيث يميل الطالب العملي إلى فهم المعلومة عن طريق عمل يقوم به ، ويفضل العمل في

الجماعي، بينما الطالب التأملي بالتفكير في المعلومة بهدوء يميل إلى العمل بمفرده أو مع

زميل . (الغامدي، سميحة بنت احمد عبد الخالق، 2004، ص26)

2 -حسي Sensing – حدسي Intuitive:

الطلاب الحسيون Sensing Learners وهم الذين يعتمدون على المواد المحسوسة ،

والممارسة الفعلية للأشياء، وتكون توجيهاتهم نحو الحقائق والإجراءات، مقابل الطلاب

الحدسيون Intuitive Learners وهم الذين يعتمدون في تعلمهم على المفاهيم، وهم مبدعون ومجددون ذو توجيهات نحو النظريات والمعاني والدلالات.

3- بصري Visual – لفظي Verbal :

يفضلون الطلاب البصريون Visual Learners التمثيل البصري لمواد التعلم المقدمة كالصور، والرسوم التخطيطية والبيانية، وتنظيم المعلومات، مقابل الطلاب اللفظيون Verbal Learners الذين يفضلون عرض المعلومات مكتوبة أو منطوقة.

4- تسلسلي Sequential – كلي Global :

الطلاب التتابعيون أو التتابعيون Sequential Learners وهم الذين يفضلون التعلم التتابعي أو التصاعدي الذي يقوم على خطوات متعاقبة، مقابل المتعلمون الكليون Global learners وهم يفضلون التعلم الكلي، المفكرون بالنظم. (الزيات، فتحي مصطفى، 2004، ص 556)

8 - مناقشة عامة لنماذج أساليب التعلم:

إن الاختلاف الموجود بين العلماء والباحثين في تكوين نماذج أساليب التعلم وبناءها في ميدان علم النفس التربوي راجعت إلى تباين أهدافهم وإلى اختلاف وجهاتهم، وإيديولوجياتهم التي يتبنونها، إذ لا يمكن لأي نموذج أن يعطي تصميماً كاملاً وشاملاً لتفسير أساليب التعلم عند الطلاب.

وعلى الرغم من هذا الاختلاف الظاهر بين هذه النماذج، إلا أن هناك بعض النقاط المشتركة نذكر منها:

- إن نموذج كل من "بيجز" و"أنتوستل" متشابهين في تصنيفهم لأساليب التعلم من حيث الأسلوب السطحي، والأسلوب العميق، والأسلوب التحصيلي، إلا أن نموذج "أنتوستل" جاءت أساليبه مبنية على التوجهات الأربعة التي اقترحها وهي التوجه نحو المعنى، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية، والتوجه نحو التحصيل، والتوجه الشمولي، في حين أن نموذج "بيجز" كون كل أسلوب من دافع وإستراتيجية.
- نلاحظ أيضاً تقارب بين أسلوب الحسي - الحدسي في نموذج "فلدر" و"سلفرمان" مع بعد التجربة الحسية لنموذج "كولب"، والأسلوب النشط التأملي عند "فلدر" و"سلفرمان" مقابل بعد التجريب النشط عند "كولب".

- إن ما نلاحظه في نموذج "دن" و"دن" بوجود أسلوب يسمى بالأسلوب الشمولي يتقارب من الأسلوب التسلسلي - الكلي عند نموذج "فلدر" و"سلفرمان".
- إن نموذج "بيجز" صنف أساليب التعلم إلى ثلاثة أساليب وهي العميق والتحصيلي والسطحي، فهدف طلاب الأسلوب السطحي من التعلم المدرسي كان وسيلة لتحقيق غايات أخرى كالوظيفة، على عكس طلاب الأسلوب العميق الذي انصب اهتمامهم على المادة الدراسية، ومحتواها، وطرف التفكير والتأمل.
- إن عملية التعلم عند "كولب" و"بيجز" هي نتاج تفاعل بين العوامل الشخصية ، والعوامل البيئية، إلا أنهما اختلفا في أن "كولب" اهتم بعمليات التعلم ذاتها أي أثناء عملية التعلم ، لكن "بيجز" ركز على بمخرجات التعلم أي نتائجها .
- اتفق معظم المنظرين على أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل عندما يعالجون بعمق المعلومات التي تم إدراكها.
- إن من إيجابيات نموذج "كولب" أنه مزج بين ما جاء به "جون ديوي" والذي ركز على أن التجربة هي أساس التعلم، وبين أعمال "كيرت ليفين" الذي اهتم بممارسة نشاط الطالب أثناء عملية التعلم، وبين الذكاء الذي هو نتيجة التفاعل بين الشخص والبيئة ، وهذا ما تحدث عنه "جون بياجيه" في نظريته.
- أكد "كولب" في نمودجه على الجانب المعرفي أكثر من الجانب الوجداني ، والذي أولى اهتماماً لدور التجربة الشخصية الذاتية في التعلم.
- يهدف نموذج "دن" و"دن" إلى تحسين عملية التعلم من خلال تشخيص ، وملائمة أسلوب التعلم.

9 أساليب التعلم وبيئات التعلم في ظل نظام (ل.م.د.):

إن بيئة التعلم لابد أن تكون غنية بالمتغيرات التي تجعل هذا التعلم فعالاً ومثيراً وتظهر نتائجه في جوانب مختلفة من شخصية الطالب،

(معش، محمد بن علي ويوسف، سليمان عبد الواحد، 2014، ص 96)

عن طريق البحث في الطرق ، والوسائل التي يمكن من خلالها تحقيق بيئة تربوية تتناسب وأساليب الطلاب في تعلمهم ، فهي تختلف بين الذكور والإناث، كما قد تباين درجة التأثير بينها، إذ قد يطغى أسلوب أو أكثر على جنس دون الآخر ،

(المنجومي، مخضار بن خضر بن سالم، 1418، ص 3)

كما نجد "سميث" و"سميث" 1995 ذكر أن الطلاب يؤدون أفضل في بيئات ومع اتجاهات تتلاءم مع أساليبهم في التعلم، وقد قدمت نظرية التعلم التجريبي تصور لبيئة التعلم بطريقة تتلاءم مع عجلة التعلم، وهي كالآتي:

أ - **بيئة التوجه الوجداني** : تتطابق مع الخبرة المحسوسة ، وتركز على الاستعدادات، والشعور، وتتكيف الإجراءات والإرشادات تجاه التعبير الحر عن الشعور الشخصي، والقيم والاتجاهات.

ب - **بيئة التوجه نحو الإدراك**: تتطابق مع الملاحظة التأملية، وتؤكد التعلم على إدراك، وفهم الارتباطات بين الأحداث والمفاهيم، ويشجع الطلاب على رؤية الموضوعات من وجهات نظر متعددة ، وبطرق مختلفة مؤكدين على تكيف تدريس الأشياء، والعمليات أكثر من الاهتمام بالحلول، فيقيم الطلاب على أسلوبهم.

ت - **البيئة الموجهة نحو المعرفة** : تتطابق مع التصور التأملي، وتتميز هذه البيئة بمهارة الإتيان، وتوجيه الأنشطة نحو حل المشكلات ، ومخرجات التعلم تقيم بالصواب أو بالخطأ مع استعمال معيار موضوعي، ووظيفة المعلمين هي تفسير المعلومات، ومن الأنشطة النموذجية في هذه البيئة الطلب من الطلاب ابتكار نظرياتهم الخاصة عن موضوعات يختارها الطلاب.

ث - **بيئة توجيه السلوك**: تتطابق مع التجريب النشط، وتتميز هذه البيئة بالتوجه إلى تطبيق المعرفة، ومهارات لحل لمواقف الحياة الحقيقية، وتوجه الأنشطة نحو ما هو ضروري في التخطيط لإكمال المهمة، ويترك الطلاب ليحكموا على أدائهم بناءً على معايير وضعوها

مسبقاً، ودور المعلم يكمن في كونه ملقن ومدرّب يقدم نصائح بصفته صديقاً ، ويترك مسؤولية المخرجات على الطالب. (وقاد، إلهام بنت إبراهيم، 1429، ص 65)

وهكذا فإن البيئة التعليمية في الجزائر ونظامها التعليمي خاصة في المرحلة الجامعية زاد الاهتمام به، وتعاظمت أهميته في العقود الأخيرة في إطار سياق دولي ، يرمي إلى تجنيس وتوحيد الشهادات ، والدرجات العلمية ضمن رؤية مستقبلية تسمح بحرية الحركة ، والانتقال بالنسبة للطلبة، وذلك من أجل ضمان جودة التعليم العالي ، ولهذا تبنت الجزائر نظام (ل.م.د) عام 2003 بهدف موازنة نظام التكوين ، وإصدار الشهادات وفق هذا النظام المتبع في بقية دول العالم، والأخذ بعين الاعتبار بعض الخصوصيات في الواقع المحلي ، وهذا التجديد يمس بالدرجة الأولى البرامج التكوينية ، بالإضافة إلى الممارسات والمقاربات البيداغوجية التي تعد جزءاً لا يتجزأ من عملية التكوين.

ولهذا فإن البيئة التعليمية تتغير من حيث أساليبها في مواقف التعلم ، وطبيعة العلاقة السيكولوجية بين الطالب والمعلم علاقة تربوية كما يراها "جون كلود" هي عبارة عن تعامل وتفاعل إنساني بين مجموعة من الطلاب، وبما أن عملية التعليم والتعلم تتم غالباً داخل حجرة الدراسة، فمن الضروري أن تنشأ علاقة سيكولوجية وسيكولوجية بين المعلم وال طالب، وفي كثير من الأحيان تتميز هذه العلاقة بالتعقيد نظراً لاختلافها من حيث المضامين ، وتباينها من حيث الأهداف، وتفاوتها من حيث المستويات فهي:

- علاقة إنسانية لأن تحقيقها يستدعي حضور ، وتفاعل العنصر الإنساني المتمثل في المعلم والطلاب.

- علاقات تواصل بيداغوجي لأن التعليم هو بالدرجة الأولى إقامة تواصل مع ال طلاب، فنجد التعلم في نظام الجديد (ل.م.د) يختلف عن التعليم في نظام القديم ، حيث كان التعليم يعتمد على الطريقة التقليدية وهي طريقة المحاضرة أو كما يسمونها طريقة الإلقاء ، فكان المعلم هو أساس في عملية التعلم من حيث الدور الذي يلعبه ، كونه كان يمتلك المعرفة وما دور الطلاب سوى اكتسابها من عنده، وبهذا المعنى يتفق مع مفهوم المدرسة باعتبارها عاملاً من عوامل نقل المعرفة إلى الطلاب.

(اللقائي، أحمد حسين، 1995، ص10)

فطريقة المحاضرة خلقت علاقة تربوية ، وبيداغوجية مبنية على مركزية المعلم باعتباره مصدر للمعرفة فهو يقوم بالفعل التربوي على ال طالب، وبالتالي العلاقة تكون منعدمة في التفاعل بينهما لأن الطالب يكون مجرد متلقٍ ومستهلكٍ ومخزنٍ للمعرفة، غير أن الوصاية لأداة للتأطير ، والتكوين في إطار فلسفة نظام (ل.م.د) تتميز بإرساء علاقة حديثة تركز على مركزية الطالب، حيث يعتبر هذا الأخير هو مركز فعل التعليم والتعلم باعتباره الفاعل الأساسي في تعليم ذاته من خلال مبادراته ، وتجاربه، ونشاطه، ويعتبر المعلم موجه أ ومرشداً، لذلك فلن مبدأ التعاون والتفاعل والتبادل أساسي بين الطرفين، وتشكل الإبداعية الذاتية للطالب في هذا النموذج أهدافاً متواخاة من التعليم والتعلم، وانطلاقاً من الفاعلية الإيجابية له يصبح هو محور عملية إرسال المعلومات، والمعرفة من خلال ما يقوم به نشاط وما يتميز به من انشغالات، وليست صادرة عن المعلم، ومن ثم يتحول هذا الأخير إلى متلقي يكتفي بمساعدة المتعلم ، وتوجيهه باعتباره شريكاً في البحث عن المعرفة وليس مستهلكاً لها فقط، وتكون التفاعلات عامة وشاملة بين الطلاب والمعلم.

وهكذا فلن هذه العلاقة تجعل من العملية التعليمية مبنية على أهداف الطلاب من جهة ، وعلى كفاءتهم المتفاوتة من جهة أخرى وتدفع بالطلاب إلى اعتماد أحدث الطرائق التعليمية. (عوابي، محمد عباس محمد، ب س، ص 11)

10 - تطبيق نظرية أساليب التعلم:

يرى "كوبر ريان" بأن الكثير من التربويين يرون أن المناهج ، وطرق التدريس يجب أن تقدم دروساً متنوعة على حسب المستوى الدراسي للطلاب، أي يحتاج المعلمون لاستيعاب مختلف أساليب تعلم الطلبة من خلال تغيير منهجية التدريس ، وأساليب التقويم للوصول إلى جميع الطلاب، كما أن المرونة والتنوع هي مفاتيح لا تقتصر على جميع الطلاب يتعلمون بطريقة المعلم، ولا يجب الاستخفاف بالطلبة بسبب أن أساليب تعلمهم تختلف عن طريقة المعلم، إضافة إلى حث وتشجيع المعلمين على استخدام الوسائل التكنولوجية للوصول إلى جميع الطلاب. (Ryan cooper, 2010, p 73)

11 - قياس أساليب التعلم:

تباينت طرق قياس أساليب التعلم، ولهذا فإن الطريقتين التاليتين هما الأكثر شيوعاً:

الطريقة الأولى: التحليل الكيفي لبروتوكولات الطلبة من خلال إجراء مقابلات شخصية معهم، حيث يطلب إليهم قراءة نص أكاديمي، وتوجيه بعض الأسئلة، ومن خلال إجاباتهم يمكن التعرف على أساليب التعلم الخاصة بهم. (أحمد، إبراهيم، 2003، ص 35)

الطريقة الثانية: من خلال استخدام الاستبيانات والمقاييس النفسية الخاصة بأساليب التعلم. وقد تم بناء عدد من استبيانات أساليب التعلم ومنها الاستبانة التي وضعها "كولب" حيث حدد أربعة أساليب للتعلم هي:

1- **الأسلوب التقاربي Convergent Style:** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المشكلات التي تتطلب إجابة واحدة فقط.

- **الأسلوب التباعدي Divergent Style:** ويظهر لدى الطلبة القادرين على توليد الأفكار، ورؤية المواقف من زوايا متعددة، وطرح الكثير من الحلول البديلة.

- **الأسلوب التمثيلي Assimilator Style:** ويتميز به الطلبة القادرين على تفهم الموضوعات ذات الطبيعة النظرية، وكذلك استيعاب الملاحظات والمعلومات في صورة متكاملة.

- **الأسلوب التكيفي Accommodator Style:** ويتميز به الطلبة القادرين على التكيف مع المواقف المختلفة من أجل اكتساب معلومات، وخبرات جديدة.

كما وضع "دوف" استبانة تقيس ثلاثة أساليب هي:

- **أسلوب التعلم السطحي Surface Learning Style:** ويقصد به الأسلوب السلبي في

التعلم الذي يهدف إلى استذكار المعلومات، بدون دراسة العلاقات بينها أي بدون فهم، ويشعر مستخدم هذا الأسلوب بالقلق والخوف المرضي من الفشل، وبضعف الثقة بالنفس.

- أسلوب التعلم العميق Deep learning Style: ويقصد به استخدام الأسلوب الذي يهدف إلى الفهم، والطالب الذي يستخدم هذا الأسلوب يحقق الفهم من خلال دراسة العلاقات بين الأفكار، بالإضافة إلى استخدام البراهين والأدلة لتمييز الطالب بالنشاط والحيوية.

- أسلوب التعلم الإستراتيجي Strategic Learning Style: وهو الأسلوب الأفضل في التعلم، والطالب الذي يستخدم هذا الأسلوب يهتم بدراسة الموضوعات بانتظام، ويستفيد من الوقت على نحو أفضل، وينتبه إلى ما يتطلب عمله.

كما وضع "جرشا" و"ريتشمان" مقياساً لأساليب التعلم يتكون من تسعين فقرة تقيس ستة أساليب تعلم هي:

- أسلوب التعلم التنافسي.

- أسلوب التعلم التعاوني.

- أسلوب التعلم المعتمد.

- أسلوب التعلم المستقل.

- أسلوب التعلم التشاركي.

- أسلوب التعلم التجنبي. (أبو سريع وآخرون ، 1995، ص 33)

كما طور "بوساتو" وآخرون استبانة تتكون من أربعة أساليب للتعلم، بعد أن قارن بين أساليب التعلم عند "كولب" و"أنتوستل"، وهذه الأساليب هي:

- أسلوب التعلم غير المباشر: وهو يناظر التوجه غير الأكاديمي عند "أنتوستل" يتسم

أصحاب هذا الأسلوب بطرق دراسية غير منتظمة، ووجود مشكلات في تلك وين وتناول المعلومات، وصعوبة التعلم، والاتجاه السلبي نحو الدراسة.

- أسلوب تعلم إعادة الإنتاجية: وهو يناظر التوجه نحو إعادة الإنتاجية عند "أنتوستل"،

ويتسم الطلاب الذين يتبنون هذا الأسلوب بالالتزام بحدود المنهج، والخوف من الفشل،

والدافعية الخارجية، والعمل على استمرار النجاح في الدراسة.

- **أسلوب التعلم التطبيقي** : يناظر أسلوب التعلم التقاربي والمستوعب عند "كولب"، ويتسم الطلاب الذين يتبنون هذا الأسلوب بالتطبيق الفعلي للأشياء النظرية، ومحاولة التجريب لما تم تعلمه.

- **أسلوب تعلم المعنى الشخصي** : ويناطر التوجه نحو إعادة الإنتاجية عند "أنتوستل"، ويتسم الطلاب الذين يتبنون هذا الأسلوب بالقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة، وطرح الحلول، وترابط الأفكار.

وقد وضع "بيجز" استبانة تقيس ثلاثة أساليب للتعلم هي: الأسلوب السطحي، والأسلوب التحصيلي، والأسلوب العميق، يتكون كل أسلوب من دافع يتحدد بإستراتيجية مناسبة. (الغامدي، سميحة بنت احمد عبد الخالق، 2014، ص 43)

وقد ميز "سيفستون" Svensson بين نوعين من أنواع أساليب التعلم هي : الكلي والجزئي، وذكر أن الطلبة الذين يتبنون الأسلوب الكلي منهم يتصفون بمحاولات فهم معنى النص المقدم لهم، والبحث عن هدف المؤلف من النص ، وانتقاء الأجزاء الرئيسية من حجة المؤلف وحقائقه المؤيدة، كما يركزون اهتماماتهم ، ومحاولتهم لتذكر النص ، وربط المادة الجديدة بمعرفتهم وخبراتهم السابقة، ويؤكدون أهمية إدراك المعلومات الجديدة في صورة تراكيب معرفية، أما الطلبة الذين يركزون على المقارنات النوعية فهم الذين يتبنون الأسلوب الجزئي، حيث يركزون على أجزاء معينة من النص والتي تنظمها فكرة رئيسية واحدة، كذلك التركيز على التفاصيل ، ويعتمدون على تركيز عبارات المقدمة ، وأجزاء من النص يعتقدون أنها متعلقة بالامتحان ويكون توجيههم العام نحو التفاصيل، أي أنهم يفتقرون إلى التوجه نحو الموضوع كوحدة متكاملة. (Svensson, 1977, p 240)

خلاصة:

ونستنتج في الأخير أن موضوع أساليب التعلم من المواضيع المهمة والتي اهتم بها الكثير من الباحثين، كونها نفس الطالب الذي هو محورياً مهماً من المحاور العملية التعليمية ، فهي تسير عملية التعلم مما يساعد المعلمين على استخدام أساليب تعليمية تتناسب مع أساليب تعلم الطلاب، وفي هذا السياق ظهرت عدة نماذج تختلف عن بعضها هدفها الأساسي تفسر أساليب التعلم تبعاً لتصورات روادها من العلماء، وفي هذه الدراسة سنحاول تبني نموذج "كولب" نظراً لتناسبها وعينة الدراسة وهم طلبة الجامعة.

دافعية الإنجاز الأكاديمي

تمهيد

- تعريف الدافعية.
- بعض المفاهيم المرتبطة بمصطلح الدافعية.
- مكونات الدافعية.
- تصنيف الدافعية.
- مصادر الدافعية.
- خصائص الدافعية.
- مراحل الدافعية.
- نشأة دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- تعريف دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- مكونات دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- أنواع دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- مؤشرات دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- خصائص دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- وظيفة دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- نظريات دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- قياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- دافعية الإنجاز الأكاديمي والتعلم.
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدافعية من المواضيع المهمة التي يتناولها علم النفس عموماً والتي بدورها تمكن الطالب من تحقيق أهدافه، ومن الملاحظ أنه ما من أحد إلا ويوجد لديه مستوى معين منها سواء كان المستوى مرتفعاً أو متوسطاً أو منخفضاً وذلك حسب طبيعة البيئة التي يعيش فيها، والدافعية بصفة عامة تعمل على إثارة السلوك وتوجهه داخلياً بحيث تمكن الطالب من القيام بمجموعة من الأعمال لاكتساب مختلف المهارات والخبرات، ومن أنواعها الدافعية للإنجاز التي تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية والتي يتميز بها الإنسان دون غيره من الكائنات الحية، ومن هنا فقد اهتم بدراستها باحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية، وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي في إطار علم النفس التربوي وشملت مجالات أخرى منها المجال الاقتصادي وغيره من الميادين، وبالتالي هذا الدافع يعتبر جزءاً أساسياً في حصول الطالب على تحقيق أهدافه وفرض وجوده في الميدان من خلال ما ينجزه من أعمال للوصول إلى أعلى المراتب وفي هذا الفصل نحاول عرض أهم ما جاء من تراث نظري حول دافعية الإنجاز الأكاديمي.

1 تعريف الدافعية:

نشير في هذا العنصر إلى التعريف اللغوي وعرض بعض التعاريف النظرية لمجموعة من الباحثين في هذا المجال ومنها ما يلي:

أ - لغة:

يطلق على مفهوم الدافع في اللغة اللاتينية بكلمة "Movere" وفي اللغة الإنجليزية بكلمة "Motive" ويعني يحرك، وهو عبارة عن أي شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز وتوجيه الأداء والتصرفات؛ فكلمة دافع مأخوذة من ال فعل الثلاثي دفع أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر، وعندما نقول بأن الذي دفع شخص للقيام بسلوك معين، فإننا نعني أن شيئاً ما هو الذي حركه، وهذا المحرك هو ما نقصد به الدافع؛ فكلمة دافع هي على وزن فاعل، لذا فإنّ فاعل السلوك هو هذا الدافع وبالتالي يحول السلوك إلى فعل.

(بني يوسف، 2007، ص14)

ب - اصطلاحاً:

ولقد تعددت التعاريف الاصطلاحية وتتنوع نظراً لتعدد الخلفيات النظرية للعلماء والباحثين وذلك على النحو التالي:

- تعريف "يونج" Young P.T: الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين . (جبل، 2004، ص207)
- وهنا قد أشار إليها من حيث ارتباطها بالجانب الداخلي لل طالب فقد وصف حالته بالتوتر وعدم الاستقرار والقلق الذي ينتابه ، وبالتالي هذا الوضع لا يتأتى عبثاً وإنما لوجود ظروف تعمل على تحريكها وتنشيطه، والتي تبدو في شكل سلوك يمكننا ملاحظته والحكم عليه، فهو لم ينتبه لدور العوامل الخارجية والبيئية في تكوينها.
- عرفها "هيب" Hebb: بأنها أثر لحدثين حسيّين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الطالب بطاقة الحركة.

ما نلاحظه في هذا التعريف هو تركيزه على الجانب الحسي فيؤى بأنها ناتجة عن تظافر وظيفتين من خلال الوعي الذي يدرك فيه الطالب ماذا يفعل وما هو السلوك المراد القيام به والمثيرات والمنبهات التي تعمل على تكوين استثارة داخلية تزود بالقدرة على القيام بالنشاط الممارس.

-وعرف "ماكليلاند" وآخرون **D.McClelland. et al**: الدافع بأنه يعني إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغيير في الموقف الوجداني. (خليفة، 2000، ص 69)

يتبين لنا أنّ لم يعطي تعريفا محددا له وإنّما وضّح الوظيفة التي يقوم بها عند تحقيقه للهدف، بحيث يعمل على إعادة التوازن النفسي والفيزيولوجي لل طالب ويأتي نتيجة وجود خلل، فيعطي صورة جديدة للنشاط الذي له علاقة بالموقف الوجداني، حيث اقتصر على هذا البعد باعتباره نقطة حدوث الدافع.

-في حين "أتكسون" ميّ بين مفهوم الدافع "Motive" ومفهوم الدافعية "Motivation" على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد ال طالب لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين؛ أمّا في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة. (خليفة، 2000، ص 67)

وهي أكثر اتساعا وشمولا من الدافع؛ وتتضمن جملة من الأسباب ذات الطابع السيكولوجي وتفسر السلوك من حيث بدايته واتجاهه ونشاطه.

والدافع يبقى في حالة كمون ما لم تتوفر له ظروف أو مثيرات داخلية أو خارجية تعمل على استثارته، وتحويله من حالة الكمون إلى حالة الحراك والنشاط (أي دافع كامن + مثير داخلي أوعارجي يتحول إلى دافع نشط فاعل). (بني يوسف، 2007، ص. ص 15 - 16)

وعلى الرغم من محاولة البعض في التمييز بين المفهومين فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرز مسألة الفصل بينهما؛ ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، إذ يعبر كليهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع. (خليفة، 2000، ص 67)

فمن خلال التصفح في بعض الكتب نجد بعض الباحثين يفرقون بين الدافع والدافعية من خلال التعريف، في حين يعتبر البعض الآخر أنهما شيء واحد ولا فرق بينها وإنما الفرق يرجع إلى تسمية المصطلح فقط.

-تعريف "محمد محمود بني يوسف": الدافعية عبارة عن القوى المحركة للسلوك وتوجيهه نحو تحقيق غايات معينة، يشعر ال طالب بالحاجة إليها أوبأهميتها المادية أوالمعنوية له، حيث تتم استثارة هذه القوى المحركة بعوامل متعددة قد تنشأ من داخل ال طالب ذاته أوتنشأ من المحيط الفيزيائي (المادي والاجتماعي). (بني يوسف، 2007، ص15)

حاول "محمد محمود" أن يتخذ موقف م زدوج دون أن يركز ويقتصر على أحد هما في تفسيرها، حيث جمع بين العوامل الداخلية لل طالب والعوامل الخارجية في استثارتها بهدف الوصول إلى الهدف المرجو، فقام بوصف العمليات التي تمر بها عند تكوينها .

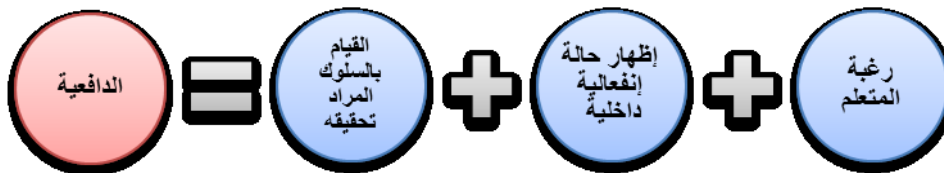
-وأوضح "كاتل" و"كلين" R.B. Cattell &P.Kline: أن للدافعية ثلاث جوانب تتمثل فيما يلي:

الأول: الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر .

الثاني: إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره.

الثالث: الاندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية. (خليفة، 2000، ص70)

ركز "كاتل" و"كلين" على وجود رغبة الطالب بالشيء وأدخل الحافز - أي استثارة خارجية ومدى أثره على الحالة الداخلية ثم القيام بالسلوك المراد تحقيقه ويمكننا تمثيله بالشكل التالي:



شكل رقم 04

يمثل الجوانب الثلاثة للدافعية عند "كاتل" و"كلين".

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الدافعية هي عبارة عن عملية نشطة تحرك سلوك الطالب وتوجهه، وذلك بواسطة عوامل متنوعة منها ما هو داخلي ومنها ما هو خارجي؛ والتي تحمل في طياتها شعور ورغبة الطالب في تحقيقها من خلال ما يصدره من أفعال .

2 بعض المفاهيم المرتبطة بمصطلح الدافعية:

لقد ارتبط مصطلح الدافعية بجملة من المفاهيم المتداخلة فيما بينها والتي لها علاقة بها؛ وهنا يجدر بنا الوقوف للتعرف على بعضها كالحاجة والباعث والهدف والرغبة والحافز والغريزة.

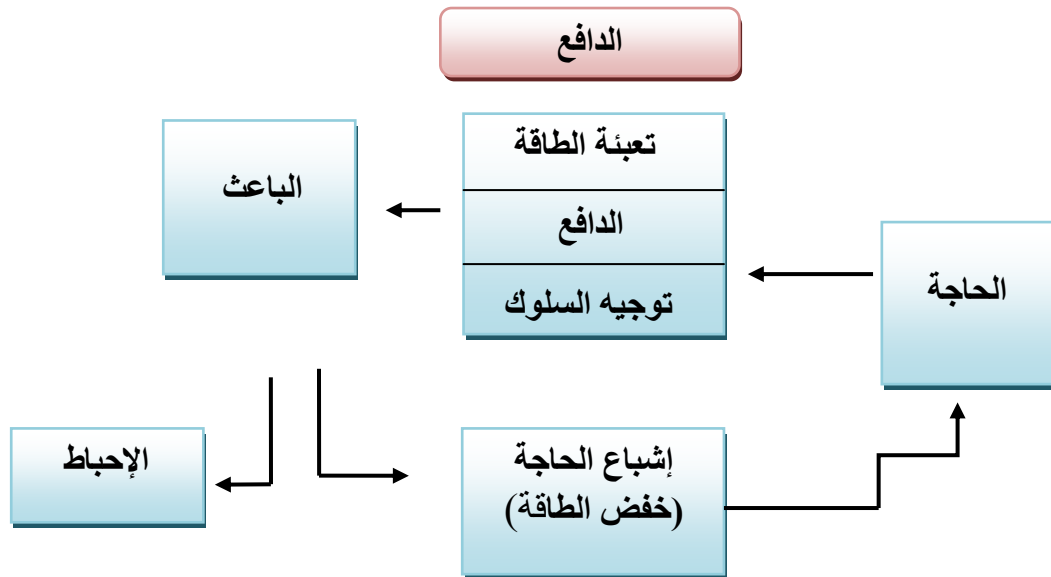
أ - **الحاجة Need**: هي عبارة عن نقص في المتطلبات الجسمية فهي تظهر مثلاً حينما تحرم خلية في الجسم من الغذاء أو الماء أو غيره، أي أنّ الحاجة تخص الجانب الفسيولوجي إذ أنها تنشأ نتيجة اختلال في التوازن العضوي .

ب **الباعث Incentive**: هو قوة موجودة خارج الإنسان ، ويمكن أن تكون إيجابية أو جاذبة تعمل على استثارة دوافع الإقبال عليها (كالطعام والمكافآت مثلاً) أو أن تكون سلبية أوطاردة تعمل على استثارة دوافع الإحجام عنها وتجنبها .

(بني يونس، 2004، ص.ص 17-22)

ت - **الحافز Drive**: هو عبارة عن كل قول أو فعل أو إشارة تدفع الإنسان إلى سلوك أفضل أو تعمل على استمراره فيه .(غباري، 2008، ص22)

وفي تعريف آخر بأنه الجائزة أو لمكافأة التي يحصل عليها الطالب نتيجة قيامه بسلوك مرضٍ . (الحريري، 2008، ص175)



الشكل رقم 05

يبين العلاقة التي تربط بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث

ث الهدف **Goal**: هو الغاية النهائية التي يتوجه إليها السلوك بقصد إشباع الدافع.

(الحلو والعكروتي، ب س، ص72)

أو هو ما يرغب الطالب في الوصول إليه. (أبو رياش والصافي، 2006، ص16)

ج الغريزة **Instinct**: هي صورة من صور النشاط النفسي والسلوك، تعتمد على الفطرة

والوراثة، يقابل الوعي. (سالمي وآخرون، 1998، ص184)

3 مكونات الدافعية:

تعد عملية الدافعية بمثابة نظام يتألف من تفاعل بين مكوناتها ويذكر "ديمبو" Dembo أن

النموذج الذي يتبناه لفهم العوامل الشخصية التي تؤثر فيها يستند إلى أعمال "بنتيرش"

و"ديغزروت" التي حددت ثلاث مكونات للدافعية ذات علاقة بسلوك التنظيم الذاتي :

أ مكون القيمة **Value**: الذي يتضمن أهداف الطالب ومعتقداته حول أهمية المهنة ، لماذا

أقوم بهذا العمل؟

ب - مكون التوقع **Expectancy**: الذي يتضمن معتقدات الطالب حول قدرته على أداء

العمل أو المهمة، هل أستطيع القيام بهذا العمل؟

ت -المكون الانفعالي **Affective**:الذي يتضمن ردود فعل انفعالية نحو المهمة ، كيف أشعر حيال هذه المهمة؟.(أبو جادو، 1998، ص295)

يرى "كوهين" أن الدافعية تتكون من أربعة أبعاد وهي : الإنجاز، الطموح، الحماسة، الإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة أي المثابرة.(عويضة، 1996، ص165)

4 -تصنيف الدافعية:

اختلف الباحثون في تصنيف الدوافع، لكن أغلبهم اتفقوا على هذا التصنيف:

أ -**الدوافع الأولية**: تسمى بالدوافع الفسيولوجية، وهي تلك الدوافع التي تعرف على أن لها أسس فسيولوجية واضحة، تنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بالوظائف العضوية والفسيولوجية كالحاجة إلى الماء والطعام والجنس.(كوافحة، 2004، ص 147)

وهي ترتبط بالحاجات الإنسانية الداخلية؛ أي أنها فطرية يولد الفرد مزودا بها.

(بن زاهي، 2007، ص66)

وتتصف ببعض الخصائص العامة وهي :

-أنّها عامة لدى جميع الكائنات الحية، البشرية والحيوانية.

-أنها تؤدي وظيفة بيولوجية هامة هي المحافظة على بقاء الكائن الحي.

(غباري وأبو شعيرة، 2009، ص 277)

-تنشأ نتيجة اختلال التوازن العضوي والكيميائي، فإشباعها يعيد للمتعلم توازنه والدوافع

الثانوية تبدأ تحتل مكانتها في توجيه سلوك المتعلم.(أحمد، 2000، ص 53)

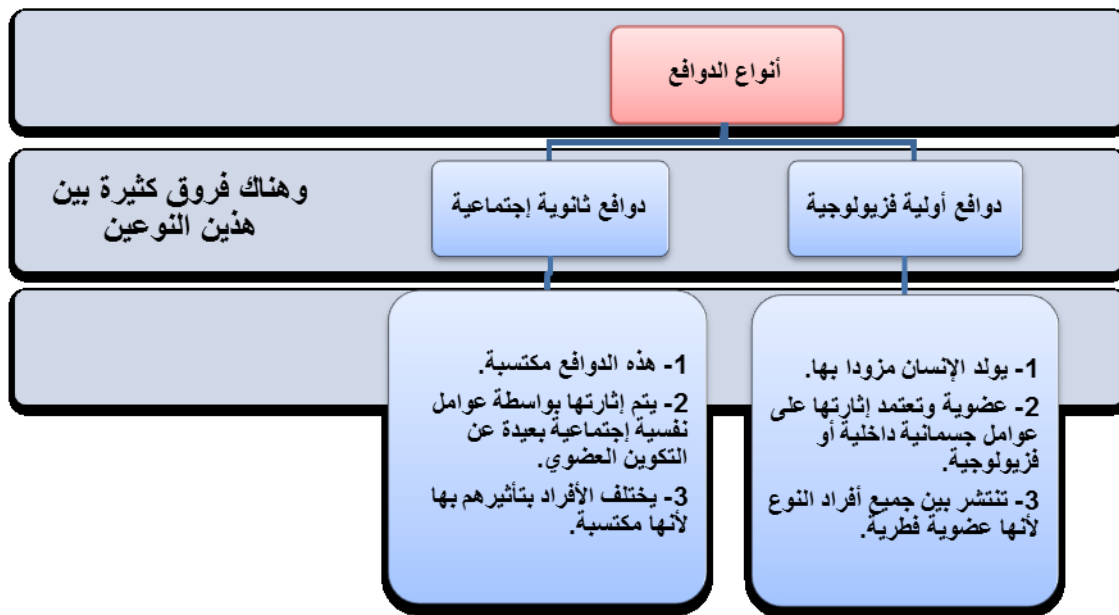
ب -**الدوافع الثانوية**: تسمى بالدوافع الاجتماعية، وهي تلك الدوافع التي لا يعرف لها أسس فسيولوجية واضحة كالتملك والتفوق والسيطرة والفضول والإنجاز .

(كوافحة، 2004، ص 147)

وما دام الجانب الأكبر من هذه الدوافع الثانوية مكتسبة من البيئة وخاضع لظروف مختلفة

فإننا نتحكم فيها ونع دلها كما نشاء عن طريق تغيير الظروف التي تؤدي إلى

تكوينها.(عويضة، 1996، ص70)



الشكل رقم 06

يوضح أنواع الدوافع الأولية منها والثانوية. (الحري، 2008، ص169)

ت الدوافع الشعورية واللاشعورية : فالشعورية هي التي يكون الإنسان فيها قادرا على معرفة دوافعه وسلوكه، وال دوافع اللاشعورية هي التي يجهل الإنسان الدوافع التي تدفعه للقيام بعمل ما، ومثل ذلك الأناني الذي لا يشعر بأنانية. (بورقيبة، ب س، ص37)

5 مصادر الدافعية:

هناك مصادر للدافعية في ميدان التعلم نذكر منها ما يأتي:

أ الاستعداد للتعلم: ويعني قابلية الطالب للتعلم والتدريب المكثف لما تعلمه وهناك نوعين من الاستعدادات:

1 -الاستعداد البدني: فمن الأهمية أن نشير هنا إلى مفهوم النضج ويمكن تعريفه بأنه

عملية تطور ونمو داخلي، فهو شرط أساسي لكل تعلم ويضع الحدود والإطار التكويني الفطري الذي يكون للممارسة أثرها في داخله لكي يحدث التعلم ، وعند التحدث عن الاستعداد البدني فمن الأهمية أن يؤخذ المتطلبات البدنية الخاصة بكل نشاط الذي يحتاجه الطالب.

2 - الاستعداد النفسي: من المهم أن يحقق ال طالب النضج النفسي الذي يؤهله للإقبال على ممارسة النشاط، ويتمتع بالمقدرة على مواجهة التحديات أو الإحباطات التي تنتج عن خبرات الفشل، فالطالب الذي يفتقد إلى هذا الاستعداد يكون أكثر عرضة للمشكلات النفسية والشخصية ومن ثم ينعكس ذلك على مستوى تقدمه في الأداء بصفة عامة .

(راتب، 2001، ص. ص. 195-197)

يتضح في الاستعداد البدني أن لكل نشاط ممارس يحتاج إلى قدرات ومهارات معينة تتناسب معه، فمثلا نجد في عملية التعليم من متطلباته السلامة العقلية للطلاب، فالمختلف عقليا ليس بإمكانه المقدرة على الدراسة والسبب في ذلك حالته العقلية المتأخرة عن زملائه في نفس السن وما ينطبق على هذا المثال ينطبق على بقية النشاطات الأخرى سواء كان في مجال الرياضة أو في مجالات أخرى.

ب - الدافعية الخارجية: والتي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور، أو الأقران، فقد يدفع أحدها الطالب للتعلم بهدف إرضائهم وكسب حبهم وتشجيعهم وتقديرهم لإنجازاته أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهم. (غباري، 2008، ص 44)

ت - الدافعية الداخلية: هي تلك القوة التي توجد داخل النشاط، والتي تجذب ال طالب نحوها فيشعر بالرغبة في أداء العمل دون وجود تعزيز خارجي ظاهر، فالتعزيز والثواب في العمل نفسه، ومن الأمثلة عنها الارتباط بين موضوع وحاجات الطالب والانسجام بين طريقة تعلم الموضوع أو محتواه وبين ميول المعلم واتجاهاته وقيمه.

(المعاينة، 1999، ص 150)

ث - التغذية الراجعة: يقصد بها المعلومات التي يستقيها ال طالب من خبراته وأفعاله على نحو مباشر أو المعلومات التي يقوم المعلم بتزويد ال طالب به مثلا إعلامه بالاستجابات الصحيحة. (عافل، ب س، ص 44)

وتعمل على زيادة الدافعية لدى ال طالب لأنها تتيح له تقويم تقدمه في التعلم، وتقدير كفايته. (غباري، 2008، ص 43)

6 خصائص الدافعية:

- تتصف عملية الدافعية بعدة خصائص من أبرزها :
 - عملية افتراضية وليست فرضية (تخمينية).
 - عملية إجرائية أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة .
 - فطرية ومتعلمة، شعورية (واعية)، ولاشعورية.
 - ثنائية العوامل أي ناتجة عن تفاعل بين عوامل داخلية (فسيولوجية، ونفسية) من جهة وعوامل خارجية (مادية واجتماعية) معا من جهة أخرى .
 - واحدة من حيث أنواعه (الفطرية والمتعلمة) عند كافة أبناء الجنس البشري، لكنها تختلف من شخص إلى آخر من حيث شدتها أو درجتها.
 - تقوم بتفسير السلوك وليس وصفه .
 - يؤدي الدافع الواحد إلى أنواع من السلوك الذي نجده يختلف بين مختلف ال طلاب وبين الطالب ذاته.
 - قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة.
 - أنّها عملية مستقلة، إلا أن هناك تكامل بينها وبين باقي العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية والسمات الشخصية الأخرى.(بني يوسف، 2007، ص23)
 - تتميز الدوافع بالديناميكية وهنا يقول "أدلر" و"فرويد" أن الدوافع ليست ساكنة فهي ديناميكية مستمرة في أداء وظيفتها وحتى في سكونها فهي هادئة تنتظر الفرص لتعمل ، وهذا يفسر خاصية الاستمرارية في السلوك حتى يتم الإشباع.
 - (أحمد وأحمد، 2007، ص188)
 - تتميز الدوافع الفسيولوجية بأنّها تؤدي وظيفة بيولوجية هامة هي المحافظة على بقاء الكائن الحي.(غباري وأبو شعيرة، 2009، ص277)
 - تزيد من الاهتمام والحيوية لدى الطالب.
 - تستثير العمليات الذهنية لدى الطالب.

-تقل من فرص التشتت.(قطامي وقطامي، 2000، ص 428)

7 مراحل الدافعية:

تعتبر الدوافع عملية تمر بعدة مراحل قبل وصولها إلى حد الإشباع وهذه المراحل هي :

- مرحلة البحث والاختيار لإشباع هذه الحاجات .
- مرحلة الهدف أي الأداء المستخدم .
- مرحلة المراجعة والتقويم والربط بين الحاجات .
- مرحلة الجزاء وتعتمد على نوعية تقييم الأداء .
- مرحلة ربط الطالب بين السلوك والجزاء الذي ناله لإشباع الحاجة الأصلية .

(الحري، 2008، ص170)

8 -نشأة الدافعية للإنجاز الأكاديمي:

إن الحديث عن ظهور وتطور الدافعية للإنجاز استوجب منا الإشارة إلى الخلفية التاريخية التي مرت بها من حيث مراحل تطورها، وذلك ابتداء من فلاسفة الإغريق الأوائل أمثال "لوك"، "ميل" و"بنيثام" **Locke, Mill, & Bantham** فهم يرون بأن الأفراد يتصرفون بالطريقة التي تحقق لهم المتعة والسعادة وتقلل لهم من الشقاء .

وظهر مصطلح الدافعية في عام 1880 في إنجلترا وأمريكا وفي كتابات علماء أصحاب النزعة الوظيفية، عندما تكلموا عن القصد والإرادة والفعل الإرادي ، حيث يقول "سالي" إن الرغبة التي تسبق الفعل (السلوك) وتحدده القوة الدافعة أوالمثير أوالدافع. وكما نلاحظ بأن هناك تضارب في آراء العلماء من حيث الاستخدام الأول لهذا المصطلح ، فهناك من يقول بأنه يرجع استخدامه في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "ألفرد أدلر" الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة .

(أسماء، 2005، ص 35)

وهناك من يرى بأن "موراي" له الفضل في ذلك بكونه أول من أسهم في إدخال هذا المفهوم للتراث السيكولوجي وإرساء أسسه النظرية، فهو يعتبر الأب الروحي لنظرية

الحاجات وابتداء من سنة 1938 بدأ المفهوم في الانتشار، فقامت بحوث الدافع للإنجاز اعتمادا على نتائج البحوث التي قام بها "موري" وزملائه في الثلاثينيات في مجال الشخصية. (بوفاتج، 2013، ص154)

وكان له الدور الكبير في دفع عجلة البحث حيث قدم دراسته المشهورة بعنوان "استكشافات في الشخصية" والتي تحقق فيها من وجود عشرين حاجة نفسية أهمها الحاجة للإنجاز. وقد شجع "ماكلياند" وزملائه منذ منتصف الخمسينيات البحث في هذا الموضوع، حيث زودوا هذا المجال بطرق القياس الموضوعية التي تساعد في الكشف عن الدافعية للإنجاز عند الصغار أو الكبار على حد سواء، كما بينوا أن الحاجة العالية للإنجاز سوف تؤدي إلى إنجاز متميز في المجالات المختلفة. (الطواب، 1990، ص 19)

ولقد تأثر "ماكلياند" بأعمال "موراي" حيث واصل بحوثه ابتداء من سنة 1949 مما سمح له فيما بعد بإصدار كتاب بعنوان "الدافع للإنجاز" وقد عرض "ماكلياند" في كتابه نموذج نظريا للدافعية وأطلق عليه "نموذج الاستثارة الانفعالية".

وقد طور أيضا "أتكنسون" 1966 أحد زملاء "ماكلياند" المقربين منه في أبحاثه حيث اهتم بـ"سلوك قبول المخاطرة" Risk Taking Behaviour وبالدافع إلى الإنجاز الذي يعتمد عليه هذا السلوك، فعلى الرغم من أن "موراي" اعتبر الدافع للإنجاز يندرج تحت حاجة كبرى أعم وأشمل وهي حاجة التفوق إلا أن "أتكنسون" قد عزل هذه الحاجة عن أصلها واعتبرها تكوينا قائما بذاته؛ وافترض أن هذا التكوين أحادي البعد.

(بوفاتج، 2013، ص157)

وكان لكل من "أتكنسون" و"فيزر" دور هام في هذا المجال ، حيث أشارا إلى أن الدراسات الحالية قد ساعدت في توضيح مشكلة هامة في مجال الع لاقة بين قوة الدافع للإنجاز والإنجاز الفعلي. (الطواب، 1990، ص 19)

9 تعريف دافعية الإنجاز الأكاديمي Motivation to Achievement Academic:

يرى الكثير من الباحثين والدارسين أنّ مصطلح دافعية الإنجاز الأكاديمي تُستخدم في مجال التعليم إلا أنّ أغلبهم يكتفون بمفهوم الدافعية للإنجاز ، ومن هذا المنطلق نحاول تحديدها من خلال هذه التعاريف:

أ - لغة:

اتضح لنا أنّ مصطلح دافعية الإنجاز الأكاديمي مركبة من ثلاث كلمات : هم الدافعية والإنجاز والأكاديمي، فالمصطلح الأول قد تم الإشارة إليه وتحديده سابقا، أمّا بالنسبة لمصطلح الإنجاز فهو مأخوذ من الفعل الثلاثي نجز إنجازا، وإنجاز الحاجة أي قضاها والوعد وفى به.(المؤسسة الوطنية للكتاب، ب س، ص 157)

أمّا مصطلح الأكاديمي هي مصطلح يستخدم للدلالة على الساحة التي كان "أفلاطون" يعلم فيها، وهو كل ما يرتبط بالنشاط الفكري والتجريدي.

(شحاتة، حسن والنجار، زينب، 2003، ص 57)

ب - اصطلاحا:

إنّ تعدد التعاريف لهذا المصطلح يرجع إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين وسنعرض بعض التعاريف المتعلقة بها ومنها ما يلي:

- تعريف "موراى" Murray: بأنّها رغبة الطالب وميله نحو تذليل العقوبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت، مستخدما ما لديه من قوة ومثابرة واستقلالية ، وتتوافر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون ليكونوا في المقدمة ، ومن يكسبون قدرا كبيرا من المال، ومن يحققون المستحيل ومن يلتزمون معيارا مرتفعا جدا لأدائهم ، أولئك الذين يصنعون الإنجاز هدفا شخصيا لهم، وينشأ دافع الإنجاز عن حاجات مثل السعي وراء التفوق وتحقيق الأهداف السامية.(عبد الله، 2003، ص 112)

اتضح لنا أنَّ الباحث ربط الإنجاز بالمهام الصعبة وبأقل وقت ممكن وركز على فئة ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، إذ ذكر مميزاته من خلال ما يقومون به من بذل للجهد وصبر ومثابرة وتصدي للعوائق فالإنجاز هدفا ذاتيا.

وكما نلاحظ أيضا في هذا التعريف أنه ذكر سمة ميَّ بها هذه الفئة بأنهم يكسبون قدراً كبيراً من المال، هنا تختلف وجهة نظر الطالبة الباحثة ومعارضة لهذه الفكرة، لأننا إذا رجعنا إلى الواقع نجد العكس تماما، فبعض الطلاب تتوفر لديهم كل ما يحتاجونه، لكنهم يتميزون بدافعية إنجاز منخفضة، إذ عُرست فيهم الإتكالية خاصة على الوالدين والخمول، كما صادفنا أيضا حالات كان وضعهم المادي مزريا ومروا بظروف سيئة، لكن هذا لم يمنعهم من اكتسابهم دافعية إنجاز مرتفعة، بل على العكس فقد زادهم تحرضا وطاقة ونشاطا لأنهم كانوا بحاجة إلى التغيير مما هم عليه، وهنا يصدق قول أحد الفلاسفة "أترك الطبيعة تفعل ما تشاء"، بمعنى أن تجارب الحياة وطبيعتها هي التي تساهم في تكوين وبناء شخصية هذا الفرد، وبصفة عامة لا يمكننا الحكم بصورة قطعية على أنَّ كل من لديه المال هو طالب يتميز بدافعية إنجاز مرتفعة بل - على حد علم الطالبة الباحثة - أن ارتفاعها أو انخفاضها يرجع بالدرجة الأولى إلى الطبيعة التكوينية، التي يتميز بها كل طالب وهنا يدخل عامل الفروق الفردية في خصائصه ومميزاته.

عرفها "ماكلياند" وزملاؤه **McClelland et al 1953**: الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي ال طالب ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز؛ وكما عرفوا النشاط المنجز بأنَّ ه النشاط الذي يقوم به ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، فهو محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الطالب هما الميل نحو تحقيق النجاح والميل إلى تحاشي الفشل. (خليفة، 2000، ص90)

-تعريف "أتكنسون" **Atkinson** و"فيشر" **Feather**: هو عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الطالب (الدافع للنجاح مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل)، متفاعل مع احتمالات النجاح

أو الفشل، وبذلك يمكن تفسير ظاهرة التفوق من خلال دافعية الطالب للإنجاز الأكاديمي وإحراز النجاح. (عبد اللطيف، 1990، ص121)

اتفق "ماكلياند" مع "أكنسون" و"فيشر" في قوله بأن الدافع للإنجاز الأكاديمي هو استعداد ثابت نسبياً، بحيث يتغير في مواقف مزاجية معينة وقد يكون ثابت في مواقف أخرى، كما أدخل "أكنسون" و"فيشر" المعادلة الرياضية عليها والتي تنص على ما يلي:



والشكل رقم 07

يوضح محصلة دافعية الإنجاز الأكاديمي. (Hélène, 1995, p.130)

إلا أن "ماكلياند" وزملائه اهتموا وركزوا على النشاط الممارس، وحددوا له معايير معينة من التفوق.

-تعريف "عبد اللطيف خليفة": بأنها استعداد الطالب لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل. (خليفة، 2000، ص96)

-يعرفها "عبد المنعم الحفني": هو الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو اللانتهاء بسرعة من أداء الأعمال.

(الحفني، 1975، ص11)

هنا فسرنا الباحث على أنها حافز باعتبار هذا الأخير مرتبط بعوامل خارجية سواء كان مادي أو معنوي؛ وقد تطرق إلى بعض من مميزات الطالب ذوي دافعية الإنجاز الأكاديمي المرتفعة، منها عامل الوقت بمعنى التآني في الأداء والإتقان فيه والمثابرة والقدرة على مواجهة الصعاب بهدف إحراز التفوق، إلا أننا نجد تضارب في استعمال الوقت المرتبط بالنشاط المنجز هذا بالنسبة لتعريف "موراى" وتعريف "عبد المنعم الحفني".

وعموما تقريبا كل التعاريف تتشابه من حيث تفسره ا في كونها تتضمن مجموعة من الخصائص والمميزات، التي تتواجد لذوي دافعية الإنجاز الأكاديمي المرتفعة. ومن خلال الإطلاع على هذه التعريفات نستطيع استخلاص تعريف لها، فهي رغبة الطالب وميله نحو تحقيق النجاح الدراسي المرغوب في ضوء مستوى معين من التفوق، وال تي تتطلب المثابرة والاستقلالية والقدرة على التحمل ومواجهة المشاكل وحلها بطرق واضحة في مواقف معينة.

10 مكونات دافعية الإنجاز الأكاديمي:

أكدت دراسات التحليل العاملي بأن دافع الإنجاز الأكاديمي يتضمن ثلاث مكونات أساسية: الطموح والجهد المستمر والمثابرة والتحمل. (أبو حطب، 1980، ص 356) ويرى أيضا "أوزيل" 1969 أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز الأكاديمي وهي:

أ **الحافز المعرفي**: الذي يشير إلى محاولة ال طالب بهدف إشباع حاجاته لأنه يعرف ويفهم؛ فالمعرفة الجديدة تعينه على أداء مهامه بكفاءة أكبر .
 ب **توجيه الذات**: وتتمثل برغبة الطالب في المكانة التي يحرزها مما يؤدي به إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

ت **دافع الانتماء**: ويتجلى في رغبته على تقبل الآخرين، بمعنى أنه يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير .

أمّا "عبد المجيد" 1985 فاعتبر أنّ دافع الإنجاز الأكاديمي دال لسبع عوامل هي:

- التطلع للنجاح الدراسي.
- التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة في الدراسة.
- الإنجاز عن طريق الاستقلال من الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط .
- القدرة على التحكم في الأعمال الصعبة والسيطرة على الآخرين .
- الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها .

-تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف إنجازها بدقة وإتقان.

-مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

أمّا "عمران" 1980 فيفترض أن دافع الإنجاز الأكاديمي يتكون من الأبعاد التالية:

أ - **البعد الشخصي:** ويتمثل في تحقيق ذاته ال مثالية من خلال الإنجاز فيرى ال طالب أن في الإنجاز متعة في حد ذاته، ويهدف إلى الإنجاز الخالص للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية؛ ويتميز أصحاب هذا المستوى العالي بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة.

ب **البعد الاجتماعي:** ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة ويتضمن الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير وبعيد المنال.

ت **بعد المستوى العالي في الإ نجاز الأكاديمي:** ويهدف صاحبه إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل خاص بالدراسة. (مريم، 2010، ص. ص 76-77)

11 أنواع دافعية الإنجاز الأكاديمي:

مئي كل من "فيروف" و"شارلز سميث" بين نوعين أساسيين هما:

أ **دافعية الإنجاز الذاتية :** ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

ب **دافعية الإنجاز الاجتماعية:** تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الطالب بالآخرين، ويمكن أن يجتمعا هذين النوعين في نفس الموقف، ولكن قوتها تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف ، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف فإنه غا لبا ما يتبعها دافعية الإنجاز الاجتماعية، والعكس صحيح. (خليفة، 2000، ص95)

12 -العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الأكاديمي:

وهي متعددة ويمكن تقسيمها إلى عوامل داخلية وعوامل خارجية وتتجلى فيما يلي :

أ -العوامل الداخلية:

1 **الرؤية للمستقبل :** وتمثل الأهداف الشخصية للمستقبل عنصرا هاما لزيادتها، فهي مصدر الطاقة والتشجيع للإنجاز والممارسة للأنشطة التي تحقق هذه الأهداف .

2 **التوقع للهدف :** ليس الهدف وحده يوجه دافع الإنجاز ولكن نوع ومستوى التوقع فالطالب الذي لديه قناعة بتوقع إيجابي لتحقيقه سوف يبذل المزيد من الجهد ، أما إذا كان لديه توقع سلبي فإن ذلك يؤثر على انخفاض درجة الإنجاز الدراسي.

(راتب، 2001، ص 256)

فالطالب الذي يفضل هدفا معين على أهداف أخرى حتى وإن كانت الأهداف الأخرى مشبعة، فإنه يظهر نوعية الهدف. (بوفاتج، 2013، ص 190)

3 **خبرات النجاح:** فالخبرات السابقة الإيجابية التي يحقق فيها الطالب النجاح والرضا في أي نشاط تؤدي إلى زيادة الرغبة والاستعداد لممارسة هذا النشاط، مما ينتج له فرص أفضل لتحسين المهارات .

4 **التقدير الاجتماعي:** تتأثر دافعية الإنجاز الأكاديمي بحاجة الطالب للحصول على الاستحسان والقبول والتقدير الاجتماعي من الأشخاص المهمين مثل الأسرة، الأب، الأصدقاء...؛ فإن توقعاتهم تمثل دافعا قويا لسعي الطالب نحو الامتياز، وأن سلوكه اتجاه الموافقة أوالتقدير الاجتماعي يزيده حرصا على بذل أقصى جهد وتحقيق أفضل أداء .

5 **الحاجة إلى تجنب الفشل والنجاح :** هناك نمطان يؤثران في السلوك الإنجازي

الأكاديمي لدى الطالب:

-**الخوف من الفشل :** يؤدي إلى تحسن الأداء، ولكنه يؤثر سلبا على روح المخاطرة

ويعوق استثارة الطاقة الكامنة.

- **الخوف من النجاح** : يؤثر في السلوك الإنجازي، فالطالب يرى أن النجاح والارتقاء إلى مستوى أفضل يفقده بعض مميزات التفوق والتميز بين أقران مستواهم أعلى منه.

6 -تقدير الذات: ويتجلى في مدى اعتقاد وثقة الطالب في استعداداته وقدراته، وهو ما يطلق عليه الفاعلية الذاتية أو تقدير الذات، فهي أحد العوامل الهامة التي تؤثر على السلوك الإنجازي من حيث الاختيار والمثابرة ونوعية الأداء.

7 الحاجة للإنجاز: يمكن اعتبار درجة الشعور بالحاجة للإنجاز بأنها سمة عامة ولكن مستوى شدتها نوعي لكل نشاط أو موقف ... ويتوقف ذلك بدرجة كبيرة على قيمة الحافز الذي يحصل عليه في ضوء احتمال النجاح والفشل ومستوى الحاجة للإنجاز، ويؤثر ذلك في سلوك الطالب من حيث الاستمرار، التمرين، تطوير الأداء ... (راتب، 2001، ص 256)

ب -العوامل الخارجية:

1 الأسرة: إن للأسرة تأثيرا في تنمية الإنجاز الدراسي ، وذلك من خلال مكافأة الطالب على محاولة القيام بالواجبات المدرسية بنفسه والمثابرة على الأداء حتى يتم تحقيق النجاح، على عكس أسرة الطالب ذو دافعية الإنجاز المنخفضة فإنه يمارس مع زملائه سلوكيات تحثهم على طاعة السلطة وبالتالي يقل احتمال تشجيعه على إنجازاته. (الريموني، 2008، ص47)

ويتوقف هذا الدافع على قيم الوالدين وعلى مدى الاهتمام والتأكيد الذي يكون لذيها عن مثل هذا الشيء. (دويدار، ب س، ص156)

وتشير الدراسات التي قام بها "ماكلياند" وجماعته في جامعة "وسليان" سنة 1953 إلى وجود ارتباط قوي بين أساليب الرعاية الأسرية و قوة دافع الإنجاز لدى الأطفال، فقد وجد أنّ الأطفال ذوو دافع الإنجاز المرتفع يتصف والديهم بالآوتوقراطية، ورفضهم للأطفال وعدم الحماية والميل إلى الإهمال ... وقد قدر معامل الارتباط بين قوة دافع

الطفل وشعوره بأن أباه هو نفسه بـ0.49، وهو أعلى معامل ارتباط يمكن الوصول إليه، ويتناقص هذا المعامل كلما زاد شعور الطفل بحب وتقبل أبيه له .

فدافعية الإنجاز الأكاديمي حسب "ماكليلاند" تزداد عند الطفل كلما ازداد شعوره بإهمال ونبذ والده له، فيلجأ الطفل بذلك إلى محاولة إبراز وتثبيت شخصيته برفع التحدي، وبعكس ذلك كلما زادت رعاية الطفل عن حدها، أدى ذلك إلى الاعتماد على الوالدين وزيادة التواكل، ومن ثم انخفاض في مستوى دافع الإنجاز.

كما أكد ذلك "كوكس" Cox حيث وجد بأن هناك علاقة إيجابية بين قوة الدافع ومقدار المتطلبات والمسؤوليات التي يتحملها الطفل في البيت، فكلما زادت واجباته نحو البيت ارتفع دافع الإنجاز عنده، وبذلك يمكن القول بأن دفع الطفل إلى الاعتماد على نفسه وتكليفه بأداء مهامه لوحده أي باستقلالية، يؤدي ذلك إلى الزيادة في الدافعية للإنجاز، وتدعيم ذلك السلوك الذي أنجزه إيجابيا بالإثابة وإظهار الحب، يؤدي ذلك إلى تعلم الدافع وتقويته، وبعكس ذلك إذا لم يلق الطفل تشجيعاً أو اقترن الإنجاز الجيد بالعقاب فإن الدافع قد لا يتكون لديه أو قد يكون ضعيفاً. (بن زاهي، 2007، ص83)

2 -المعلم: يلعب دوراً هاماً في تنمية الإنجاز الدراسي لل طالب حيث لاحظ عالما النفس "كارول دويك" و"تريز" أن المعلم يميل إلى انتقاد الخصائص العقلية لأداء ال طالب، وإلى عقابه على أدائه الضعيف وهذا يجعله يلق ي اللوم على قدراته ويشعر بالإحباط، وبالتالي تنخفض الدافعية لديه. (الريموني، 2008، ص47)

ولزيادة الدافعية للإنجاز عند الطالب يجب على المعلم أن يراعي عدة نقاط نذكر منها ما يلي:

-المساواة في التشجيع بين الطلاب عامة وبين الجنسين خاصة، حيث نجد أن بعض المعلمين يميزون بين تلميذ وآخر، وهذا ما يخفض من مستوى دافعية الإنجاز الدراسي.

- تخصيص حصص من البرنامج الدراسي للقيام بنشاطات ممتعة وترفيهية، لتحديد طاقة الطالب التي تستغل في الحصص التدريسية.

- استثارة الطالب وتنشيطه من خلال تقديم الدروس بطرائق تدريسية فعالة (نشطة).

- إعطاء الفرص للطالب في التعبير عن رأيه وأفكاره وإبراز موهبته وتنمية قدراته.

- تشجيع المنافسة بين الطلاب وربط ذلك بدعم مادي أو معنوي مما يقوي دافع الإنجاز

لديهم. (بن زاهي، 2007، ص 84)

إضافة إلى ذلك نجد "ماكلياند" يشجعه على الشعور في تدعيم التربية الاستقلالية في كل من الأسرة، والمدرسة، والمجتمع، وتشجيع المجتهدين، والمجددين، والمخاطرين للدخول في مجالات العمل الاقتصادي. (ماكلياند، 1975، ص 13)

لذلك يشير البعض إلى أنّ الحاجة للإنجاز تعتبر أداة من أدوات التنبؤ بالنمو الاقتصادي.

(Mckenna, 2000, p.94)

ووفقاً لرأي "ماكلياند": بأن أي مجتمع يركز على قيم التقاني في العمل والانضباط واستقلالية الطالب سيشجع السلوك الإنجازي؛ ونجد اليابان في بناء اقتصادها القوي مثلاً اعتمدت على تعزيز هذه القيم لدى أبنائها كما أكد ذلك "شيمهارة".

(سالم وآخرون، 2012، ص 83)

وهذا ما نجده في الدين الإسلامي الذي يحثنا على الإتقان في العمل فنجد من القرآن الكريم لقول الله تعالى: ﴿وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ الآية (105) سورة التوبة.

13 مؤشرات دافعية الإنجاز الأكاديمي:

يتشكل الدافع للإنجاز من أنواع متباينة من السلوك، لذا زاد الاهتمام به ليشمل علاقته بمتغيرات اجتماعية تربوية ونفسية خاصة أنه يمكن اكتسابه، وتنميته من خلال تفاعل الطالب مع البيئة المحيطة به. (أبو حجلة، 2007، ص 38)

فوجوده يستدل عليه من الأهداف التي يتخيرها ا لطلاب ومن المكافآت التي تكون لها فاعليتها وأثرها، وقد يستدل عليها في بعض ا لجوانب الأخرى للسلوك فإن قوة الاستجابة، وتكوارها، وسرعتها قد تكون في بعض الأحيان مؤشرا للدافعية .

حيث قسمها "أتكنسون" من حيث قوتها وضعفها إلى :

- محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه .

- التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد .

- أن يتم ذلك وفقا لمعايير الامتياز والجودة في الأداء. (الخليفة، 2000، ص92)

كما نجد بعض المظاهر التي حددها بعض العلماء من بينهم "كوهين" و"هنري" و"يونغ" وغيرهم لتبرهن على وجودها عند الطالب نذكرها في الجدول الموالي :

جدول رقم 01

يمثل مظاهر الدافعية للإنجاز الأكاديمي. (بن زاهي، 2007، ص 85)

حسب "جوزيف كوهين" (الدافع للإنجاز)	حسب "هنري" (الحاجة للإنجاز)	حسب "يونغ" (الدفع إلى الإنجاز)	حسب "مُحي الدين" (الدافع إلى الإنجاز والبناء النفسي الدافعي)	حسب "هرمانس" (الدافع للإنجاز)
-إنجاز المهام المتسمة بالصعوبة. -الاستمرار في معالجة الجوانب المادية والفكرية. -محاولة التغلب على الصعوبات بمستوى مرتفع من التفوق.	-سعي الطالب إلى القيام بالأعمال الصعبة. -تجاوز الأفكار وتنظيمها بسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان. -تخطي الطالب لما يقابله من عقبات.	-الرغبة في بذل الجهد الموجه إلى أهداف بعينها. -محاولة التغلب على الصعاب التي تحول بين المتعلم وأهدافه.	-الرغبة في تحقيق إنجازات بارزة. -العمل المستمر. -تحقيق الذات. -المتحلي بالقوة والعزيمة.	-مستوى من الطموح. -السلوك المرتبط بقبول المخاطرة. -الحراك الاجتماعي. -المتأثرة. -توتر العمل. -إدراك الزمن. -التوجه بالمستقبل.

-اختيار الرفيق. -سلوك التعرف. -سلوك الإنجاز.			-الوصول إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة. -حقوق الطالب عن ذاته. -منافسة الآخرين والتفوق عليهم. -ازدياد تقدير الطالب لذاته.	
--	--	--	--	--

14 خصائص دافعية الإنجاز الأكاديمي:

يتضح لنا أن هناك تقسيم لهذه الخصائص منها ما هو متعلق بالخصائص الشخصية المزاجية، ومنها ما هو خاص بالخصائص الشخصية المعرفية السلوكية وهي على التوالي :

أ -الخصائص الشخصية المزاجية:

-الرغبة في معرفة نتائج النشاط الذي يمارسه للحكم على قدراته بغرض التطوير نحو الأفضل.

-اقتراح أهداف طموحه وتتميز بالمخاطرة.

-الثقة بالنفس والتفاؤل.

-تحمل المسؤولية أكثر من الاعتماد على توجيهات الآخرين.

-درجة عالية من الدافع الذاتي أوالسعي للامتياز والتفوق وليس من أجل المكافأة

الخارجية.(راتب، 2001، ص253)

يتأثر دافع الإنجاز الأكاديمي بعامل الرضا ويخص هذا الرضا عن المادة أو الشعبة الدراسية أوحتى عن المهنة، فهناك عدد من الدراسات أكدت أن الطالب الغير راض عن دراسته أو مهنة ما ينقص دافع الإنجاز لديه.

- فرأى "أتكسون" أن الطالب مرتفع الإنجاز يستجيب للفشل بطريقة تختلف عن الطالب منخفض الإنجاز حيث يزيده الفشل إصرارا ومثابرة على النجاح، في حين ينسحب منخفض الإنجاز من الموقف لأنه لا يثق في قدراته.

- أن الطالب ذو الدافعية العالية يميل إلى اختيار المشاكل التي تتحدى قدراته وإلى العمل المطول لحلها، في حين يختار الطالب ذو الدافعية المنخفضة المشكلات السهلة والعمل مع طلاب يحبونه ويصدقونه. (العبد الله والخليفي، 2001، ص19)

- الاعتماد على الذات.

- الاعتزاز بالذات وتقديرها. (بوفاتج، 2013، ص 184)

ب - الخصائص الشخصية المعرفية والسلوكية:

- درجة عالية في ممارسة النشاط.

- نوعية جيدة من الأداء.

- القدرة على مواجهة خبرات الفشل وبذل المزيد من الجهد من أجل النجاح .

(راتب، 2001، ص253)

أنها تختلف من شخص إلى آخر ، ومن ثقافة إلى أخرى وتعتمد جزئيا على التنشئة

الاجتماعية. (Sutherland, 1996, p.5)

- يساهم في استغلال الطالب لإمكاناته العقلية إلى أبعد الحدود، فالطالب يكون مدفوعا

بقوة لتحقيق الأداء الجيد وهذا يحتم عليه استغلال كل إمكانياته العقلية إلى أقصى حد .

-أوضحت نتائج كثير من الدراسات عدد من الاختلافات المحددة بين الطالب ذو الدافعية

العالية للإنجاز ، وبين الطالب الذي يكون مدفوعا أكثر بعوامل نفسية مثل الحاجة لتجنب

الفشل منها:

-يميل الطالب ذو الدافعية العالية إلى العمل مع الطلاب المثابرين، بينما يميل الطالب

منخفض الإنجاز إلى العمل في جماعات الطلاب التي تتقارب معدلات ذكائهم.

(العبد الله والخليفي، 2001، ص19)

كما يميل إلى تفضيل المعرفة المفصلة بنتائج أعماله ويقاوم الضغط الاجتماعي الخارجي، ويستمتع بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوقف على قدراته الخاصة، لا المواقف التي تركز على الحظ. (دويدار، 2005، ص76)

ولا ننسى أننا نجد ال طالب مرتفع الدافعية للإنجاز يتميز بالفطنة، والشجاعة، وال جرأة الاجتماعية، والإتقان، والمثابرة في الأعمال، والتوجه نحو المستق بل ودرجة معينة من مستوى الطموح، على عكس الطالب منخفض الدافعية للإنجاز الأكاديمي.

15 وظيفة دافعية الإنجاز الأكاديمي:

يمكن تمييز ثلاث وظائف يؤديها الدافع على مستوى العملية التعليمية وهي :
أ **استثارة النشاط:** إن وجهة النظر الحديثة في علم النفس والتي تتبنى نظرية التعلم تعتقد أن الدافع لا يسبب السلوك وإنما يستشير الطالب للقيام بالسلوك.

(المعاينة، 1999، ص 154)

لذا فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به ال طالب من خلال ظهور حاجة أو دافع يسعى إلى الإشباع، ويزداد بزيادة شدة الدافع. (زيدان، 1976، ص63)

ونحن نعلم أنها متوفرة لدى جميع ال طلاب لكن بمستويات مختلفة ومتدرجة، لذا يترتب على المعلم الانتباه لذوي منخفضي الدافعية للإنجاز وتتم استثارة دافعتهم بتكليفهم لمهام سهلة، حتى تزداد رغبتهم على بذل الجهد وتحقيق النجاح.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن كثير من ال طلاب يصابون بالملل والإحباط جراء فشل المعلم أو عدم قدرته على تحفيزهم.

ويرى "ديسي" و"رايان" أن إثارتها لدى ال طالب تجعل عملية تعلمه أكثر فاعلية، وعملية تفاعله الصفّي والمدرسي أكثر إيجابية وتزيد من حماسه للاشتراك في مواقف التعلم الصفية. (العلوان والعطيات، 2010، ص 685)

ب اختيار النشاط وتحديده : فالدوافع تجعل ال طالب يستجيب لبعض المواقف ويهمل البعض الآخر، فعندما يقرأ ال طالب كتابا تحت دافع معين مثلاً كمراجعة درس أو تحضير

- لموضوع ما فهو لا ينتبه إلا على الأجزاء المتصلة بما يقوم بعمله ولا يدرك غيرها إلا إدراكاً سطحياً. (زيدان، 1976، ص64)
- ت -المحافظة على استمرار السلوك:** أي أنّ السلوك يبقى مستمراً ونشطاً ما دامت الحاجة قائمة ولم يتم إشباعها.
- ث -تنشيط التوقعات المتصلة بتحقيق الأهداف أو إشباعها:** حيث توجد علاقة بين مفاتيح الدافعية ونواتج الاستجابة المتوقعة والقيمة المادية والمعنوية أيضاً عن هذا الدافع، أي ينطبق عليها قانون: الدافع = القيمة × التوقع.
- ج -تعد الدوافع بمثابة مصدر لل معلومات عن إمكانية الوصول إلى الهدف :** أي أن الدافعية تزداد بالاقتراب من الهدف فمثلاً الطالب تزداد دافعيته نحو القراءة والدراسة عند ما تقترب فترة الامتحان. (بني يونس، 2007، ص26)

16 -نظريات دافعية الإنجاز الأكاديمي:

أ -نظرية "موراى" Murray :

يرجع الفضل إلى "موراى" Murray في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث النفسي، فقد أضاف مفاهيم أخرى ليوضح ما يقصد بالحاجة إلى الإنجاز وهي الرغبات والتأثيرات والأفعال والاندماجيات والتفرعات، فمن حيث الرغبات والتأثيرات فتتحدد على أنها رغبة الطالب في أن يتم شيئاً صعباً وأن يتناولها وينظمها بسرعة واستقلالية قدر الإمكان، ويعتبرها نقطة قوة لا ضعف، أما من حيث الأفعال فإنها تتحدد على حرص الطالب لقيامه بجهود مستمرة ومتكررة للوصول إلى الشيء الصعب بغرض واحد ونحو هدف بعيد ، وأن يستمتع بالتنافس ويمارس قوة الإرادة، أما الاندماجات والتفرعات فيرى "موراى" من الممكن أن تندمج فعلاً مع أي حاجة أخرى وهي حاجة التفوق .

وفي هذا الصدد أيدا "يونغ" Young حينما ذكر أن الحاجة للتفوق يتفرع منها ثلاث حاجات هي: الحاجة للإنجاز، والحاجة للمركز الاجتماعي، والحاجة إلى الاستعراض فيرى "موراى" أن سُلل إشباعها تتحدد على حسب نوع الاهتمام والميل.

ويتضح من منظور "موراي" للدافعية ما يلي:

١- التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية للطالب ومدى استثارته، لذا لابد أن تستثار دافعيته في وجود الآخرين ليتفوق.

٢- اهتمامه بقياس دافع الإنجاز حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع، وكان غرضه استثارة الإبداع الأدبي وبالتالي استدعاء الخيالات التي تكشف عن العقد المستترة واللاشعورية. (باهي وشلبي، 1999، ص. ص 28 - 29)

وقد برزت أهمية منحى التوقع القيمة لدى العديد من الباحثين في مجالات عديدة، حيث أشار "كاتز" إلى أهميته في تفسير انخفاض سلوك الإنجاز بوجه عام نظراً لانخفاض توقعاتهم لقيمة الإنجاز، وكلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة يتناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز والعكس صحيح.

كما أوضح "تلومان" أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاث أنواع من المتغيرات هي:

- المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.
 - متغير التوقع: الاعتقاد بأن ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.
 - متغير الباعث: أوقية الهدف بالنسبة للطالب وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز
- يجب معرفة كل من:

- دافعية الشخص أوحاجاته للإنجاز.
 - توقع قدرته على الإنجاز في موقف معين.
- مع الأخذ بعين الاعتبار أن هناك تفاعل بين هذين المتغ يرين وهذا ما تناوله الاثنان من أهم ممثلي هذا المنحنى:

ب - نظرية "ماكلياند" Mcleland:

تشير نظرية "ماكلياند" إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم ال طالب بالمهام والسلوكات التي دعمت من قبل ، فلذا كان موقف المنافسة مثلاً يؤدي إلى تدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الطالب سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف.

(خليفة، 2000، ص. ص 107 - 109)

ويضيف "ماكلياند" حاجتين إلى الرغبة في الإنجاز هما:

- الرغبة في الانتماء وهي الحاجة إلى تشكيل علاقات شخصية مع الآخرين .

(القيسي، 2010، ص36)

- الرغبة في النفوذ وهو ميل الطالب إلى ممارسة الرقابة والسعي للحصول على السيطرة

والتحكم في سلوك الآخرين. (Léaudre, 1995, p.219)

كما يفترض أنها ظاهرة نمائية تزداد وضوحاً بتطور العمر لذلك يختلف ا لطلاب بتوجيهاتهم. (حوشان، 2005، ص24)

ويطلق على تصوره نموذج الاستثارة الانفعالية، حيث يرى بأنها استعداد ثابت نسبياً في شخصية الطالب م ع تحديد مدى مثابرتة في تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز.

ركز اهتمام "ماكلياند" على التجريب للوصول إلى أفضل الطرق لقياس الدافع للإنجاز،

وقد استخدم الطرق الإسقاطية للتمييز بين المستويات المختلفة لها، وسعى إلى الربط بين

تأثير الدافعية على مستوى الفرد وتأثيرها على مستوى المجتمع، أي أن هناك علاقة متبادلة

بين الدافعية للإنجاز عند الأفراد وبين الإنجاز الاقتصادي في مجتمع من المجتمعات .

فهي متعلمة ، وقد اهتم بتربية الطفل ودور البيئة التي يعيش فيها وتأثيرها على دافعية

الإنجاز لديه، مما جعله ينادي بعمل برنامج لتحسينها .

(باهي وشلبي، 1999، ص. ص 29 - 30)

وإذا كانت الدول المتقدمة قد اهتمت وما تزال في بحث وتنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى أبنائه، فإن الدول النامية تبدو أكثر احتياجاً لمثل هذا الاهتمام.

(عبد الحميد، 2003، ص 2)

ونستنتج بأن هناك نقاط اختلاف وتشابه بين نظريتي "ماكلياند" و"موراي":

وتكمن نقاط الاختلاف في ما يلي:

- أسماها "موراي" الحاجة إلى الإنجاز وأضاف لها مفاهيم أخرى وهي الرغبات والتأثيرات والأفعال والاندماجات والتفرعات، في حين أسماها "ماكلياند" الدافع للإنجاز وأضاف إليها الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى السيطرة والتحكم في سلوك الآخرين.

- وضع "ماكلياند" نظاماً لتحليل القصص يختلف عن نظام "موراي" الذي وضع فيه أساسيات اختبار تفهم الموضوع.

- يراها "ماكلياند" بأنها تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء، وهذا الشعور يعكس شقين رئيسيين هما الأمل في النجاح والخوف من الفشل . ويتشابه رأيهما فيما يلي:

- أنهما متعلمة ويتم استثارتهما وتنميتها من خلال البيئة الاجتماعية.

- اهتمتا ببداية ظهور ونشأة الدافعية للإنجاز .

- اعتمدا على المقاييس الإسقاطية التي أشتقت من اختبار تفهم الموضوع إذ أهتم "ماكلياند" بالتجريب للحصول على أفضل الطرق الإسقاطية لقياسها، واهتم بالإنجاز الاقتصادي وتنميته في مجتمعات الدول المتقدمة من حيث أنها ناتج عن الدافعية للإنجاز الفردية.

ت - نظرية "أتكنسون" Atkinson:

طور "جون أتكنسون" نظرية التوقع - القيمة لدافعية الإنجاز وتكمن الفكرة في هذه النظرية أن السلوك يعتمد على القيمة التي يتوقعها الطالب من الوصول إلى نتائج معينة وتوقعاته لتحقيق هذه النتائج نتيجة لأداء هذا السلوك. (أبو جادو، 2004، ص 384)

ولقد تمكن من صياغة نظرية التوقع - القيمة في الإنجاز وقد أضاف شيئاً جديداً حين تناولها بعلاقات رياضية وميز بين الدافع والدافعية، فالدافع حالة من الاستعداد لا تتحقق إلا في وجود مؤشرات موضوعية تشير إلى إمكانية تحقيق أو توقع الحصول على الباعث، أما الدافعية تشير إلى العلاقة التي بين الدافع وتوقع الباعث ذاته .

والدافع للإنجاز عنده هو (الدافع للنجاح - الدافع لتجنب الفشل) مع احتمالات النجاح أو الفشل بالإضافة إلى قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل، وبالتالي الدافع للإنجاز عنده يتكون من شقين رئيسيين:

الشق الأول: هو استعداد ثابت نسبياً ولا يكاد يتغير بتغير المواقف المختلفة (الدافع للنجاح - الدافع لتجنب الفشل)

الشق الثاني: خاص باحتمالات النجاح أو الفشل وجاذبية الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل، وناتج الإنجاز عند الطالب يرجع إلى هذا الشق من المعادلة وتوضح المعادلات التالية الفكرة السابقة:

$$Ts = Ms \times Ps \times Is \text{ حيث:}$$

الميل لإحراز النجاح (Ts (The tendency to Success

الدافع لبلوغ النجاح Ms (Motive to Achieve Success)

احتمالية النجاح Ps (probability of Success)

قيمة الباعث للنجاح Is (The incentive Value of Success)

ويمكن التعبير عن تجنب الفشل $Taf = Maf \times Paf \times If$ حيث:

الميل لتجنب الفشل Taf (The tendency to Avoid Failure)

دافع تجنب الفشل Maf (Motive to Avoid Failure)

احتمالية الفشل Paf (Probability to Failure)

قيمة باعث تجنب الفشل Is (The incentive Value of avoidance of failure)

وبالتالي فهي توضح العلاقة الرياضية التي تنتبأ بميل ال طالب للإقدام على النجاح (دوافع الإقدام) أوتجنب الفشل (دوافع الإحجام) وبذلك يمكن الحصول على المحصلة النهائية للإنجاز: (دوافع النجاح × احتمالات النجاح × قيمة بواعث النجاح) - (دوافع تجنب الفشل × احتمالات تجنب الفشل × قيمة بواعث الفشل)، وقد لاحظ أيضا أن الدافع للإنجاز يمكن أن يستثار بعدد من البواعث الخارجية والتي أضافها إلى المعادلة مثل المكافآت المادية وبالتالي أصبحت المعادلة كالتالي:

$$Ta = (Ms \times Ps \times Is - Maf \times Paf \times If) + \text{Extrinsic Incentives}$$

حيث Ta ناتج الإنجاز.

وقد قرر "أتكنسون" أن هناك اختلاف بين الطلاب في درجة الميل لإحراز النجاح والميل لتجنب الفشل وهو يختلف من موقف إلى آخر، وأن الميل لتحقيق النجاح يتوقف على مدى احتمالية النجاح والانجذاب إلى تحقيقها والحاجة القوية لتجنب الفشل تنمو من تكرار خبرات الفشل لدى الطلاب وبالتالي تاريخ الطالب في النجاح والفشل يؤثر تأثيرا تراكميا في توقعاته ومفهومه لذاته. (باهي وشلبي، 1999، ص. 35 - 63)

نجد أنه قد جمع بين الجوانب الشخصية والمتمثلة في دوافع النجاح ودوافع الفشل وبين المحددات البيئية والتي تكمن في الحوافز الخارجية (البواعث الخارجية) واحتمالات النجاح والفشل، فاهتم بهذا الجانب دون أن يعير اهتمام للجانب العقلي من حيث المعارف والمعلومات وطرائق التفكير ومستواها بالأمل في النجاح أو الفشل.

ث - نظرية "رينوار" 1971 Raynor:

فقد قدمها في دافعية الإنجاز المستقبلي وهي امتداد لنظرية "أتكنسون" فهي تهتم بصورة أكبر بقيمة الحافز وترى بأن الدافعية للإنجاز هي محصلة الميل إلى تحقيق النجاح والميل إلى تجنب الفشل، ويقصد "رينوار" بالإنجاز المستقبلي تسلسل خطواته بحيث يشترط الأداء في المرحلة السابقة لأداء المرحلة الحالية وهكذا حتى الوصول إلى آخر مرحلة فيه. ونموذج "رينوار" يفترض أن الميل إلى إحراز النجاح في النشاط الحالي Ta يحدد بواسطة مجموع مكونات الميول الإنجازية في كل خطوة وكل ميل إنجازي مرتبط بخطوة معينة من

مجموع الخطوات الكلية مما يؤدي إلى زيادة كل من الدافع واحتمالات النجاح ويعبر عن ذلك رياضياً:

$$Ts = Ts_1 + Ts_2 + Ts_3 + \dots + Ts_n$$

حيث أن 1.2.3...n ترتيب الخطوات (النشاط والنتيجة) بالمثل فإن الميل لتجنب الفشل TE هو مجموع الميول المحيطة للإنجاز : $Tf = Tf_1 + Tf_2 + \dots + Tf_n$ (باهي وشلبي، 1999، ص39) نلاحظ أنها تشترك مع آراء نظرية "أتكسون" إلا أنه جاءت بمصطلح دافعية الإنجاز المستقبلي واهتم بالتسلسل، والترابط في خطوات النشاط من حيث الأداء والميل للإنجازي.

ج نظرية العزو Attribution:

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة حيث تهتم بكيف يدرك الطالب أسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وترى أن الطالب لا يعززون السببية للفاعل فقط؛ ولكن أيضاً للبيئة المحيطة، فالمغريات السببية هي التي تحدد مشاعرنا، واتجاهاتنا، وسلوكنا نحو أنفسنا والآخرين، وتساهم في تفسير الفروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز الأكاديمي، حيث أن الذكور أكثر من الإناث في عزو الفشل إلى البيئة المحيطة.

(الرميح، 2005، ص 276)

وهناك اتجاهين الأول "ليهدر" الذي اهتم بتحليل مواقف الأداء بصفة عامة بينما الاتجاه الثاني لـ "وينر" وزملائه لكننا نتطرق إلى هذا الاتجاه نظراً لعلاقته بموضوع الدراسة فقد ركزت على جزء محدد من العملية الإعرائية التي تفسر مواقف الإنجاز الدراسي وكيف يفسر المعلمين أو الطلاب النجاح والفشل في الدراسة ويُعرف هذا التحليل بالإعراءات السببية **Causal Attributions**، وقد قصد "وينر" استكمال نظريات دافعية الإنجاز الأكاديمي وذلك ببنائه للنظرية المعرفية عن الإعراء، فأشار بأنه داخل مح توى أي موقف ما يتضمن من إنجازي نسب الملاحظ أسباب الحدث فيه إلى عوامل أربعة وهي القدرة، الجهد، الحظ، وصعوبة المهمة، فالقدرة والجهد عاملان داخليان يعتمدان على الطالب، بينما يتميز عامل الحظ وصعوبة المهمة بالثبات النسبي. (بني يونس، 2007، ص84)

نلاحظ أن "وينر" اكتفى في تفسير المعلمين أو الطلاب للنجاح والفشل في الدراسة وفي مواقف الإنجاز الدراسي إلى أربع عوامل فقط وهي القدرة، الجهد، الحظ، وصعوبة المهمة، إلا أنه تجاهل العوامل الأخرى التي قد تؤثر تأثيراً كبيراً كعامل الصحة والظروف الاجتماعية والاقتصادية، وقد ذكر عامل الحظ باعتبارها ظاهرة لا يمكننا الاعتراف بها من الناحية العلمية.

17 - قياس دافعية الإنجاز الأكاديمي:

يتم قياس دافع الإنجاز الأكاديمي بطريقتين: الطريقة الإسقاطية، والطريقة الموضوعية (الاستخبارات) وسنعرض كل واحدة على حدى وباختصار على النحو التالي:

أ الطريقة الأولى: الاختبارات الإسقاطية Projective Scales:

قام "ماكيلاند" وزملاؤه ببناء اختبار لقياس الدافعية للإنجاز ، ويتكون من مجموعة من الصور التي تحتوي على أشكال معروفة لكن لا تمثل بحد ذاتها موضوعاً محدداً .

(العمر، 1986، ص 43)

وقد تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي أعده "موراى" 1938.

(الخليفة، 2000، ص 97)

وفي هذا الاختبار يتم عرض عدد من صور الاختبار، ثم يَطلُبُ الباحث من المفحوص كتابة قصة تغطي أربع أسئلة لكل صورة وهي : 1/ ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟ 2/ ما العوامل التي أدت إلى هذا الموقف؟ 3/ ماحور التفكير؟ ما المطلوب عمله؟ 4/ ما الحدث الذي تتوقعه؟ وما الذي يجب عمله؟ إذ يقوم المبحوث بالإجابة عنها ويعطي للمفحوص درجة عن كل قصّة والدرجة الكلىة تمثل المؤشر العام لدافعية

الإنجاز. (Joseph and Al, 1963, p.29)

وبتفسير الموقف الاجتماعي الغامض، فيميل لأنّ يكشف عن شخصيته كما لو كانت موضوعاً يوليه اهتماماً. (حسن، 1998، ص 118)

ويستغرق إجراء الاختبار كله حوالي عشرين دقيقة ، إذ يرتبط بالتخيل الإبداعي ، ويتم تحليل القصص أونواتج التخيل لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز .(خليفة، 2000، ص98)

وتعرضت أساليب القياس الإسقاطية إلى النقد من طرف الباحثين مما أدى إلى تعديلها ، لذا قام "فرنش" بوضع مقياس الاستبصار (F T I) وهو مجموعة من الجمل المقيدة التي تصف أنماط متعددة من السلوك ، والاستجابة تكون لفظية إسقاطية في تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند ، إذ يمكن استخدامه لقياس هذه الدافعية وأعد "أرنسون" اختبار التعبير عن طريق الرسم لقياس الدافعية للإنجاز للأطفال، ونظرا لتلك الانتقادات، فقد ابتعد الباحثون عن هذه الطرق ، وبدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أكثر موضوعية لقياسها وذلك على النحو التالي :

ب - الطريقة الثانية: المقاييس الموضوعية (الاستخبارات):

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية ، بعضها أعدّ لقياس الدافعية للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس "وينر"، وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل مقياس "مهريان" عن الميل للإنجاز ومقياس "لن"، ومقياس "هرمانز"، وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية وفي بعض الدراسات العربية .

(خليفة، 2000، ص100)

ويمكن أيضا قياسها من خلال المواد المكتوبة (كالمقالات والكتب).

(غباري وأبو شعيرة، 2009، ص 296)

ونظرا لذلك فإننا نعرض ثلاث مقاييس تناولها الباحثون وهي:

1 مقياس (راي-لن) للدافع الإنجاز:

وضع "لن" هذا المقياس عام 1960 وطوره "راي" في السبعينيات ويتكون من 14سؤالا يجاب عنها ب "نعم" و "غير متأكد" و "لا"؛ والدرجة القصوى هي 42 وبرهن "راي" على صدقه وقد ترجمه "أحمد عبد الخالق" وأجريت التعديلات المناسبة.

2 - استخبار الدافع للإنجاز:

حاول "هرمانس" استخبار الدافع للإنجاز بعيدا عن نظرية "أتكسون" فقد حصر المظاهر المتعلقة بهذا التكوين والأكثر شيوعا هي مستوى الطموح ، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، وسلوك الإنجاز ، ويتكون الاستخبار من 29 عبارة متعددة الاختيار وقد قام "رشاد عبد العزيز" و"صلاح أبو ناهية" بترجمته وتقنيته.

3 - مقياس التوجه نحو الانجاز:

وقد أعدّه "أيزنك" و"ويلسون" يتضمن سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي المثالي، ويتكون من 30 بندا يجاب عليه بـ"نعم"، "غير متأكد"، "لا"، وقد ترجمه "مجدي أحمد محمد عبد الله" وأجرى له التعديلات المناسبة، وتم حساب معاملات ثباته وصدقه بالتحليل العاملي. (عبد الله، 2003، ص. ص 123 - 124)

18 - دافعية الإنجاز الأكاديمي والتعلم:

إذا نظرنا إلى علاقة الدافع للإنجاز من حيث العملية التربوية، فإننا نجد المربين قد اعتقدوا لفترة طويلة أن الثواب والعقاب لهما قدر من الكفاءة في استثارة الدوافع ، وفي ذلك يذكر "هكسلي" Huxley بأنّ دفع الطلاب للقيام ببعض المجهود العقلي اتجاه التعلم شي مهما، فالطالب يتعلم إذا أراد ذلك بالرغم من توفر القدرة والفرصة والإرشاد ، إلا أنّها لا تكفي لوحدها ما لم يكن هناك ما يدفعه إلى التعلم، فالدافع شرط ضروري لكل طالب وكلما كان الدافع قويا كلما زادت المثابرة والاهتمام به، وقد أثبتت الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغيير كبير في تحصيل الطالب، فقد يغير الدافع طالبا فاشلا فيجعله متفوقا ، وقد يكون الافتقار إلى الدافع سبب رسوب طالب ذكي، بينما يجعل طالبا آخر أقل مقدرة ويؤدي هذه المهمة بنجاح.

ولقد أجريت دراسات لعينات على مجموعات من الأطفال متكافئة في القدرة ومختلفة في مستوى الإنجاز ووجد أن المجموعة ذات دافع الإنجاز المرتفع كان أدائها أفضل من أداء

المجموعة الأخرى في اختبار السرعة في اللغة والحساب وحل المشكلات، وإنها أكثر مثابر وميلا للوصول إلى حلول للم واقف التي تتطلب حلا للمشكلة ، والاستمرار ، والاجتهاد في المهمة حتى في حالة عدم وجود ضغط خارجي ، أومراقبة وبتتبعهم وجد أنهم قد حققوا مستويات نجاح مرتفعة في المرحلة الثانوية والجامعية، ويميلون إلى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع.

ولعل هذه النتيجة متوقعة لأن الدافع للإنجاز القوي يدفع الطالب إلى زيادة معارفه ، ومهاراته حتى يصبح بارعا في مهامه، فيتعلم بطريقة أسرع ويؤديها في وقت أقل من غيره.

(باهي وشلبي، 1999، ص. ص 25 - 26)

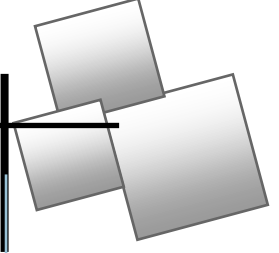
خلاصة:

تعتبر دافعية الإنجاز الأكاديمي من أهم الدوافع الإنسانية ، فدراستها تزيد من فهم الطالب لنفسه ولغيره وهي شرط ضروري في مجال التعليم ، لذا يستوجب منا الاهتمام به لأنه الركيزة الأساسية في بناء الميادين الأخرى، وحدث أي خلل به سيؤدي بالضرورة إلى ضرر فيها، ذلك أنّ المعلم يصنع الطبيب والشرطي والقاضي وغيره ، فكل واحدة من هذه تمثل ميدانا خاصا به، وبالتالي فمجمّلها يشكل مجتمعا بحد ذاته .

ولدافعية الإنجاز الأكاديمي خصائص، ومكونات، ووظائف، ومؤشرات نستدل من خلالها على وجودها، ولها نظريات تأسست وفقا لآراء واتجاهات الباحثين، وقد تطورت على يد كثير من هم، إذ أصبحت تقاس بمقاييس موضوعية أكثر ثباتا ودقة ، مما تساعدنا على معرفة نسبتها، ولهذا يمكننا من التنبؤ بها وضبطها في المستقبل .

وتتميتها تعتمد على البيئة المحيطة بالطالب ومدى تشجيعه لها ، فنجد الأسرة عامة وتشجيع الوالدي خاصة ، ودور المدرسة بما فيه المعلم ، وجماعة الأقران وغيرهم ، فالطالب الذي يتميز بدافعية مرتفعة فإنه يساعد نفسه على تجنب كثير من المواقف التي تعتبر مواقف فشل بالنسبة له واستثارة قدراته الكامنة ، ويساعد أيضا المجتمع على تطويره وتقديمه من خلال إنجازاته المثمرة.

الجانب الميداني



الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

- منهج الدراسة.
- حدود الدراسة.
- متغيرات الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- الدراسة الاستطلاعية.
- أدوات الدراسة.
- عينة الدراسة.
- إجراءات الدراسة الميدانية.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تمهيد:

إذا كان الجانب النظري يتضمن النظريات العلمية والتراث المعرفي المكتوب الذي يحيط بمتغيرات الدراسة، فإن الجانب الميداني منها يُعد ثمرة جهد الطالب الباحث، ووسيلة للتدريب على بناء وتطبيق المقاييس، ووصف مجتمع الدراسة واختيار العينة الأساسية، وتحديد إطارها الزمني والمكاني، واختبار الأدوات لجمع البيانات من خلال التحقق في خصائصها السيكمترية، ومناسبة استخدام الأساليب الإحصائية وهذا ما سنوضحه في هذا الفصل الذي يعتبر ركيزة الفصول المتبقية.

1. منهج الدراسة:

اعتمدنا في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي وذلك لملائته بطبيعة الموضوع، ويعتبر هذا المنهج من أكثر المناهج شيوعاً في الدراسات التربوية والنفسية خصوصاً والدراسات الاجتماعية عموماً، حيث يقوم بتفسير الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ويسهم في إيجاد الحلول لها بطريقة فعالة وذلك عن طريق جمع البيانات والمعلومات ومن ثم تصنيفها وتنظيمها، وهنا يستخدم بالأخص الأسلوب المقارن الذي "يهتم بدراسة مجموعة من الأشخاص بهدف مقارنتها بمجموعة أوبعدة مجموعات". (أنجرس، 2010، ص 75)

وتهدف الدراسة إلى معرفة مدى استخدام كل من أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" ومعرفة مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي في ظل نظام (ل.م.د) لطلاب السنوات الثالثة ليسانس والمقارنة بين المتفوقين والمتوسطين دراسياً منهم لكلاً التخصصين العلميين والأدبيين، والجنسين (ذكور وإناث)، بهدف جمع البيانات كما وكيفاً حول موضوع الدراسة، وذلك من أجل تحليلها وتفسيرها واستخلاص النتائج منها.

2 -حدود الدراسة:

لا تخلو أي دراسة من الدراسات العلمية من حدودها الزمانية والمكانية والبشرية والأداتية، ولهذا وجب علينا أن يتم تعيين الحدود الخاص بها وهي كما يلي:

-الحدود الزمنية: قمنا بهذه الدراسة السنة الجامعية 2017/2016 والتي بلغت مدتها ثلاث أسابيع وذلك ابتداء من 25 فيفري 2017م إلى غاية 16 مارس 2017م؛ وبالتحديد كان التطبيق الفعلي لهذه الدراسة من 4 مارس 2017م.

- الحدود المكانية : أجريت في جامعة عمار ثليجي بالأغواط لكل من كلية ال علوم (البيولوجيا)، وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومعهد التربية البدنية والنشاطات الرياضية، وكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير وذلك على السنوات الثالثة ليسانس.

- الحدود البشرية: لقد بلغ عدد أفراد العينة 214 طالباً من بينهم 39 ذكور و64 إناث من التخصصات العلمية، و51 ذكور و60 إناث من التخصصات الأدبية.

- الحدود الأدائية : تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياسين أحدهما يقيس أساليب التعلم وفق لنموذج "كولب"، والآخر يقيس دافعية الإنجاز الأكاديمي.

3 -متغيرات الدراسة:

-المتغيرات الأساسية:

يتضح لنا من خلال عنوان الدراسة بأن هناك متغيرين الأول أساليب التعلم م وفق لنموذج "كولب"، والمتغير الثاني يتمثل في دافعية الإنجاز الأكاديمي.

-المتغيرات الوسيطة:

- التخصص الدراسي (الكليات): اشتملت التخصصات العلمية على كلية العلوم (البيولوجيا) وكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، أما التخصصات الأدبية ضمت كل من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ومعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

- الجنس: ضمت الدراسة كلا الجنسين ذكور وإناث ولم تقتصر على أحدهما .

-عامل التفوق : والذي تم تحديده من خلال نتائج التحصيل الأكاديمي للطلاب في

السداسي الأول من السنة الجامعية 2017/2016.

4 مجتمع الدراسة:

يعتبر مجتمع الدراسة من الخطوات المهمة التي يقوم بها الباحث ، ويتم فيه جمع البيانات والمعلومات الخاصة به من خلال نزوله إلى ميدان الدراسة ، وفي هذه الدراسة حاولت الطالبة الباحثة بإلمام حوصلة من البيانات والمعلومات التي لها علاقة بموضوع دراستها، وذلك من خلال التوجه إلى مكتب الحجز بموافقة رئيس القسم لكل كلية ، وكان مجتمع الدراسة يمثل جميع طلاب المتفوقين والعاديين دراسيا من السنوات الثالثة ليسانس في كل من كلية العلوم (البيولوجيا)، وكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ، ومعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ، وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة عمار ثلجي بالأغواط، وبمختلف التخصصات الفرعية ولكلا الجنسين، حيث بلغ عددهم الإجمالي 607 طالباً، مقسمين على التخصصات العلمية الذي قدر بـ 233 طالباً، وكان عدد طلاب كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير 160 طالباً، و73 طالباً بكلية العلوم (البيولوجيا) موزعين على الجنسين ، بلغ عدد الذكور العلمي 54 طالباً منهم 13 طالباً متفوقاً و41 طالباً متوسطاً، وكان عدد الإناث العلميات بـ 179 طالبةً من هن 61 طالبةً متفوقةً و179 طالبةً متوسطةً.

أما بالنسبة للتخصصات الأدبية والذي بلغ عددهم 374 طالباً موزعين على كل من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والذي قدر عددهم بـ 255 طالباً، ومعهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية الذي بلغ عددهم بـ 119 طالباً، وكان توزيعهم من ناحية الجنس إلى 169 ذكور أدبيين منهم 49 طالباً متفوقاً و120 طالبا متوسطاً، وإلى 205 إناث من هن 100 طالبة متفوقة و105 طالبة متوسطة.

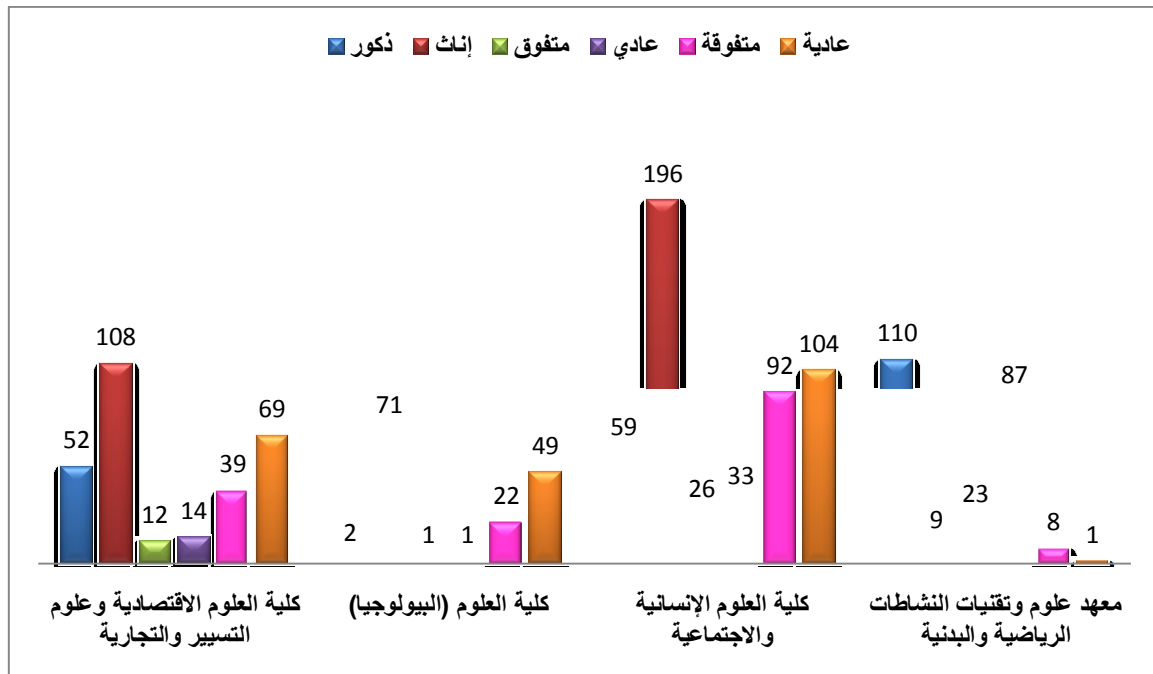
والجدول الموالي يوضح توزيع الطلاب السنة الثالثة ليسانس على حسب التخصص والجنس والتفوق الدراسي.

جدول رقم 02

يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصص والجنس والتفوق الدراسي.

المجموع الكلي	الأدبية								العلمية								التخصصات
	معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية				كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية				كلية العلوم (البيولوجيا)				كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والتجارية				الكليات
607	119				255				73				160				المجموع
	إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		الجنس
	9		110		196		59		71		02		108		52		المجموع
	ت	م	ت	م	ت	م	ت	م	ت	م	ت	م	ت	م	ت	م	عامل التفوق
	1	8	87	23	104	92	33	26	49	22	1	1	69	39	40	12	المجموع
	374								233								المجموع الكلي

ويمكن أن نعتمد على رسم الأعمدة البيانية ليتضح لنا توزيع هذه البيانات بشكل منتظم وواضح.



الشكل رقم 08

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الكليات والجنس والتفوق الدراسي.

وهنا نستخلص عدة اعتبارات نذكرها في مايلي :

- إن ما نلاحظه في البيانات المتاحة لنا بأن التوزيع في الجنس كان متفاوتاً فيما بينهم، إذ يعتبر عدد الإناث أكثر من عدد الذكور في جميع الكليات دون استثناء ماعدا معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية ، وذلك راجع إلى طبيعة التخصص فهو يتطلب تواجد الذكور أكثر من الإناث ، على عكس كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تستقبل عدد كبير من الإناث.
- يمكننا القول أيضاً أن البيانات المتوفرة لنا كانت مُلَمّة بكل من التخصصات العلمية والتي شملت كلية العلوم (البيولوجيا)، وكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والتجارية والتخصصات الأدبية التي ضمت كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومعهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية.
- أظهرت بيانات الجدول أن عدد الطلاب في التخصصات الأدبية أكثر من عدد الطلاب في التخصصات العلمية، ومن هذا المنطلق يتم اختيار عينة تتواجد بها نسبة الطلاب الأدبيين أكثر من الطلاب العلميين طبقاً لمجتمع الدراسة.
- نستطيع القول بأن الطلاب المتفوقين أقل عدداً من الطلاب المتوسطين لكلا التخصصين والجنسين، ماعدا عدد الطالبات المتفوقات فهو أكبر من عدد الطالبات ال متوسطات في معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية على الرغم من أن عددهن قليل جدا .
- نلاحظ أيضاً أن نسبة عدد الطلاب المتفوقين في التخصصات الأدبية أكثر من نسبة عدد الطلاب المتفوقين في التخصصات العلمية، و ذلك راجع إلى سهولة التخصصات الأدبية على التخصصات العلمية.

جدول رقم 03

يوضح النسب المئوية لتوزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والكلية والتفوق.

المجموع الكلي	الأدبية				العلمية				التخصصات	
	معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية		كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية		كلية العلوم(البيولوجيا)		كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والتجارية		الكليات	
	متوسط	متفوق	متوسط	متفوق	متوسط	متفوق	متوسط	متفوق	عامل التفوق	
	14.33 %	3.78%	5.43 %	4.28 %	0.16%	0.16 %	6.58 %	1.97 %	ذكور	الجنس
	18.12%		9.71%		0.32%		8.56%		المجموع	
	0.16 %	1.31%	17.13 %	15.15 %	8.07%	3.62 %	11.36 %	6.42 %	إناث	
	1.48%		32.28%		11.69%		17.79%		المجموع	
100 %	19.60%		42%		12.02%		26.35%		المجموع الكلي	
	61.61%				38.38%					

وهنا نستطيع المقارنة بين نسبة الذكور والإناث لمختلف التخصصين، فنجد نسبة التخصص الأدبي بلغت 61.61 % والتي فاقت نسبة التخصص العلمي التي قدرت ب 38.38 %، أما في يخص عامل التفوق بالنسبة للتخصص الأدبي نجد نسبة المجموع الكلي للإناث في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بلغت 32.28 % وهي مرتفعة إذا ما قورنت بنسبة المجموع الكلي للإناث والتي بلغت 1.48 % في معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية ، إذ أن نسبة المتفوقات كانت 15.15 % ونسبة المتوسطات بلغت 17.13 % هذا في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية فهي أكبر بكثير من نسبة المتفوقات التي 1.13 % ونسبة المتوسطات التي قدرت ب 0.16 % في معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية ، وبصفة عامة نجد نسبة الإناث في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية أكبر من نسبة الإناث في جميع الكليات التي تمت الإشارة إليها في مجتمع الدراسة، أما بالنسبة للمجموع الكلي للذكور

في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بلغت نسبتهم 9.71% فهي أقل من نسبة المجموع الكلي للذكور الذي قدر بـ 18.12% بمعهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية ، ونجد هذه النسب تتوزع على المتفوقين الذين بلغت نسبتهم 4.28% والمتوسطين الذين قدرت قيمتهم بـ 5.43% في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، أما نسب معهد علوم وتقنيات النشاطات تشمل 3.78% للمتفوقين من الذكور و 14.33% من المتوسطين، أما عن الإناث فبلغن نسبتهم في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية 15.15% من المتفوقات و 17.13% من المتوسطات، والتي هي أكبر من نسبتهم في معهد علوم وتقنيات النشاطات والتي بلغن 1.31% من المتفوقات و 0.16% من المتوسطات.

أما في ما يخص التخصصات العلمية في عامل التفوق نلاحظ المجموع الكلي للإناث في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والتجارية 17.79% أكبر من نسبة الإناث في كلية العلوم (البيولوجيا) التي بلغت 11.96%، حيث بلغت نسبة المتفوقات 6.42% فهي أقل من نسبة المتوسطات التي بلغت 11.36% هذا في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والتجارية، وبلغت نسبة المتفوقات 3.62% وهي أقل من نسبة المتوسطات 8.07% في كلية العلوم (البيولوجيا)، أما المجموع الكلي للذكور فقد بلغت نسبتهم 8.56% وهي مقسمة إلى متفوقين بنسبة 1.97% وإلى متوسطين بنسبة 6.58% في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والتجارية، وهي أكبر من نسبة المجموع الكلي للذكور في كلية العلوم (البيولوجيا) التي قدرت بـ 0.32%، وهي تتوزع بالتساوي على كل من المتفوقين وال متوسطين أي ما يعادل 0.16% لكل منهما.

وبصفة عامة يمكن تفسير تواجد أغلب الذكور في التخصص العلمي مقارنة بالتخصص الأدبي لميلهم ورغبتهم في اختيارهم هذا التخصص ، والذي يستوجب القدرة على الفهم والتفكير، على خلاف التخصص الأدبي الذي تتوجه إليه الإناث أكثر من الذكور لأنه يركز على الحفظ، والتذكر، واسترجاع المعلومات التي تم تخزينها، إضافة إلى القدرة اللغوية التي تتواجد عند الإناث أكثر من الذكور.

5 - الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية نقطة انطلاق في البحث العلمي بشقيه النظري والتطبيقي ، وتمثل الخطوة الأولى للدراسة الميدانية، فهي عنصر أساسي يُستند عليه في التنبؤ لجوانب القصور والضعف والصعوبات في إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية ، من حيث المنهج، وأدوات جمع البيانات، وهي تُعد بمثابة تغذية راجعة للباحث من حيث مدى نجاعة تطبيق أدواته ، والاطمئنان مبدئياً عليها.

ولهذا لجأنا إلى إجراء هذه الدراسة حيث تم تقصي واستكشاف ميدان الدراسة، واختبار صدق وثبات المقاييس المعتمدين في الدراسة الحالية التي تم تطبيقهما على العينة الاستطلاعية.

أ - أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- تهدف الطالبة الباحثة من إجراء الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق ما يلي :
- تساعدنا في تحديد مجتمع الدراسة والعينة الأساسية.
- استطلاع الظروف المحيطة بمشكلة الدراسة في مختلف جوانبها.
- التعرف على المكان ومدى إمكانية إجراء هذه الدراسة .
- التعرف على الصعوبات والعراقيل المحتملة لمواجهتها في الدراسة الأساسية، والعمل على كيفية حلها.
- تساعدنا في تقدير ما يمكن أن تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت .
- تساعدنا في للتقرب من أفراد العينة.
- التعرف على مدى استيعاب أفراد العينة لبنود المقاييس.
- تمدنا بأفكار ومداخل جديدة.
- تساهم بإعطاء خبرة قبلية في تطبيق أدوات الدراسة التي سيتم استخدامها، مما يسهل لنا التطبيق عند قيامنا بالدراسة الأساسية، وكذلك التأكد من مدى صلاحية هذه الأدوات واختبار مدى ملائمتها، من خلال التعرف على الخصائص السيكومترية للأدوات من

صدق وثبات ، حيث اعتمدت الطالبة الباحثة على مقياس أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.

ب - حجمها ومواصفاتها:

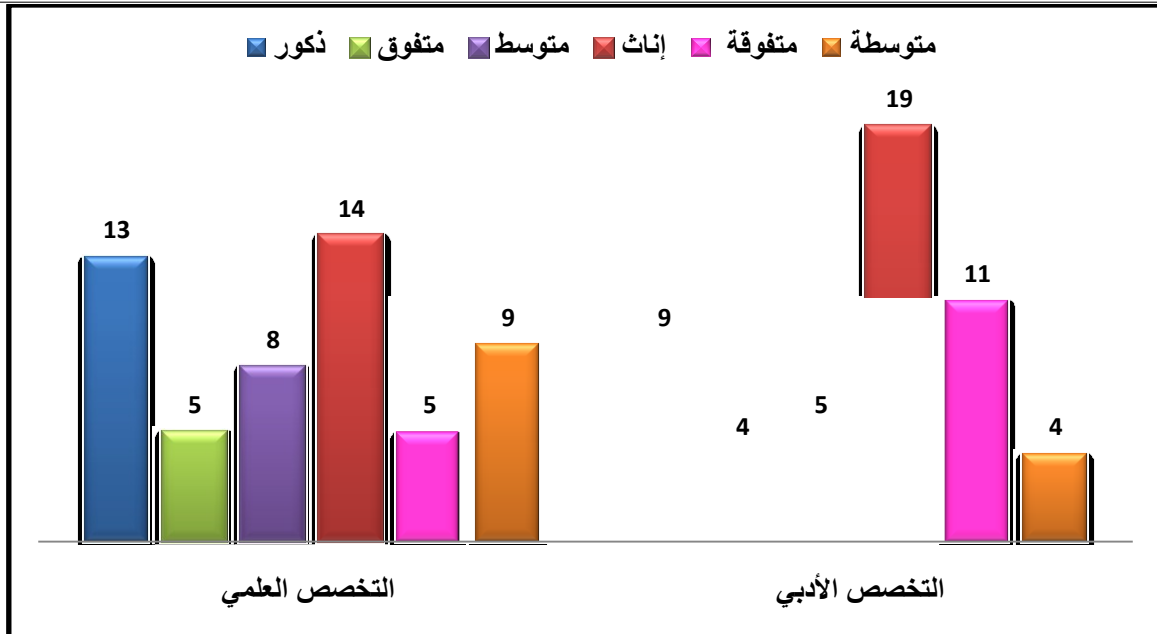
تكونت العينة الاستطلاعية من 55 طالباً من السنة الثالثة ليسانس ، موزعين حسب الجنس والذي بلغ 13 طالباً منهم 5 طلاب متفوقين و 8 طلاب متوسطين، و 14 طالبة مقسمين إلى 5 طالبات متفوقات و 9 طالبات متوسطات هذا في التخصصات العلمية ، أما التخصصات الأدبية فبلغ عدد الذكور فيها 9 منهم 4 طلاب متفوقين و 5 طلاب متوسطين، وبلغ عدد الإناث 19 طالبة منهن 11 طالبة متفوقة و 8 طالبات متوسطات، والجدول الموالي يوضح مواصفاتها وهي كما يلي:

الجدول رقم 04

يمثل مواصفات العينة الاستطلاعية.

الجنس	ذكور		إناث		المجموع
العلمية	13		14		27
	متفوق	متوسط	متفوقة	متوسطة	
	5	8	5	9	
الأدبية	9		19		28
	متفوق	متوسط	متفوقة	متوسطة	
	4	5	11	8	
المجموع	22		33		55

ويمكن ترجمة هذه البيانات برسم الأعمدة البيانية في الشكل الموالي:



الشكل رقم: 09

يبيّن مواصفات الدراسة الاستطلاعية

ت - مكان تطبيقها:

أجريت الدراسة الاستطلاعية داخل الأقسام الدراسية في كل من الكليات (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ومعهد علوم والتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية ، وكلية العلوم (البيولوجيا)، وكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والتجارية).

1 تاريخ ومدة إجراءها: دامت الدراسة يومين على التوالي بتاريخ 27 و 28 فيفري 2017.

2 طريقة إجراء الدراسة: مرت الدراسة الاستطلاعية إلى مايلي:

- التعرف على الهدف العام للدراسة والأغراض العلمية التي تسعى إليها .
- توزيع المقياسين على أفراد العينة.
- شرح التعليمات في كيفية الإجابة.

وما تم ملاحظته أثناء التطبيق قام بعض الأفراد بطرح بعض الأسئلة لبعض البنود التي لم يتم فهمها من قِبل الطلاب، لكن قمنا بتوضيحها لهم.

6 - أدوات الدراسة:

لكل دراسة أبحاث علمي جملة من الأدوات التي تساعد الباحث في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعطيات والتي تفيده في موضوع دراسته، لذا يلجأ الباحث إلى اختيار الأدوات المناسبة محاولاً في ذلك الإلمام بمختلف جوانب موضوعه ، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياسين هما :

- مقياس خاص لدافع لدية الإنجاز الأكاديمي في ظل نظام (ل.م.د) من إعداد الباحثة الباحثة.

- مقياس خاص بأساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" من إعداد الباحثة "إلهام وقاد" (2009).

وهنا تجدر بنا الإشارة إلى عرض كل من المقياسين بصورة مفصلة ليتسنى لنا توضيحهما، وهما على التوالي:

أ - التعرف بأدوات الدراسة:

1 مقياس أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب":

1.1 وصف المقياس:

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس أساليب التعلم التي قامت بإعداده الباحثة "إلهام وقاد" (2009) معتمداً في بنائها لهذا المقياس على قائمة "كولب" لأساليب التعلم والذي طبق في البيئة السعودية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية، والذي تكون من 54 بنداً تتوزع على أربع أبعاد وهي الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمفاهيم المجردة، والتجريب الفعال.

إذ يتم فيه حساب درجة كل بعد من خلال استخراج درجة الأساليب ، والذي يتكون كل أسلوب من بعدين وهذا ما يعتمد عليه "كولب" في طريقة التصحيح وفيما يلي توضيح لذلك :

- 1 +الأسلوب التباعدي : يساوي درجة الطالب في كل من الخبرة المحسوسة والملاحظة التأملية.
 - 2 +الأسلوب التقاربي: يساوي درجة الطالب في كل من المفاهيم المجردة والتجريب الفعال .
 - 3 +الأسلوب التمثيلي : يساوي درجة الطالب ب في كل من الملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة.
 - 4 +الأسلوب التكيفي: يساوي درجة الطالب في كل من التجريب الفعال والخبرة المحسوسة . حيث يطلب فيه من الطالب الإجابة على كل عبارة منها عن طريق مقياس متدرج من خمس فئات (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ، لا تنطبق عليّ أبداً).
- وتحققت الباحثة "إلهام وقاد" (2009) من الخصائص السيكومترية للأداة، وذلك بتطبيق مقياس أساليب التعلم على عينة استطلاعية من طالبات جامعة أم القرى مكونة من 371 طالبة، حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب صدق معاملات الارتباط بين درجة الطالبات على كل مفردة والدرجة الكلية، وكانت القيم بين (0.24 - 0.56) وكلها دالة عند مستوى (0.01).
- بالإضافة إلى مصفوفة معاملات الارتباط البينية للمقياس:
- تم استخراج قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد حيث كانت تمتد بين (0.45 - 0.65).
- أما بالنسبة لحساب ثبات الأداة قامت الباحثة "إلهام وقاد" (2009) بحسابه عن طريق:
- معامل ألفا كرونباخ، حيث امتدت القيم للأبعاد بين (0.69 - 0.77).
- التجزئة النصفية لكل بعد من الأبعاد، حيث امتدت بين (0.72 - 0.80).
- (الغامدي، محمد. 2013. ص 74-75)
- وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد على هذا المقياس نظراً لتناسبه وموضوع الدراسة، من حيث أننا تناولنا نموذج "كولب" هذا من جهة، ومن جهة أخرى تم اختيارها لتوافقها وتناسبها مع خصائص هذه الفئة، وتم تعديل وحذف بعض البنود لتتلاءم ومقياس أساليب التعلم لدى

طلاب السنة الثالثة ليسانس، حيث أصبح في صورته النهائية يتكون من 30 بنداً وفيما يلي توزيع هذه البنود على الأبعاد التالية:

جدول رقم 05

يمثل توزيع عدد بنود أبعاد مقياس أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" على أبعادها.

الرقم	البعد	البنود الموجبة	البنود السالبة	عددتها
01	الخبرة المحسوسة	1، 2، 10، 15، 16، 20، 25، 26، 29	6، 11، 21	12
02	الملاحظة التأملية	3، 7، 12، 17، 22	/	05
03	المفاهيم المجردة	4، 8، 13، 18، 23، 27	/	06
04	التجريب الفعال	5، 9، 19، 24، 28، 30	14	07
	المجموع	26	04	30

2 2 طريقة التصحيح:

لقد راعت الباحثة "إلهام وقاد" في صياغتها السلامة اللغوية، ويتضمن المقياس على بنود ذات صيغة تقريرية منها ما هي موجبة ومنها ما هي سالبة، علماً أن هذه البنود تنقط بدرجات تختلف على البنود الموجبة، ويقابل كل بند خمسة بدائل (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ، لا تنطبق عليّ أبداً) وتعطى درجات متدرجة من (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي، وتنص تعليمته على الإجابة بكل صدق حسب ما يراه مناسباً له، وما ينطبق عليه باختيار واحدة من خمس بدائل، وتبلغ الدرجة الدنيا للمقياس 30 درجة في حين تبلغ الدرجة القصوى لأبعاد المقياس 150 درجة.

ويمكننا التفصيل أكثر عن طريق:

- يتحصل الطالب على خمس درجات عندما يختار (تنطبق عليّ تماماً) وذلك بوضع

علامة (✓).

- يتحصل الطالب على أربع درجات عندما يختار (تتطبق عليّ غالباً) وذلك بوضع علامة (✓).

- يتحصل الطالب على ثلاث درجات عندما يختار (تتطبق عليّ أحياناً) وذلك بوضع علامة (✓).

- يتحصل الطالب على درجتين عندما يختار (لا تنطبق عليّ) وذلك بوضع علامة (✓).

- ويتحصل الطالب على درجة واحدة عندما يختار (لا تنطبق عليّ أبداً) وذلك بوضع علامة (✓).

هذا في البنود الموجبة في حين تتغير الدرجات في البنود السالبة لتصبح (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب.

2 مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي:

2-1 - دوافع بناء أداة الدراسة:

قامت الطالبة الباحثة ببناء مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بناء على عدة دوافع يمكن إجمالها فيما يلي:

- قلة توفر المقاييس العلمية التي تقيس هذا المتغير خاصة في ظل نظام (ل.م.د) على حد علم الطالبة الباحثة.

- ما توفره من مقاييس عربية في متغير الدافعية للإنجاز الأكاديمي لا يمكن تطبيقه على عينة الدراسة والتي تمثل السنة الثالثة ليسانس ، لذا فهي غير ملائمة لها، نظراً لاختلاف الفروق بين عينة الدراسة الحالية والعينات الأخرى في دراسات العربية المختلفة ، فمنهم من طبق على مرحلة التعليم الثانوي أوفي مرحلة المتوسطة ، ومنهم من طبق على طلاب صعوبات التعلم، ومن منهم من استعان في تطبيقه على الموظفين وغيرهم ، مما يحتم وجود فروق جوهرية في جملة من النواحي بين الفئات المدروسة، إضافة إلى طبيعة الثقافية للمجتمعات.

وفي هذا الصدد نجد "الغامدي" يشير في دراسته على مدى اختلاف الخصائص السيكلومترية لأداة القياس في ضوء اختلاف عدد بدائل الاستجابة، والمرحلة الدراسية، إلى ضرورة التأكد من مناسبة الأداة لطبيعة العينة من حيث متطلبات النمو العقلية والمعرفية .

(الغامدي، 2003، ص 69)

2 2 خطوات إعداد المقياس:

2 2 1 الهدف منه:

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي في ظل تأثير نظام (ل.م.د) لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس من المرحلة الجامعية؛ إذ يعتبر هذا النظام من أحدث التغيرات الواضحة في ساحة بيئة التعليم العالي بالجزائر و على طلبة جامعة الأغواط أنموذجاً، وذلك من أجل توفير الجودة الشاملة في التعليم والذي مَسَّ المنهاج الدراسي بما يحتويه من وسائل تعليمية ، ومحتويات الوحدات الدراسية ، وطرق التدريس ، وكذا أساليب التقويم، وكذلك من أجل توفير أداة علمية ملائمة لخصائص عينة الدراسة من حيث الفئة العمرية، والنمو العقلي والوجداني للطلبة السنة الـ 3 ليسانس في ظل النظام (ل.م.د)، والم تغيرات الاجتماعية، والثقافية من أجل تحقيق الفائدة المرجوة منها .

كل هذا وغيره أدى بنا إلى محاولة بناء مقياس يقيس دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى هذه النخبة من المجتمع ويناسب هذا الإصلاح الجديد .

2 2 2 تحديد عبارات المقياس:

لقد تضمن بناء المقياس الخاص بمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب السنة الثالثة ليسانس جملة من الخطوات وهي:

- الإطلاع على التراث السيكلوجي في مجال دافعية الإنجاز الأكاديمي .
- الإطلاع بعُمق على مجموعة من المقاييس المتعلقة بدافعية الإنجاز الأكاديمي في البيئة العربية وللمرحلة التعليم الثانوي أو المرحلة الجامعية باعتباره مرحلتين قريبتين من بعضهما ونذكر منها:

- مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الباحث "عبد ورداد" (2000) يتكون من 69 بنداً يضم تسعة أبعاد.
- مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الباحث "بوفاتح محمد" (2013) يتكون من 36 بنداً يضم ستة أبعاد.
- مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الباحث "رميح بن الرميح" (2005) يتكون من 75 بنداً يضم ثلاثة عشر بعداً.
- مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الباحث "عبد اللطيف خليفة" (2006) يتكون من 50 بنداً يضم خمس أبعاد.
- مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الباحث "تيموف.ر.س" (1999) وقام بترجمته الباحث "محمود بني يونس" (2004) يتكون من 26 بنداً يضم بعدين.
- التقصي في الميدان بهدف بناء مقياس لدافعية الإنجاز الأكاديمي في ظل نظام (ل.م.د)، فمن خلال نزولنا إلى ا لميدان حاولنا القيام بدراسة تقي يهية تمثلت في إجراء جملة من المقابلات مع بعض الطلبة السنة الثالثة ليسانس، وكان محتواها الحديث عن مدى تأثير هذا النظام في دافعتهم للإنجاز الأكاديمي، وقد تم الكشف عن بعض النقاط التي يمكن اعتبارها كعناصر أساسية تساعدنا في بناء هذا المقياس، إلا أننا وجدنا اختلاف آراء وتصورات الطلبة فيما بينهم ، فمنهم من ينظر نظرة بعيدة المدى من حيث اهتمامهم بمستقبلهم بعد تخرجهم ودخولهم عالم الشغل، وتميزهم بمستوى طموح عالٍ من خلال رغبتهم ، وتطلعهم نحو استكمال دراستهم إلى ما بعد التدرج، وتميزهم بالرغبة الداخلية في المنافسة بين زملائهم من خلال حصولهم على المراتب الأولى على مستوى دفعتهم مما يتطلب منهم المثابرة والجهد والاستمرار في دراستهم، كما أيضاً تكلموا عن عامل الاستقلالية في المهام التي يكلفون بها، فهم يفضلون الأعمال الفردية دون الأعمال الجماعية ، وذلك لعدم اقتناع الطالب بعمل الجماعة، لذا هدفهم الأساسي تحقيق النجاح هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد بعض الطلبة يكتفون بشهادة الليسانس نتيجة لطبيعة هذا النظام من حيث أن محتوى الوحدات

الدراسية كثيف ومدتها قصيرة المدى، وبالتالي يواجهون صعوبة في توزيع الزمن المحدد لهم، فيعتبرونه مجرد حشو للمعلومات بدون فهم ولا استيعاب مما خَلَفَ نوعاً من الملل والتعب، هذا أدى بهم إلى برمجة أنفسهم وتكوين مستوى معين لدافعية الإنجاز الأكاديمي عندهم، إلا أننا وجدنا لهم اتجاه نحو عالم الشغل أكثر من الدراسة كل هذه النقاط ساعدتنا في استنباط مجموعة من الأبعاد التي تقيس دافعية الإنجاز الأكاديمي تحت تأثير نظام (ل.م.د)، بالإضافة إلى القراءات المتعلقة بمقاييس الدافعية للإنجاز، وقد تم اختيار بعض الأبعاد المرتبطة بها، والهدف الأساسي من بناءنا لهذا المقياس أن يكون ملائمة لهذه الفئة في البيئة المحلية دون الإغفال عن طبيعة وخصائص الطالب من قدراته، وميوله، والمناخ الدراسي، مع إجراء بعض التعديلات في صياغة عباراتها بما يتلاءم وطبيعة مجتمع وعينة الدراسة، وثقافته، ودينه، وطبيعة نظامه الدراسي المتمثل في (ل.م.د)، في حين تم استبعاد بعض من أبعادها لأنها تتناول جوانب أخرى مغايرة لأهداف الدراسة الحالية.

حيث ضم المقياس في صورته النهائية ثلاث أبعاد يحتوي كل بعد على عدد من البنود وفي ما يلي توضيحاً لذلك:

- 1 بعد مستوى الطموح الأكاديمي : هي تلك الأهداف العلمية المرتبطة بمجال الأكاديمي التي يضعها الطالب لنفسه مسبقاً، ويفكر فيها باستمرار ويسعى لتحقيقها تدريجياً في ظل نظام (ل.م.د)، ويقاس بتسعة بنود.
 - 2 بعد الأداء الأكاديمي : هي تلك السلوكات والممارسات التي يقوم بها الطالب أثناء الدراسة والعمل على الاستمرار فيها، ويقاس بعشر بنود.
 - 3 بعد التوجه نحو المستقبل : يحدد فيه الطالب أهدافه في المستقبل من خلال رسم تخطيطي مسبق لما سيقوم به، ويقاس بستة بنود.
- ومنه يمكن القول بأن عدد بنود مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بلغ 25 بنداً.

جدول رقم 06

يمثل توزيع عدد بنود أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي على أبعادها .

الرقم	البعد	البنود الموجبة	البنود السالبة	عددها
01	بعد مستوى الطموح الأكاديمي	1، 4، 10، 13، 16، 19، 21، 23.	7	09
02	بعد الأداء الأكاديمي	3، 6، 9، 12، 15، 20، 24، 25.	18، 22.	10
03	بعد التوجه نحو المستقبل	2، 5، 11، 17.	8، 14.	06
	المجموع	20	5	25

2 2 3 طريقة التصحيح:

لقد كانت صياغة البنود المقياس بصورة تقريرية، منها ما هو في المسار الموجب ومنها ما هو في المسار السالب، علماً أن هذه البنود تعطي لها درجات مغايرة عن البنود الموجبة، وفي ذلك يقابل كل عبارة خمسة بدائل (تتطبق عليّ تماماً ، تتطبق عليّ غالباً، تتطبق عليّ أحياناً، لا تتطبق عليّ، لا تتطبق عليّ أبداً)، ووضعت هذه البدائل لإتاحة الفرصة في التعبير عن رأيه بشكل دقيق من خلال الإجابة عليها، وتتضمن تعلي مته بطلبه على الإجابة بكل صدق و حسب ما يراه مناسباً له باختيار واحدة من أصل خمس بدائل، وكما تتدرج إعطاء الدرجات من (5، 4، 3، 2، 1) وما يناسبها من بدائل، وتبلغ الدرجة الدنيا للمقياس 25 درجة في حين تبلغ الدرجة القصوى لأبعاد المقياس 125.

ويمكن توضيح ذلك أكثر من خلال وضع الطالب علامة (✓) على الإجابة التي يختارها، وعليه تتدرج الدرجات كالاتي:

- حصوله على خمس درجات عندما يختار (تتطبق عليّ تماماً).
- حصوله على أربع درجات عندما يختار (تتطبق عليّ غالباً).
- حصوله على ثلاث درجات عندما يختار (تتطبق عليّ أحياناً).
- حصوله على درجتين عندما يختار (لا تتطبق عليّ).

- حصوله على درجة واحدة عندما يختار (لا تنطبق عليّ أبداً).

هذا في البنود الموجبة في حين تتغير الدرجات في البنود السالبة لتصبح (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب.

ب الخصائص السيكمترية للمقياسين:

1 -الخصائص السيكمترية لمقياس أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب":

1 1 -الثبات:

-بطريقة ألفا كرومباخ:

يستخدم هذا الأسلوب مع المقاييس المركبة ذات البدائل المتعددة وهو يعطي فكرة عن مدى اتساق البنود في المقياس، وقد أسفرت النتائج عمايلي:

جدول رقم 07

يوضح معامل ثبات مقياس أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" بطريقة ألفا كرومباخ.

المقياس	عدد البنود	عدد المتعلمين	معامل الثبات
أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب"	30	55	0.693

-طريقة التجزئة النصفية معادلة "سبيرمان براون" Spearman-Brown:

قامت الطالبة الباحثة بتقسيم بنود الاختبار إلى نصفين، النصف الأول يضم البنود الفردية، والنصف الثاني يضم البنود الزوجية، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين النصفين، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم: 08

يوضح معامل ثبات مقياس أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة "سبيرمان براون".

معامل الارتباط	معادلة الثبات بعد التصحيح	الدالة الإحصائية
0.33	0.50	دالة إحصائية

يتضح أن معامل الثبات عال وهو دال إحصائياً ويمكن الوثوق به .

1 2 -الصدق:

- طريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية 55 طالباً ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم قسموا إلى مجموعتين حسب درجاتهم على المقياس ، فالمجموعة الأولى تقدر بـ15 طالباً بنسبة 27% من الذين تحصلوا على درجات مرتفعة على المقياس ، والمجموعة الثانية تقدر بـ15 طالباً بنسبة 27% من الذين تحصلوا على درجات منخفضة على المقياس، ثم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين وفي الجدول الموالي يوضح النتائج الآتية:

جدول رقم 09

يبين معامل الصدق لمقياس أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" بطريقة المقارنة الطرفية.

المتغير المقاس	مجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدالة الإحصائية
أساليب التعلم وفقاً لـ"كولب"	العليا	15	123.33	5.273	11.43	28	0.001
	الدنيا	15	100.40	5.704			

*دالة عند 0.001.

يلاحظ من خلال الجدولين السابقين أن معاملات الثبات والصدق مقبولة إحصائياً، مما يسمح لنا باستخدامه في الدراسة الحالية.

- صدق الاتساق الداخلي (التجانس الداخلي) internal consistency:

وتسمى هذه الطريقة أحياناً بطريقة التكامل المتبادل (internal complementarity) تم معرفة الاتساق لكل بعد من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكشفت النتائج على مايلي :

جدول رقم: 10

يوضح معامل الارتباط كل بعد من أبعاد مقياس أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" بالدرجة الكلية للمقياس .

الرقم	البعد	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
01	الأسلوب التباعدي	0.85	0.01
02	الأسلوب التقاربي	0.84	0.01
03	الأسلوب التكيفي	0.85	0.01
04	الأسلوب الاستيعابي	0.82	0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية عند 0.01، فهي تتمتع بدرجة صدق مرتفعة ويؤكد قوة الارتباط الداخلي، كما تدل على تجانس الأبعاد مع المقياس، وبالتالي يمكن الوثوق به.

2 الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي:

2 1 - الثبات:

- طريقة "معامل ألفا كرومباخ":

تعتبر هذه الطريقة مناسبة لهذه الأداة لأنها تستخدم عندما تكون احتمالات الإجابة على البنود ليست صفراً، أي احتمالات الإجابة ثلاثية فأكثر، وهذا ما ينطبق على هذه الدراسة، وكشفت النتائج على مايلي:

جدول رقم: 11

يوضح معامل ثبات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بمعادلة ألفا كرومباخ .

معامل الثبات	الدالة الإحصائية
0.38	دال إحصائية

يتبين أن المقياس يتمتع بالثبات، مما يعني تجانس الأبعاد والبنود، وبالتالي يمكن الوثوق به .

2 2 الصدق:

-صدق الاتساق الداخلي (التجانس الداخلي) internal consistency:

وتم فيها حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم: 12

يوضح معامل الارتباط كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	البعد	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
01	مستوى الطموح	0.73	0.01
02	الأداء الأكاديمي	0.71	0.01
03	التوجه نحو المستقبل	0.53	0.01

يتضح من الجدول أن قيم معامل الارتباط كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند 0.01، فهي تتمتع بدرجة صدق عالية ويؤكد قوة الارتباط الداخلي، كما تدل على تجانس الأبعاد مع المقياس، وبالتالي يمكن الوثوق به.

-الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

قامت الطالبة الباحثة بترتيب أفراد العينة الاستطلاعية 55 طالباً ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم قسموا إلى مجموعتين حسب درجاتهم على المقياس، فالمجموعة الأولى تقدر بـ 15 طالباً بنسبة 27% من الذين تحصلوا على درجات مرتفعة من المقياس، والمجموعة الثانية تقدر بـ 15 طالباً بنسبة 27% من الذين تحصلوا على درجات منخفضة من المقياس، وتم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين، فحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم: 13

يمثل قيمة "ت" لدلالة الفرق بين الثلث الأعلى والثلث الأدنى لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.

المقياس	مرتفعي الدرجات ن=15 (27%)		منخفضي الدرجات ن=15 (27%)		قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
دافعية الإنجاز الأكاديمي	97.00	4.036	79.00	2.138	15.265	28	دال 0.00

يتبين من الجدول أعلاه أن مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي يتمتع بالصدق، وبدرجات عالية من الصدق.

7 - عينة الدراسة:

يعتبر أسلوب اختيار العينة من الأمور الهامة التي يجب على الباحث أن يتفطن إليها، فطبيعة موضوع الدراسة وظروف الباحث ، وطبيعة مجتمع الدراسة هي التي تحدد طريقة اختيارها. (عبيدات وآخرون، 1999، ص87)

وعلى هذا الأساس تم الاعتماد على أسلوب العينة العرضية، " والتي تعتبر من المعاينة الغير الاحتمالية والتي تواجه صعوبات أقل أثناء انتقال العناصر، و يكون فيها سحب العينة من المجتمع الدراسة حسب ما يليق بالباحث. (أنجرس، 2004، ص 311)

حيث تكونت عينة الدراسة من أربع كليات ضمت كل واحدة منها مجموعة من الطلبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية مع مراعاة توزيع الجنس وعامل التفوق لكل كلية، حيث بلغت 214 طالبا موزعين على تخصصين تخصص علمي يضم كل من كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والتجارية والتي بلغت 56 طالبا منهم 37 طالبا مقسمين على 11 طالبا متفوقا و 26 طالبا متوسطا، و 19 طالبة موزعات على 13 طالبة متفوقة و 6 طالبات متوسطات، وكلية العلوم (البيولوجيا) والتي بلغ عددها 47 طالبا موزعين على 02 من الذكور و 01 طالبا متفوقا و 01 طالبا متوسطا، و 45 طالبة منهن 18 طالبة متفوقة و 27 طالبة متوسطة، أما بالنسبة لي التخصص الأدبي والذي شمل كل من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

والتي بلغ عدد طلابها 70 طالباً موزعين على 15 ذكر من بينهم 7 طلاب متفوقون و 8 طلاب متوسطون، و 55 طالبة من بينهم 38 طالبة متفوقة و 17 طالبة متوسطة، ويليها معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية والذي بلغ عدد طلابه 41 طالباً موزعين على 17 طالباً متفوقاً و 19 طالباً متوسطاً و 4 طالبات متفوقات و 01 طالبة متوسطة. ولهذا نجد نسبة العينة تمثل 35.25% من المجتمع الأصلي في البحوث الوصفية.

(داودي وبوفاتح، 2007، ص63)

والجدول الموالي يحدد توزيع العينة على حسب التخصص وعامل التفوق والجنس

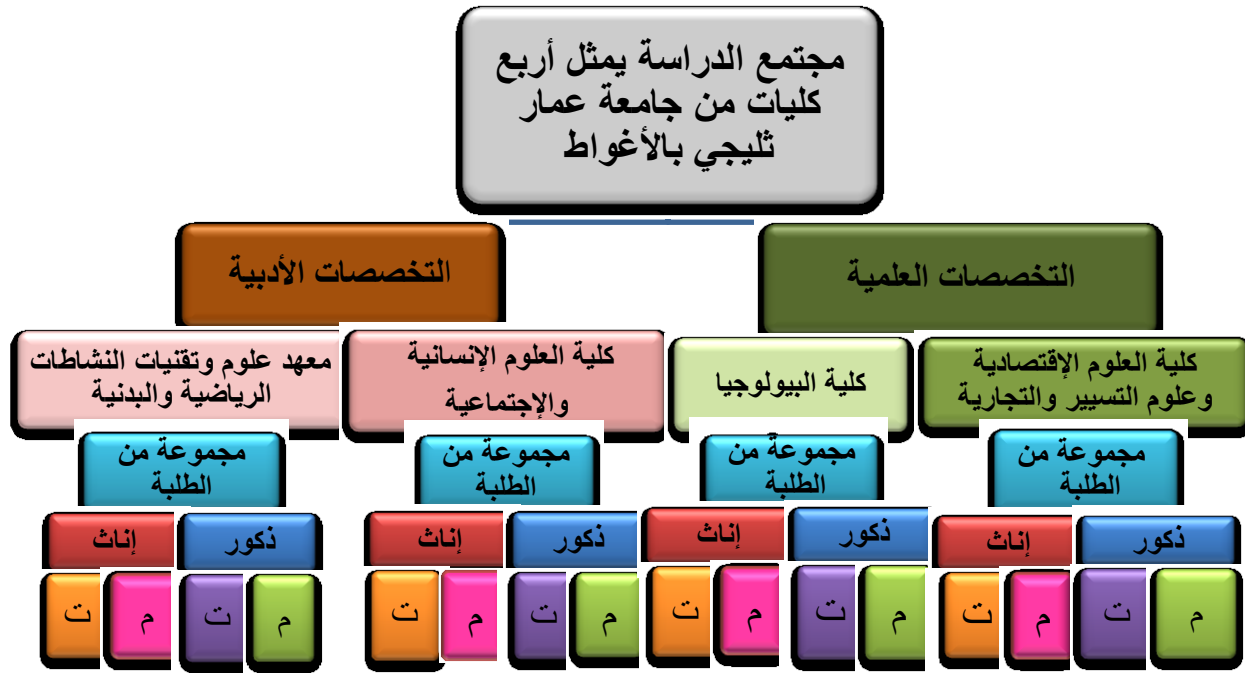
جدول رقم 14

يبين توزيع العينة حسب الجنس والتخصص (الكليات) والتفوق.

المجموع الكلي	الإناث		الذكور		الجنس	التخصصات
	متوسطة	متفوقة	متوسط	متفوق	عامل التفوق	
56 (%26.16)	06 (%2.80)	13 (%6.07)	26 (%12.14)	11 (%5.14)	كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والتجارية	العلمية
	19 (%8.87)		37 (%17.28)		المجموع	
47 (%21.96)	27 (%12.61)	18 (%8.41)	01 (%0.46)	01 (%0.46)	كلية العلوم (البيولوجيا)	العلمية
	45 (%21.02)		02 (%0.93)		المجموع	
70 (%32.71)	17 (%7.94)	38 (%17.75)	08 (%3.73)	07 (%3.27)	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	الأدبية
	55 (%25.70)		15 (%7)		المجموع	
41 (%19.15)	01 (%0.46)	04 (%1.86)	19 (%8.87)	17 (%7.94)	معهد علوم وتقنيات النشاطات	

				البدنية والرياضية	
214	5 (2.33%)	36 (16.82%)		المجموع	
(100%)	124 (57.94%)	90 (42.05%)		المجموع الكلي	

وللتوضيح أكثر نستعين بالمخطط الذي يبين لنا أسلوب اختيار عينة الدراسة وهو كالآتي:



الشكل رقم 10

يمثل طريقة اختيار عينة الدراسة.

8 إجراءات الدراسة الميدانية:

بعد ما تم تحديد العينة الأساسية مسبقاً وذلك في الدراسة الاستطلاعية والتأكد من صلاحية الخصائص السيكومترية للمقياسين ، تم النزول إلى الميدان مرة أخرى متوجهين إلى رؤساء الأقسام التابعين للكليات التي سيجرى التطبيق على طلابها من أجل طلب الموافقة والاستئذان منهم للانطلاق في التطبيق على العينة الأساسية، عندها توجهنا إلى الأقسام الدراسية وبطلب من موافقة الأستاذ (ة) تم توزيع المقياسين على الطلاب مع تقديم جملة من التوضيحات والتعليمات المتعلقة بأهداف الدراسة، وطريقة الإجابة على كل مقياس وذلك بما يتناسب الانطباع الأول للطلاب على العبارة، وعلى حسب رأي الشخص بوضع علامة (+)

في أحد البدائل الموجودة على المقياس ، ودامت مدة الإجابة 30 دقيقة لكل مقياس أي ما يعادل ساعة تقريبا، وبعد الانتهاء تم جمع كل المقاييس، ليتم فيما بعد ترميز البيانات وتفرغها في جداول لتسهل عملية إدخالها في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss بغية تحليلها إحصائيا.

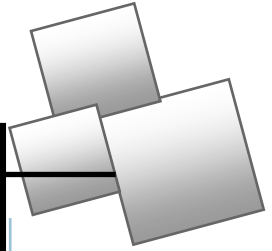
9 + الأساليب الإحصائية:

قامت الطالبة الباحثة باستخدام الأساليب الموضحة في الجدول التالي :

جدول رقم 15

يمثل الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية .

م	الفرضيات	الإجراءات
الفرض الأول	يوجد مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.	-المتوسط الحسابي. والانحراف المعياري. - المتوسط الفرضي.
الفرض الثاني	توجد فروق بين درجات الطلاب المتفوقين دراسيا ودرجات الطلاب المتوسطين دراسيا في أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.	-اختبار "ت" t.test لحساب الفروق لعينتين مستقلتين.
الفرض الثالث	توجد فروق بين درجات الطلاب المتفوقين دراسيا ودرجات الطلاب المتوسطين دراسيا في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.	-اختبار "ت" t.test لحساب الفروق لعينتين مستقلتين.
الفرض الرابع	يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.	- تحليل التباين الثنائي.
الفرض الخامس	يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.	-تحليل التباين الثنائي.



عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد

- عرض وتفسير نتائج التساؤل الأول.
- عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الأولى.
- عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الثانية.
- عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الثالثة.
- عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الرابعة.
- عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الخامسة.

تمهيد:

خصص هذا الفصل لعرض كل فرضية بشكلٍ مفصلٍ، مع إعطاء تفسيراً للنتائج التي توصلنا إليها خلال تطبيقنا لأدوات الدراسة على عينة بلغ حجمها 214 طالباً، بهدف جمع البيانات وتفريغها وتحليلها، معتمدين في ذلك على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبتوثقي عملية تفسير النتائج من الأدب السيكلوجي، والدراسات السابقة التي درست هذه المتغيرات وخبرة الباحث، لكن دائماً تبقى النتائج المتوصل إليها في حدود هذه الدراسة وهي كمايلي:

1 - عرض وتفسير نتائج السؤال الأول:

طُرح السؤال الأول على النحو التالي:

ما هو الأسلوب الأكثر استخداماً في أساليب التعلم وفقاً لنموذج أساليب التعلم لـ "كولب" بين الطلاب المتفوقين والطلاب المتوسطين دراسياً لدى طلاب السنة الثالثة ليسانس؟. وللإجابة على هذا السؤال نكون من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل أسلوب وبُعد للمقارنة بينهم، والجدول الموالي يوضح لنا هذا.

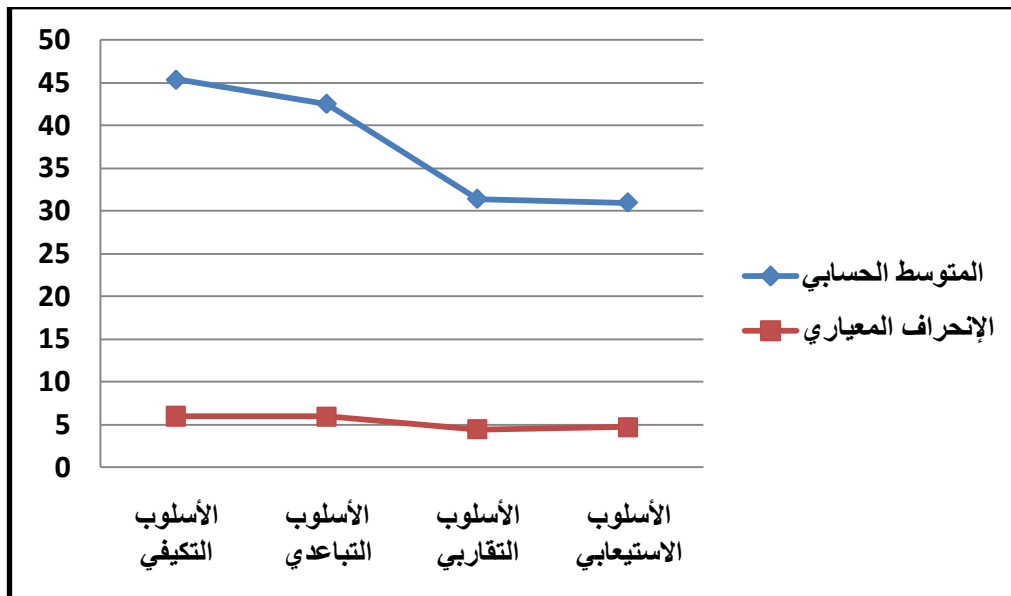
جدول رقم 16

يوضح الأسلوب الأكثر استخداماً في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب".

الأسلوب وفقاً لنموذج "كولب"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب التكيفي	45.37	5.95
الأسلوب التباعدي	42.55	5.94
الأسلوب التقاربي	31.37	4.45
الأسلوب الاستيعابي	30.95	4.71
بعد الخبرة الحسية	33.03	4.46
بعد الملاحظة التأملية	19.03	2.95
بعد المفاهيم المجردة	23.83	3.51
بعد التجريب الفعال	24.67	2.99

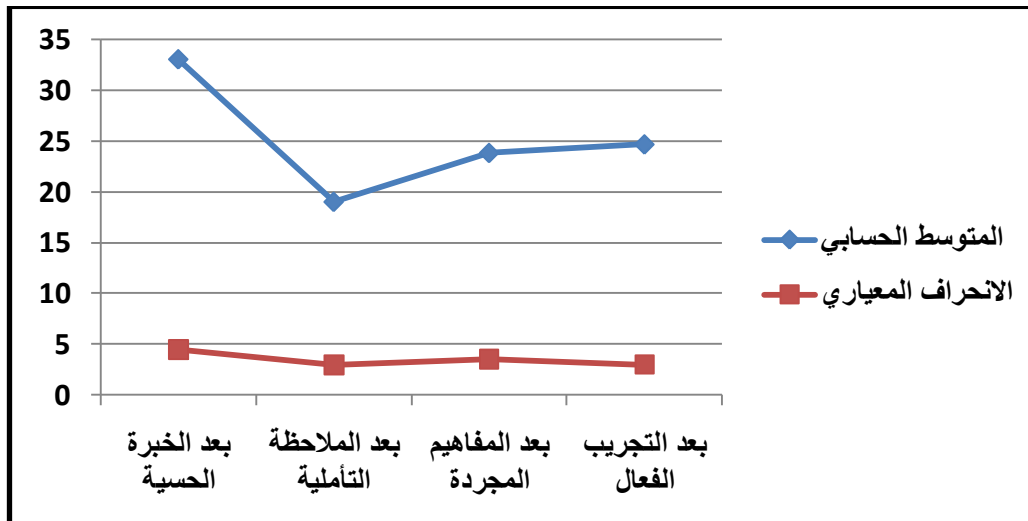
ومن خلال البيانات المعروضة في الجدول يتبين لنا أن طلاب عينة الدراسة اختلفوا في درجة استخدامهم لأساليب التعلم، وقد اتضح ذلك من خلال تفاوت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التعلم، وقد كان أكثر الأساليب استخداماً الأسلوب التكيفي

بمتوسط حسابي مقداره 45.37 وبانحراف معياري قدر بـ 5.95، وأقلها استخداما هو الأسلوب التباعدي الذي بلغ متوسطه الحسابي 42.55 وانحرافه المعياري 5.94، يليه في الرتبة الثالثة الأسلوب التقاربي بمتوسط حسابي 31.37 وبانحراف معياري 4.45، وجاء في الرتبة الأخيرة الأسلوب الاستيعابي الذي بلغ متوسطه الحسابي 30.95 وبلغ انحرافه المعياري 4.71، وللتوضيح أكثر نستطيع استعمال الشكلين التاليين:



الشكل رقم 11

يمثل أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .



الشكل رقم 12

يبين أبعاد أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة "فراس أحمد الحموري" 2011 ودراسة "إيمان نديم محاميد" 2011 في جزء منها، في كون أن الأسلوب التعلم التكيفي جاء في المرتبة الأولى، لكن اختلفت مع نتائج دراستنا في ترتيب الأسلوب التباعدي، وتتعارض مع دراسة "محمد بن جعمان بن يعن الله الغامدي" 2013، التي توصلت إلى أن أساليب التعلم تكاد تكون متقاربة، إلا أنه يلاحظ التقاربي هو الأكثر تفضيلاً، ثم التمثيلي والتكيفي بنفس الدرجة ثم التباعدي، ودراسة "سميحة بنت أحمد" التي أسفرت نتائجها بترتيب أساليب التعلم في درجة تفضيلهم حيث كان أولها الأسلوب التباعدي، ويليه التكيفي، ثم التمثيلي، وأخيراً التقاربي، ودراسة "توفين وارجوماند" و"جوردن" 2003 التي أظهرت بأن الأسلوب التقاربي والتمثيلي هما الأسلوبان الأكثر تفضيلاً لدى أغلبية العينة، وتوصلت دراسة كل من "وانج" و"وانج" و"هانق" 2006 ودراسة "محمد بشير المسيعدين" 2011 على أن الأسلوب التباعدي كان الأكثر تفضيلاً، ثم الأسلوب التكيفي، ثم التقاربي (التجميعي)، وأخيراً الأسلوب الاستيعابي كان الأقل شيوعاً لديهم، ودراسة "هالة إبراهيم وفضل المولى" 2014 التي خلصت إلى أن أغلب الطلاب يستخدمون الأسلوب التقاربي، بينما فئة قليلة منهم تستخدم الأسلوب التباعدي، وكذلك دراسة "عبد الحميد" 1994، ودراسة "العبيدان" و"المعارك" 1992، ودراسة "الغريب" 1994.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن طلاب السنوات الثالثة ليسانس يستخدمون أساليب التعلم بدرجات متفاوتة، والتي وجدنا الأسلوب التكيفي هو الأكثر استخداماً من بين الأساليب الأخرى في كونه يعتمد على التجربة المادية (الخبرة الحسية) والتجريب العملي (الجريب الفعال)، وهنا يكون تعلمهم و طريقة إدراكهم، ومعالجتهم للمعلومات مبنية على التجربة الحسية، فنجدهم يستوعبون أكثر من خلال تعلمهم لمقررات المقاييس الدراسية عن طريق الأمثلة، والأشياء الملموسة، على عكس التجريديون الذين يعتمدون على الرموز، ويتميزون بميلهم إلى مناقشة زملائهم، وفتح الحوار فيما بينهم في جماعات صغيرة لحل المشكلات التي تعترضهم من خلال المحاولة والخطأ، بدلاً من سيطرة المعلم أثناء عملية التعلم مما يلتمسون الاستفادة أكثر خلال مناقشتهم الداخلية في مواقف التعلم، مستعينين في ذلك على التغذية الراجعة الخارجية، وهم يبتعدون عن الطرق التقليدية الروتينية التي تعتمد على

إعطاء المحاضرات التأقينية في تعلمهم ، لكونهم يتسمون بالتوجه النشط نحو إنجاز البحوث، والواجبات الدراسية، وتطبيق العملي للأفكار، فهم أكثر تكيفا مع المواقف الجديدة. ويليه الأسلوب التباعدي في ترتيبه الثاني والذي يعتمد على الخبرة الحسية والملاحظة التأملية، ويتسم أصحابه في أنهم يستقبلون المعلومات بطريقة نشطة عن طريق التجربة، ويعالجونها بطريقة تأملية وموضوعية من خلال ملاحظة المتأنية في تحليل مواقف التعلم ويميلون إلى استخدام التفكير في المواقف التعليمية ورأيتها من زوايا مختلفة دون اللجوء إلى الحفظ والاسترجاع، أما الأسلوب التقاربي والاستيعابي فهم تقريبا بنفس الدرجة والالذان ترتبا في الترتيب الأخير، إذ اعتمدا على كل من التجريب العملي (التجريب الفعال) والملاحظة التأملية (المراقبة) والمفاهيم المجردة (التفكير)، وفيه يكون إدراكهم ومعالجتهم للمعلومات عن طريق تحليل مواقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، حيث يركزون على النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء، في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الطلاب الآخرين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في كون تفضيل الطلاب لأسلوب معين دون غير ه من الأساليب إلى التفاعل الذي ينشأ بين خصائصهم الشخصية، وبين مؤثرات البيئة التي تسمح لهم بتشكيل أسلوب معين في عملية التعلم ، ومن بين العوامل التي تساعده م على تحديد أسلوبهم طبيعة المقياس وطريقة التدريس وأساليب التقويم المعتمدة في مرحلة التعليم العالي. ويمكن أيضا إرجاعها إلى طبيعة النظام (ل.م.د) المتبنى في الجامعة والمعمول به منذ 2005 من حيث له قوانينه الخاصة التي تؤثر على تكوين أسلوب تعلم الطلاب، لأن الموقف التعليمي بما يتضمنه في المنهاج الدراسي من محتويات ، وطرائق تدريسية، وأساليب التقويم من اختبارات تحصيلية ، وميول الطالب الداخلية ، ورغبته في التعلم ترغم الطلاب على تبني أسلوب التعلم الأكثر ملائمة لمتطلبات الموقف التعليمي .

2 عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه يوجد مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.

ويمكن ترجمتها إجرائيا على النحو التالي :

"توجد فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز الأكاديمي بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي".

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومقارنته بقيمة المتوسط الفرضي لعينة الدراسة والذي بلغ قيمته 14، وهو الحد الفاصل الذي يوضح مستويات متغير دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى هذه الفئة، ويكون مستواها منخفضاً عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي أقل من القيمة المتوسط الفرضي، والعكس إذا كان المستوى مرتفعاً يكون المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الفرضي، ولحساب الفروق تم الاستعانة بلختبار "ت" t.test، والجدول الموالي يبين لقيمة اختبار "ت" t.test للمتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدافعية الإنجاز الأكاديمي.

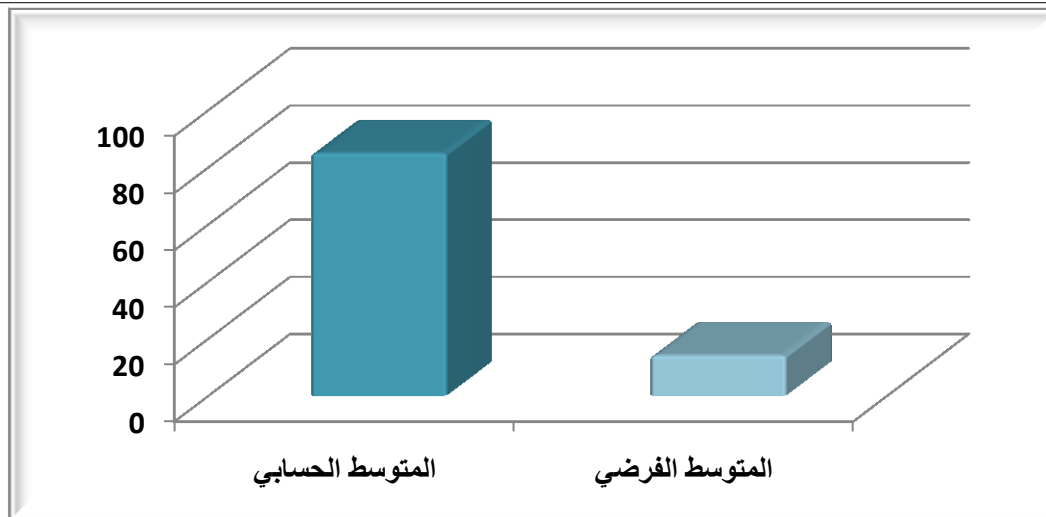
جدول رقم 17

يوضح دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في دافعية الإنجاز الأكاديمي.

المتغير المقاس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز الأكاديمي	214	84.80	8.14	14	146.98	213	0.000 د إ

من خلال البيانات المعروضة في الجدول أعلاه يتضح لنا أن قيمة المتوسط الحسابي لعينة الدراسة بلغت 84.80 وهي أكبر من قيمة المتوسط الفرضي التي بلغت 14، وكانت قيمة اختبار "ت" t.test 146.98 وبدرجة حرية 213 عند مستوى دلالة 0.0001، مما يدل على أن هناك مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب السنة الثالثة ليسانس، وعلى هذا الأساس يمكننا قبول هذه الفرضية.

وللتوضيح أكثر نستعين برسم الأعمدة البيانية التي تمثل قيمة كل من المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لهذا المتغير.



الشكل رقم 13

يبين مقارنة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي في دافعية الإنجاز الأكاديمي .

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع جملة من الدراسات وهي دراسة "علي حميد مجيد" 1990 التي هدفت إلى معرفة مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية التربية في الجامعات العراقية، وتوصلت إلى مستوى عالٍ في دافعية الإنجاز الدراسي، ودراسة "بلخير بن لخضر طبشي" 2007 التي أسفرت نتائجها بوجود مستوى عالٍ في دافعية الإنجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين بورقلة ، كدراسة "ماكلياند" 1972، دراسة "جابر" 1999 التي هدفت إلى الكشف عن دافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية بدولة الكويت، ودراسة "أسماء محمد شحادة" 2012 التي خلصت إلى وجود مستوى مرتفع لدى المعاقين بصريا ، حيث أن الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز حصلت على وزن نسبي 75.62%، و دراسة "الطواب" 1990، ودراسة "الحامد" 1995، ودراسة "قطامي" 1994، ودراسة "الشوكاني" 2005، ودراسة "مجمي" 2006، ودراسة "عطية" 2002 التي تهدف إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية، ودراسة "علي صبحي" 2011 التي انتهت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع لدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية التربية الرياضية في درس الجمناستيك، ودراسة "الصوّاف" 2000، ودراسة "البرعاوي" الذي يرمي هدفها إلى التعرف عن مستوى اتجاه طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة ومستوى الدافعية للإنجاز؛ وأشارت نتائجها إلى أن أفراد العينة لديهم دافعية إنجاز عالية، و "دراسة خلف الله جابا الله" 2015 التي انتهت بوجود مستوى مرتفع في دافعية

الإنجاز لدى طلبة سنة أولى ماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

وتتناقض نتائجها مع نتائج بعض الدراسات كدراسة "محمد علي صالح الحيا" 2014 التي خلصت إلى وجود مستوى متوسط في الدافعية للإنجاز عند المعلم السعودي في المدارس الحكومية والأهلية، و نتائج دراسة "رفقة خليفة سالم" التي وجدت تقارباً في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، ودراسة "محمد بن عابد" 2012 التي خلصت إلى مستوى متوسط من دافعية الإنجاز لدى طلاب جامعة أم القرى، ودراسة "بوفاتح محمد" 2013 التي توصلت إلى أن الأساتذة الجامعيين يتمتعون بمستوى يتراوح ما بين المتوسط والمرتفع في دافعية الإنجاز، ودراسة "عبابنه" 1999 حول دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، وأظهرت نتائجها إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة يقع ضمن المستوى المتوسط. ولهذا فإن إرتفاع مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لا يتأتى عبثاً وإنما تتظافر فيه جملة من العوامل التي من شأنها أن تحدث تغييراً وتلعب دوراً كبيراً في تتميتها وذلك من خلال مايلي:

العوامل الشخصية للطلاب التي يتميزون بها من رغبة داخلية في التعلم وتشويقاً له تدفعهم إلى بذل جهودهم وطاقاتهم، والعزم على تحليلهم بالمتابعة لإنجاز المهام بصورة متقنة، وما يتميزون به من استعداد وتهيأ للدراسة بشكل يجعلهم يميلون إلى حب الاستطلاع والاستكشاف، وشعورهم بالمتعة أثناء التعلم، وفي هذا الصدد أكدت بعض الدراسات أن مسألة إقبال الطلاب على الموضوعات الدراسية ترتبط بدرجة عالية بالاستطلاع والاستكشاف، وما يصاحب ذلك من تركيز وإثارة؛ فهو إذاً أسلوباً يعتمد عليه الطلاب في جذب انتباههم للانغماس في التعلم والغوص فيه، كما يتميزون بفاعلية ذاتية من خلال اعتقادهم بأن لديهم القدرة على أداء مهامهم الأكاديمي بنجاح، مما يستوجب منه م الاستغلال الأفضل لإمكانياتهم العقلية بصورة عميقة عن طريق تنظيم أفكارهم باستقلالية.

"ويرى "صلاح" 1993 أن فاعلية الذات من أهم المكانيزات القوي في شخصية الطلاب، لكونها تمثل مثيراً مهماً في دافعيتهم للقيام بأي نشاط، وتساعدتهم على مواجهة الضغوط التي تعترضهم في مراحل حياتهم ، ويرى "سكوارز" أن مستوى فاعلية الذات لدى ال طلاب يمكن أن ترفع من درجة الدافعية لديهم أوتعيقها ، فالطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية يختارون المهام الأكثر تحدياً لهم، ويبدلون جهداً كبيراً في أعمالهم، ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافاً بعيدة المدى، ويلتزمون بها". (المزروع، 2007، ص 71)

ومعتقدات الطلاب عن ذاتهم تؤثر أيضاً بدرجة مرتفعة على دافع الإنجاز الأكاديمي، للاختلاف الموجود بينهم ، وتفاوتهم في الفاعلية الذاتية فمنهم من تكون مرتفعة تجعلهم يثابرون لتحقيق النجاح وبذل الجهد ومع تحقيقهم لأهدافهم وتكرارها تزداد الفاعلية الذاتية هذا على حد رأي "باندورا"، كما أن ما توفره التغذية الراجعة عند نجاح الطلاب أكاديمياً تزيد من ثقتهم بأنفسهم.

فهم أيضاً يتحلون بالقدرة في التحكم الذاتي ، مما يستطيع اختيار النشاطات التي تناسب قدراتهم ومستواهم، لذلك نجد الطلاب ذوو الدافعية العالية يميلون إلى اختيار المسائل التي تتحدى قدراتهم، وإلى العمل المطول لحلها مع أشخاص مثابرين تميزوا بالمنافسة، والفتنة، والشجاعة، والإتقان في الأداء الأكاديمي، ونظرتهم نحو المستقبل وبدرجة معينة من مستوى الطموح؛ في حين يختار الطلاب ذوو الدافعية المنخفضة المسائل السهلة والبسيطة ، ويحبون العمل في جماعات طلابية تتقارب معدلات ذكائهم ومستوى تحصيلهم الدراسي .

وكل هذا يظهر بشكل واضح في أداء مهامهم الأكاديمي بحيوية ونشاط، لذا فارتفاع دافعية الإنجاز الأكاديمي أو انخفاضها يتأثر بالرضا الداخلي فهي في طبيعتها متغيراً من المتغيرات الديناميكية في الشخصية، أي أنها تختلف من موقف إلى آخر ، وفي هذا ذكر كل من

"أكنسون" و"فيزر" "أن بعض الدراسات قد ساعدت في توضيح مشكلة هامة في مجال

العلاقة بين قوة الدافع للإنجاز والإ نجاز الفعلي (الأداء)، ووفقاً لوجهة نظرهما يرتبط الإنجاز إيجابياً بقوة دافع خاص وهو دافع الإ نجاز فقط، عندما تُثَوِّق توقعات إشباع هذا

الدافع خلال الأداء". (الطواب، 1990، ص 19)

ويمكن إرجاعها في كون دافعية الإنجاز الأكاديمي تتشكل أيضا من التنشئة الاجتماعية، فالطالب عنصر مهم ومساهما فعلا في بناء المجتمع الإنجازي وذلك من خلال سلوكاته، وهذا ما نجده عند "ماكلياند" الذي يرى بأن الدافعية للإنجاز في مجتمع ما ترتبط بالبناء القيمي السائد فيه". (موسى، 1994، ص 106)

وفي هذا نجدها تُكسب من آباءهم ومن باقي أفراد أسرهم، فالدافع حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الطالب، وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذه بما يحقق مستوى محدداً من التفوق، حيث يعتبر دافعاً يتولد لدى الطلاب يجعلهم في موقف تنافسي وقد تكون الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح ينمي لديهم السعي نحو القدرة على تحمل المسؤولية، والإتقان، والتميز، والقدرة على تحديد الهدف، وهذه الصفات لا يمكنهم التحلي بها، وتتميتها دون فهم ذاتهم والوعي بها، لأن نجاحهم في بيئتهم ترجمة لدافعية إنجازهم بالصورة المطلوبة، فهي تتم بصورة من التفاعل بين أفراد أسرهم، ومحيط بيئتهم من خلال فهم مشاعرهم، ومما لاشك أن الطلاب الذين يتمتعون بدافعية الإنجاز الأكاديمي عالية هم أكثر حظاً ونجاحاً سواء في جامعاتهم، أوفي وظائفهم المهنية، لأن مستواها تحكمه العديد من الظروف والعوامل والمتغيرات البيئية، والأسرية، والاجتماعية، والنفسية ومن ضمنها الذكاء لأن فهم إدراك ذاتهم بسلبياتها وإيجابياتها تساعدنهم على تحفيز الدافعية الداخلية لهم. (العلي والعنزي، 2010، ص 85)

إضافة إلى دور المناخ الجامعي والبيئة الجامعية وتأثيرها عليها، فبطبيعة الحال البيئة الجامعية التي تتميز بتوفير الإمكانيات، والمرافق البيداغوجية، وجو فيزيقي مناسب لهم داخل حبرات الدراسة تساعد الطلاب على رفع دافعية الإنجاز الأكاديمي عندهم لتهيئة المناخ النفسي لهم، فهي ليست مكاناً يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب، وإنما هي مجتمع مُصَغَّر يتفاعلون فيه ويؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين، وبين الطلبة بعضهم بعضاً تؤثر تأثيراً كبيراً في الجو الاجتماعي الجامعي، وهذا يؤثر بدوره في نواتج التعليم، ولهذا فالمناخ الجامعي الذي يلبي حاجيات الطلاب، ويحقق توقعاتهم سوف يؤدي إلى تحقيق التوافق الداخلي والالتزان النفسي، على عكس المناخ

الجامعي الذي يفتقد إلى هذه المتطلبات ، خاصة تلك الظروف التي تخلق في حجرات الدراسة من معاملة المعلمين لطلابهم، فالمعلم له الدور الكبير في تحفيزهم وتشجيعهم على رفع الدافعية من خلال تحبيبهم في المقياس الدراسي ، وحثهم على التعلم ، وممارسته لطرق تدريسية حديثة تساعدهم على الفهم السريع ، الهدف منه تكوين عقلية مرنة قادرة على جمع معلومات من مصادر مختلفة ، وتدريب العقل على طرق التفكير ، فهو أحد أهم عناصر النظام التعليمي باعتباره منظماً وموجهاً لعملية التعليم وميسراً لها، فهو ناقلاً للمعرفة ومقوماً ومحفزاً ومشرف بحث ومشاركاً لطلبته، كما يمكن القول أيضاً أن للمقررات الدراسية ، والمناهج في ظل النظام الجديدة (ل.م.د) الذي تبنته الجامعات الجزائرية مؤخراً حيث اعتبرته قفزة نوعية نحو تحقيق الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي ، تُعد أيضاً منشطة لدافعية الإنجاز الأكاديمي، في كونها جديدة وحديثة تسير تطورات العصر في كل من كم وكيف للمعرفة، وتخضع إلى طبيعة وخصائص الجامعة ، وبيئتها الثقافية، وطبيعة مجتمعها من حيث فلسفة الحياة التي يريد تحقيقها الطلاب ، فالمناهج تعكس القيم ، والمؤثرات الاجتماعية، والثقافية السائدة في المجتمع كالدين والمعتقدات ، والاتجاهات، والميول وغيرها.

ويمكن إرجاعها إلى عملية التقويم التي يقوم بها المعلم لطلابه إذ يلعب دوراً حاسماً في مسيرة الطالب التعليمية وذلك من خلال قياس انجازاته ، ومعرفة التغيرات التي طرأت على نمو الطالب من تقدم في مستواه العلمي والعقلي، ومن الأساليب التي تستخدم في عملية تقويم الطلاب الامتحانات وغيرها من هذه الأساليب ، وكذا معرفة استخدامه للوسائل التعليمية في أحسن وجه، مما يؤدي إلى زيادة مشاركة الطالب الايجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل، ودقة الملاحظة ، وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات، وإلى تحسين نوعية التعليم، ورفع مستوى الأداء عند الطالب.

وربما راجعة إلى طبيعة المرحلة التعليمية المتمثل في السنة الثالثة ليسانس فهي سنة التخرج إذ تعتبر مرحلة انتقالية من الحياة الدراسية إلى الحياة العملية ، كونها تتطلب بذل الجهد، والمثابرة في الدراسة ، وأداء المهام ، والنشاطات الجامعية إذ يسعى الطالب فيه جاهداً إلى تحقيق أهدافه من أجل التفوق والنجاح.

3 - عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية بأنه توجد فروق في أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" بين المتفوقين والمتوسطين دراسيا من طلبة السنة الثالثة ليسانس. وللتحقق منها تم حساب اختبار "ت" test لمعرفة الفروق الموجودة بين الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين، والجدول الموالي يوضح لنا نتيجة هذه الفرضية.

جدول رقم 18

يبين دلالة الفروق في أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" عند أفراد العينة.

المتغير المقاس	عامل التفوق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب"	المتفوقين	109	112.22	10.20	2.38	212	0.01
	المتوسطين	105	108.93	9.93			

يبدو من الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي للطلاب المتفوقين 112.22 وانحراف معياري قدر بـ 10.20 أكبر من المتوسط الحسابي للطلاب المتوسطين الذي قدر بـ 108.93 وانحراف معياري بلغ 9.93، وكانت قيمة اختبار "ت" test التي بلغت 2.38 بدرجة حرية 212 عند مستوى دلالة 0.01، ولهذا فهي دالة إحصائية وبالتالي هناك فروق في أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" بين المتفوقين والعاديين من طلبة السنة الثالثة ليسانس، ولصالح الطلاب المتفوقين دراسيا وعلى هذا الأساس نقبل هذه الفرضية. وهنا حاولنا تجزئتها للتعلم أكثر بمعرفة الفروق بين الطلاب المتفوقين وال متوسطين لكل بُعد من أبعاد المقاس، وكانت النتائج على التوالي:

-تنص الفرضية الجزئية على أنه "يوجد فروق بين طلبة السنة الثالثة ليسانس في الأسلوب التباعدي تعزى لمتغير التفوق".

وللتحقق من هذا الجزء قامت الطالبة الباحثة بحساب اختبار "ت" بين درجات الطلبة في الأسلوب التباعدي، وفيما يلي عرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية والجدول رقم 19 يوضح نتائجها.

جدول رقم: 19

يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في الأسلوب التباعدي.

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة P	درجة الحرية	قيمة ت	عينة المتوسطين			عينة المتفوقين		
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد
غير دال عند 0.05	0.27	212	1.091	6.696	51.59	105	5.917	52.53	109

نرى من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتوسطين دراسيا في الأسلوب التباعدي، حيث أن مستوى المعنوي لقيمة "p" 0.27 لا اختبار "ت" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وهي قيمة غير دالة إحصائية، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المتفوقين والمتوسطين دراسيا، ومن خلال هذه النتيجة نستدل على أن هذه الفرضية لم تتحقق.

أما النسبة للجزء الآخر الخاص بالأسلوب التقاربي، والذي صيغة فرضيته على النحو التالي:

- "يوجد فروق بين طلبة السنة الثالثة ليسانس في الأسلوب التقاربي تعزى لمتغير التفوق".
وللتحقق منها تم اللجوء إلى حساب اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين درجات الطلبة في هذا الأسلوب التقاربي، وفيما يلي عرض نتائجه في الجدول رقم 20.

جدول رقم: 20

يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في الأسلوب التقاربي.

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة P	درجة الحرية	قيمة ت	عينة المتوسطين			عينة المتفوقين		
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد
غير دال عند 0.05	0.01	212	2.442	5.277	47.58	105	5.678	49.41	109

من خلال البيانات المعروضة في الجدول تبين أن المستوى المعنوي لقيمة "p" 0.01 لاختبار "ت" أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وهي قيمة دالة إحصائية، مما يشير إلى وجود فروق بين المتفوقين والمتوسطين دراسياً، ويلاحظ أن الفروق بين متوسط المتفوقين الذي بلغ 49.41 ومتوسط المتوسطين الذي قدر بـ 47.58 يمكن اعتباره كمؤشر لتأثير عامل التفوق في حدوث الأسلوب التقاربي، لذا فإن الفرق بين المتوسطين له دلالة إحصائية ولصالح المتفوقين، ومنه يمكن القول بأن هذا الجزء تحقق وتم قبوله.

أما عن الجزء الخاص بالأسلوب التكيفي الذي ينص على :

- "يوجد فروق بين طلبة السنة الثالثة ليسانس في الأسلوب التكيفي تعزى لمتغير التفوق". ولمعرفة الفروق تم الاستعانة بحساب اختبار "ت"، وكانت نتائج المتوصل إليها في الجدول الموالي.

جدول رقم: 21

يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسياً في الأسلوب التكيفي.

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة P	درجة الحرية	قيمة ت	عينة المتوسطين			عينة المتفوقين		
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد
غير دال عند 0.05	0.01	212	2.546	6.420	56.61	105	6.050	58.78	109

من خلال ما نلاحظه في الجدول يتضح لنا أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والعاديين دراسياً في الأسلوب التكيفي، حيث أن المستوى المعنوي لقيمة "p" 0.01 لاختبار "ت" أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وهي قيمة دالة إحصائية، وبالتالي هي تشير إلى وجود فروق بين المتفوقين والمتوسطين دراسياً، ويلاحظ أن الفروق بين متوسط المتفوقين بلغ 58.78 ومتوسط المتوسطين قدر بـ 56.61، فهو يعتبر كمؤشر لتأثير عامل التفوق في حدوث الأسلوب التكيفي، لذا فالفرق لصالح المتفوقين، وبالتالي يمكن القول بأن هذا الجزء قد تحقق ويمكن قبوله.

أما فيما يخص الأسلوب الاستيعابي فتتص فرضيته إلى أنه :

- "يوجد فروق بين طلبة السنة الثالثة ليسانس في الأسلوب الاستيعابي تعزى لمتغير التفوق".

وللتحقق منها قمنا بحساب اختبار "ت" لمعرفة الفروق الموجودة بين درجات الطلبة، وفي الجدول رقم 22 يوضح هذه النتائج.

جدول رقم: 22

يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في الأسلوب الاستيعابي.

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة P	درجة الحرية	قيمة ت	عينة المتوسطين			عينة المتفوقين		
				الانحراف المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	العدد
غير دال عند 0.05	0.42	212	.808	5.374	42.56	105	5.545	43.17	109

يوضح الجدول أن المستوى المنوي لقيمة "p" 0.42 لاختبار "ت" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المتفوقين والمتوسطين دراسياً، وبالتالي يمكن القول بأن هذه الفرضية لم تتحقق.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات كدراسة "هالة إبراهيم" 2014 التي أظهرت نتائجها بوجود فروق في مستوى التحصيل الدراسي وفقاً لأساليب التعلم، ودراسة "أميمة بنت بدر سعود" 2010، ودراسة "إبراهيم راشدة" وآخرون 2010، كما تتنافى نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من دراسة "سعيدة لعجال" 2015 التي أسفرت بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس أساليب التعلم والتفكير لدى عينة الدراسة في الأسلوب المتكامل، لصالح المتفوقين دراسياً، ودراسة "برور" وآخرون 2001 التي خلصت إلى عدم وجود فروق دالة بين توزيعات أساليب التعلم للطلاب الناجحين والراسبين، ودراسة "راغب صلاح الدين شيخ" 2013، ودراسة "حسين المجالي" 1996.

ولعل النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة أثبتت وجود اختلاف بين الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين دراسياً، ويمكن إرجاعها إلى عاملين العامل الأول يتمثل في العوامل الشخصية التي يتميز بها الطلاب المتفوقين عن الطلاب العاديين من حيث القدرات العقلية

والمعرفية كالذكاء الذي يعتبر القدرة العامة ، فمن خلاله يستطيع حل ا لمشكلات التي تعترضه، وفي هذا أثبتت بعض الدراسات بأن الذكاء له دوراً مهماً في عملية التفوق الدراسي، فهم يتميزون أيضاً بـالبليظة على الاستدلال والتجريد وسرعة الفهم والقدرة على التركيب، والتحليل، وإدراك المعلومات ، والاستيعاب للمقررات الدراسية ، والتفكير المنطقي في القضايا التي تتطلب ذلك ، ولهم ميول واتجاهات متعددة لا تنحصر في مجال واحد محدد، كما نجدهم يتسمون بحب الاستطلاع والاستكشاف لكل ما هو جديد ، ويهتمون بالبحث، والتتقيب عن أصل الشيء، وأكثر قدرة بالقيام عن الأعمال الدراسية خاصة في هذه المرحلة لكونها تهتم بالبحث العلمي من خلال التعلم الذاتي لتنمية مهاراته المعرفية والفكرية.

كما نجدهم يميلون نحو النشاطات الثقافية، والاجتماعية، والعمل في المشاركة في أغلب النشاطات الجامعية، وما يتميزون به من الذكاء الاجتماعي، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية التي تساعدهم على النمو الاجتماعي، فنجدهم يتحملون المسؤولية ، ويمثلون القدرة على الاندماج الاجتماعي في الجماعة ، مما يبعدهم عن الانطوائية، والوحدة التي تزيد سوءاً من حالتهم النفسية، فهم يتمتعون بصحة نفسية تفوت الطلاب العاديين وبمستوى من التكيف، والتأقلم السريع مع المواقف الجديدة ، حيث يتميزون بالقدرة على الصبر ، والتسامح والإرادة القوية التي تسهل لهم الصعوبات التي تعترضهم في الأداء الأكاديمي الذي يوكل إليهم من مهام ، وفي طرق استخدامهم للمعلومات في حل ما يواجههم من مشكلات الحياتية ، وأثناء عملية التعليم والتعلم وذلك على حسب استخدامهم لأسلوب تعلمهم، وطرق تفكيرهم، فطريق الاستذكار والتعلم التي يعتمد عليها الطلاب المتفوقين دراسياً تختلف على الطرق أو الأساليب المعتمدة عند الطلاب العاديين دراسياً، ولهذا نجد الطلاب الأكثر تطلعا والأكثر فضولا تكون حصيلتهم المعرفية أكثر من العاديين .

والعامل الثاني راجع إلى عوامل خارجية منها البيئة الجامعة التي قد تتناسب الطلاب المتفوقين دراسياً بدرجة عالية كالنظام السائد في التعليم الجامعي (ل.م.د) الذي يرمي إلى تحسين البرامج، ونوعية التكوين من خلال مرافقة الطالبة من بداية مساره التكويني ، وإدراج مقاييس أخرى جديدة ، وإلى معاملة المعلم لهم ، وطريقة التدريس التي لها دوراً كبيراً في تنمية قدرات الطلاب من حيث تماشيها مع الأهداف المرسومة في هذا المنهاج ، وفي

مقررات المقاييس الدراسية ، والتي تراعى فيها مستويات الطلاب ، ودرجة وعيهم ، وأنواع الخبرات التعليمية ، إضافة إلى أساليب التقويم المبنية على أسس محكمة والمتبعة في الجامعة.

والأسرة تُعد المنشأ الأول الذي يتربى فيه الطفل فلها الدور الكبير في اكتساب الطفل شخصيته، وتكوين ذاته خاصة في السنوات الأولى من حياته باعتبار أن الخبرات التي يتعرض لها الطفل خلال هذه الفترة التي تُعد من أهم المؤثرات الأساسية في النمو الانفعالي، والاجتماعي، واللغوي، وهذا ما يجعل الأسرة ذات أهمية كبيرة في كونها المسؤولة عن اكتساب الطفل المقومات الأساسية لشخصية، والتي يكون ذلك من خلال طبيعة علاقة الوالدين مع بعضهم ومع أبنائهم، فالتنشئة الأسرية هي العملية التي يتم فيها اكتسابهم المعارف، والمهارات، والسلوكات، والتي تمكنهم فيما بعد من المشاركة الفعالة في الجامعة والمجتمع.

فمن واجبات الأسرة توفير كل من المتطلبات النمائية، والدعم المادي، والمعنوي، والأمن النفسي لهم، إذ يُعد هذا الأخير من متطلبات الأساسية للصحة النفسية التي يحتاجونها كي يتمتعوا بشخصية متزنة ومنتجة ، فاتجاهات الوالدين نحو الطفل ، والطريقة التي يدرك بها الطفل هذه الاتجاهات تؤثر في تكيفه ونموه ، ذلك أن الشخصية تتشكل من خلال أسلوب معاملة الوالدين، والإخوة للطفل باعتبارهم العالم الاجتماعي الأول له.

كما نجد في أغلب الأحيان أن الجو الأسري للطلاب المتفوقين دراسياً يتمتع بالمشاعر الخارجية وتتميز فيه العلاقات الأسرية بالتفاهم بين الوالدين ، أكثر من الجو الذي ينشأ فيه الطلاب المتوسطين دراسياً.

4 - عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق في دافعية الإنجاز الأكاديمي بين المتفوقين والمتوسطين دراسياً من طلبة السنة الثالثة ليسانس.

وللتحقق من صحة الفرضية قامت الطالبة الباحثة باستخدام اختبار "ت" t.test بهدف معرفة الفروق الموجودة بين درجات الطلاب المتفوقين ودرجات الطلاب المتوسطين دراسياً في متغير دافعية الإنجاز الأكاديمي، والجدول الموالي يوضح هذه الفروق .

جدول رقم 23

يبين دلالة الفروق بين درجات الطلاب المتفوقين ودرجات الطلاب المتوسطين دراسيا في دافعية الإنجاز الأكاديمي.

المتغير المقاس	سمة الطلاب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز الأكاديمي	المتفوقين	109	85.77	7.75	1.78	212	0.07
	المتوسطين	105	83.80	8.44			

من خلال البيانات المعروضة في الجدول يتبين عدم وجود فروق بين درجات الطلاب المتفوقين ودرجات طلاب المتوسطين دراسيا في دافعية الإنجاز الأكاديمي حيث كانت: قيمة المتوسط الحسابي للطلاب المتفوقين 85.77 وانحراف معياري 7.75 أكبر من المتوسط الحسابي للطلاب المتوسطين الذي بلغ 83.80 وانحراف معياري 8.44، وقد بلغت قيمة اختبار "ت" $t_{test} = 1.78$ عند درجة حرية 212 وفي مستوى دلالة أكبر من 0.05 مما يدل على رفض الفرضية.

بعد إعطاء صورة شاملة للتعرف على الفروق الموجودة بين الطلاب المتفوقين والمتوسطين دراسيا في دافعية الإنجاز الأكاديمي، نمر إلى محاولة عرض كل بعد على حدا بدأً ببعد مستوى الطموح الأكاديمي، ثم بعد الأداء الأكاديمي، وأخيراً بعد التوجه نحو المستقبل.

-مستوى الطموح الأكاديمي:

تنص الفرضية على أنه "يوجد فروق بين طلبة السنة الثالثة ليسانس في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لم تغير التفوق".

وللتحقق منها تم الاعتماد على حساب الاختبار "ت" للكشف عن الفروق الموجودة بين الطلاب المتفوقين والمتوسطين دراسيا والجدول رقم 24 يوضح النتائج التي أسفرت إليها المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية.

جدول رقم: 24

يبين قيمة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في مستوى الطموح الأكاديمي.

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة "p"	درجة الحرية	قيمة "ت"	عينة المتوسطين			عينة المتفوقين		
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد
دال عند 0.05	0.00	212	3.171	5.256	27.75	105	4.275	29.83	109

يبين الجدول السابق النتائج التالية:

إن قيمة المتوسط الحسابي للطلاب المتفوقين قد بلغت 29.83 فهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي للطلاب المتوسطين الذي قدر بـ 27.75، وقد أكد حساب اختبار "ت" الذي بلغ 3.17 وبدرجة حرية 212 عند مستوى دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والطلاب المتوسطين دراسيا في مستوى الطموح الأكاديمي، ولصالح المتفوقين.

-الأداء الأكاديمي:

ينص هذا البعد على أنه "يوجد فروق بين طلبة السنة الثالثة ليسانس في الأداء الأكاديمي تعزى لمتغير التفوق".

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار "ت" بين درجات الطلبة في هذا البعد، والجدول رقم 25 يبين نتائجه.

جدول رقم: 25

يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في الأداء الأكاديمي.

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة "p"	درجة الحرية	قيمة "ت"	عينة امتوسطين			عينة المتفوقين		
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد
دال عند	0.02	212	2.213						

109	28.22	3.850	105	26.96	4.455				0.05
-----	-------	-------	-----	-------	-------	--	--	--	------

يتبين من خلال مقارنة البيانات المعروضة في هذا الجدول، أن قيمة المتوسط الحسابي للطلاب المتفوقين بلغت 28.22 فهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي للطلاب المتوسطين دراسيا والذي قدر بـ 26.96، وكانت قيمة اختبار "ت" 2.21 وبدرجة حرية 212 عند مستوى دلالة أصغر من 0.05، ومنه توجد فروق بين المتفوقين وال متوسطين دراسيا في الأداء الأكاديمي، ولصالح المتفوقين.

-التوجه نحو المستقبل:

تنص فرضية هذا البعد على النحو التالي:
"يوجد فروق بين طلبة السنة الثالثة ليسانس في التوجه نحو المستقبل تعزى لمتغير التفوق".

جدول رقم: 26

يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في التوجه نحو المستقبل.

عينة المتفوقين			عينة المتوسطين			قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة "p"	مستوى الدلالة الإحصائية
العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
109	15.23	2.497	105	16.30	2.863	-2.93	212	0.00	دال عند 0.05

يوضح الجدول الذي بين أيدينا مايلي:

نستطيع أن نقارن بين المتوسطات الحسابية للطلاب المتفوقين والمتوسطين دراسيا، إذ بلغ المتوسط الحسابي للطلاب المتفوقين 15.23 فهو أقل من المتوسط الحسابي للطلاب العاديين والذي يقدر بـ 16.30، وعلى هذا الاعتبار تم حساب اختبار "ت" للكشف عن الفروق الموجهة بينهم حيث بلغ -2.93 وبدرجة حرية 212 عند مستوى دلالة 0.00 أي أقل من 0.05، لذا دلت النتيجة على أنها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والطلاب المتوسطين دراسيا في التوجه نحو المستقبل، وذلك لصالح المتوسطين.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج المتحصل عليها في بعض الدراسات كدراسة "تزييم صرداوي" و"ريحة عمور" 2017 التي تهدف إلى معرفة الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي ، وقد أظهرت نتائجها بأن لا توجد فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في دافعية الإنجاز ، كما تتناقض بعض الدراسات في نتائجها مع نتيجة هذه الدراسة كدراسة "سعيدة لعجال" 2015 التي خرجت بوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة ، لصالح المتفوقين دراسيا ، ودراسة "رين جنس" 1965 التي توصلت إلى أن الطلاب المتفوقين دراسيا يتميزون بدافع إنجاز مرتفع عن المتأخرين دراسيا ، ودراسة "سيشلي" 1968 التي أظهرت أن المتفوقين دراسيا أكثر دافعا للإنجاز ، وميولا مهنيًا من العاديين من الطلاب ، ودراسة "تركي" 1985 التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي ، وبين كل من دافعية الإنجاز ، ووجهة الضبط عند طلاب المرحلة الثانوية في قطر ، حيث توصلت إلى وجود فروق في الدرجة الكلية للإنجاز بين المتفوقين دراسيا والأقل تفوقاً ، لصالح المتفوقين دراسيا ، كما أجرى "مرزوق عبد الحميد" 1990 دراسة هدفها الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا في كل من الدافعية للإنجاز وأساليب التعلم ، وأوضحت نتائجها بوجود فروق جوهرية بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الدافعية للإنجاز ، لصالح الطلاب المتفوقين ، ودراسة "محمد بن علي" 2010 التي هدفت إلى معرفة الفروق في دافعية الإنجاز والتفكير الابتكاري لدى عينة من الطلبة المتأخرين والمتفوقين دراسيا بالصف الثالث المتوسط بإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذه "مع تصور لبرنامج إرشادي مقترح للمتأخرين دراسيا" ، وتوصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد دافعية الإنجاز وفقا لمتغير المستوى الأكاديمي (متفوق ومتأخر) دراسيا ، لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا ، ودراسة "غرم الله عبد الرزاق" التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة ، وخلصت نتائجها بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز وجميع أبعادها بين المتفوقين دراسيا والعاديين ، لصالح المتفوقين دراسيا ، ودراسة "عبد السلام" 1988 التي هدفت إلى معرفة الفروق في القدرات العقلية ، ومفهوم الذات ، والدافعية للإنجاز بين المتفوقين تحصيليا وغير المتفوقين

من المرحلة الابتدائية والمتوسطة، والتي أظهرت نتائجها أن المتفوقين تحصيلاً أكثر ذكاء ودافعا للإنجاز من غير المتفوقين ، كما نجد بعض الدراسات التي ربطت بين المعدل التراكمي لدرجات الطلاب الجامعة ودافع الإنجاز كدراسة "ماكلياند" 1976 ودراسة "ويس" وآخرون 1959.

وفي هذا يمكن عزوها إلى أن الطلاب يشتركون إلى حد بعيد في العوامل النفسية والوجدانية التي تتمثل في الاستعداد الداخلي ، والرغبة والميل الداخلي اتجاه التعلم ، وهذا يساهم في تحقيق مستوى لائق من الطموح، حيث يلعب دوراً في دفع الطلاب نحو تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق ، إضافة إلى موقف الطالب اتجاه المواقف التعليمية التي يتعرض لها والضرورية لإنجازها، إذ يكون خلالها نشطاً معتمداً على نفسه، ومتعاوناً مع زملاءه في الحصول على المعلومات خاصة أن هذه المرحلة تعتمد اعتماداً كبيراً على البحث العلمي والتقصي لموضوعاتها ، وما تتميز به من خلقٍ لها يرمى بالقلق العلمي عند الطلاب، إذ يعتبر هذا القلق أحد العناصر التي تدفعه إلى إنجاز المهام في وقته المحدد، وبنوع من الاهتمام، والمثابرة التي تؤدي بالطالب إلى الوصول لمستوى معين من الأداء من خلال قدرته على تحمل الصعاب، ومواجهة الفشل، والإصرار على تحقيق النجاح.

كما لا ننسى دور المعلم في تحفيزه ل دافعية الإنجاز الأكاديمي، وتنميتها بطرق تدفع بالطلاب إلى الرغبة في التعلم من خلال استخدامه للأساليب، والاستراتيجيات الحديثة داخل حجرات الدراسة، فالمعلم الناجح هو الذي يملك روح المبادرة والنزعة إلى التجريب والتجديد، ويثق في نفسه في تنظيم النشاط التربوي بحرية واختيار، ويمتلك من المهارات والقدرات والمعلومات ما يجع له منه باحثاً تربوياً يحل المشكلات التربوية عن

دراية، ووعي (محمد، أحلام فوزي، 2014، ص7)

وفي هذا يرى "الخطابية" وآخرون 2002 أن المعلم الكفاء أحد الوسائط المهمة التي تلعب دوراً مهماً ورئيسياً في تهيئة مناخات دراسية ايجابية ، وإدارة الأنشطة المختلفة التي تنظم تفاعلات الطلبة داخل القسم فيما بينهم من جهة ومع المعلم من جهة أخرى، ودوره في فهم سلوك طلبته ومشكلاتهم. (الخطابية وآخرون، 2002، ص 33)

وفي اعتماده على عامل التشويق في طرق التدريس من خلال طرح أسئلة تتلاءم مع المادة ومستوى الطلبة، مما يزيد اعتماده على نفسه في الحصول على المعلومات، والخبرات

التعليمية، ويعمل على تكوين اتجاهات ايجابية نحو الجامعة وما يتضمنها من مناهج دراسية ومقررات المقاييس، إضافة إلى طبيعة التعزيز إذ يؤدي إلى استجابات حسب نوع التعزيز في عملية التعلم، وهنا يشير "ماكلياند" إلى أن "الاستثارة الوجدانية (اللذة والألم) قد تكون في بعض الأحيان أساس ارتباطات الدافعية، فالثواب والعقاب الذي يت عرض له الطالب يؤدي إلى اللذة أو الألم، وهذه الحالة الوجدانية تؤدي إلى حدوث الانجذاب نحو السار وتجنب الألم ، ولذا يصبح سلوك ال طالب المستقبلي مدفوعاً باللذة أو تجنب الألم". (حداد، 2001، ص40)

كما لا ننسى دور الوالدين في تشجيعهم على النجاح والتفوق، وتوفير نوع من الأمن والاستقرار داخل الأسرة، فهي دائماً تُعَد هذه الأخيرة المسؤولة عن تربية الأبناء بما في ذلك الإعداد التربوي والتحصيل الدراسي، فقد تكون السبب الرئيسي في رفع تحصيل الأبناء وذلك باهتمام الوالدين وتشجيعهم في بذل الجهد خاصة لرفع مستواه التحصيلي، ومراقبتهم المستمرة لهم، دون أن ننسى دور الجامعة كوسط آخر يعمل على تنشئة الطالب، وتنمية قدراته بما توفر له من وسائل تعليمية ناجعة والاستخدام الحسن لها ، والتي من شأنها أن تحدث عملية التفاعل الإيجابي مع الموضوعات التعليمية و مناخها الذي يُعد جملة من الفضاءات التي تعمل على تسهيل النمو العقلي والانفعالي والجسدي للطالب، وتحقيق توازنه النفسي، وتعزيز مختلف جوانب شخصيته.

وفي هذا نجد "راسل ج. دافيز" الذي أشار إلى "أن الأماكن الضيقة تدعو إلى الملل والحدود المقيدة للحرية في الجانب الفيزيقي في استخدام بعض الأماكن والأشياء المؤدية إلى تقليل حب الاستطلاع والسلوك الاكتشافي، وتشجع على الحفظ عن طريق التكرار، والاستجابات الروتينية، وامتلاك مساحة للعمل الفردي قد يشجع على الشعور بالأمان، ويزيد من القدرة على التركيز، إلا أنه في النهاية يكون من الصعب تقدير العلاقة الضئيلة بين المبنى المادي للمؤسسة وعملية التعلم" (راسل.ج.دافيز، 1975، ص9)

ولهذا فإن توفير الاحتياجات النفسية للطلاب كتوفير جو فيزيقي مناسب ، ومشجع يتناسب والمرحلة العمرية للطلاب يساعده على الابتكار وحب التعلم، ويثير غريزتهم، وينمي قدراتهم العقلية، وينمي ثقتهم في أنفسهم ، ويجعلهم يتحملون المسؤولية اتجاه المواقف والمهام والأنشطة الممارسة.

وربما نستطيع أن نفسرها بكونها تعود إلى طبيعة النظام التعليمي المتداول في الجامعات الجزائرية (ل.م.د) حيث يتميز بقدر عالٍ من المرونة والحركية ، وفي جوهره يوسع من هامش اللامركزية إذ يفتح مجالات واسعة للمشاركة في اقتراح عروض التكوين ومتابعتها، كما يسمح هذا النظام بإمكانية تعديل أو تغيير محتوى التكوين إن تطلب الأمر، واقتراح ما هو أصلح وأنفع.

5 عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الرابعة:

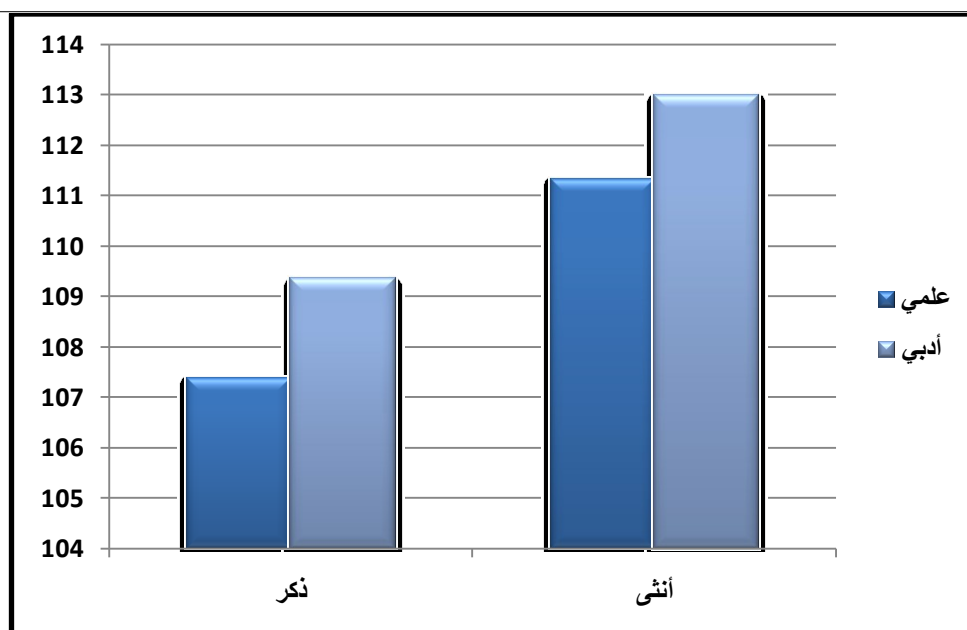
تنص الفرضية على أنه "يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفا عل بينهما في أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس". وللتحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على حساب تحليل التباين الثنائي بين درجات الطلبة في أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب"، والجدولان رقم 27 و 28 يوضحان ذلك.

جدول رقم: 27

يمثل الإحصاءات الوصفية لأساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" حسب الجنس والتخصص الدراسي.

أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب"				
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	التخصص الدراسي	الجنس
11.18649	107.3846	39	علمي	ذكر
10.45528	109.3529	51	أدبي	
10.7120	108.5000	90	المجموع	
9.35748	111.3437	64	علمي	أنثى
9.64891	112.9833	60	أدبي	
9.49654	112.1371	124	المجموع	
/	/	214	المجموع الكلي	

ويمكن تمثيل هذه البيانات في الشكل الموالي :



الشكل رقم: 14

يمثل قيمة المتوسط الحسابي في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" حسب الجنس والتخصص الدراسي.

جدول رقم: 28

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب".

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "p"	مستوى الدلالة الإحصائية
أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب"	الجنس	742,849	1	742,849	7,348	,007	دالة إحصائية عند 0.05
	التخصص الدراسي	167,874	1	167,874	1,661	,199	غير دالة إحصائية عند 0.05
	التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي	1,394	1	1,394	,014	,907	غير دالة إحصائية عند 0.05
	الخطأ	21230,299	210	101,097			
	المجموع	2640198,000	214	/			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" تعزى إلى الجنس، حيث أن المستوى المعنوي لقيمة $p = 0.007$ لاختبار "ف" أقل من 0.05 لمستوى الدلالة الإحصائية، وهي قيمة دالة إحصائية، كما أسفرت بعدم وجود فروق بين الطلاب في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" تعزى إلى التخصص الدراسي، حيث أن المستوى المعنوي لقيمة $p = 0.19$ لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائية، أما عن التفاعل الذي بينهم فقد أظهرت نتائجه على عدم وجوده بين الجنس والتخصص الدراسي في التأثير على أساليب التعلم، وكان المستوى المعنوي لقيمة $p = 0.90$ لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 وهذه القيمة غير دالة إحصائية، وعليه نرفض هذه الفرضية لعدم تحققها.

وفي هذا يمكننا حساب تباين كل بعد على حدى للتوضيح وإعطاء نتائج أكثر عمقاً ودقة وهي تتفرع إلى مايلي:

"يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في الأسلوب التباعدي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس".

وللتحقيق من هذا الجزء للفرضية قامت الطالبة الباحثة بحساب تحليل التباين الثنائي بين درجات الطلبة في الأسلوب التباعدي، حيث يقيس اختبار تحليل التباين الثنائي مدى تأثير العامل الأول على حدى، ومن ثم مدى تأثير العامل الثاني على حدى، وفيما بعد مدى تأثير تفاعل العاملين معا على البعد المقاس، فهو يجيب على 03 أسئلة في نفس الوقت وبالضبط اختبار كل من مايلي:

- 1 الفروق بين المتوسطات في العامل الأول (الجنس).
- 2 الفروق بين المتوسطات في العامل الثاني (التخصص الدراسي).
- 3 وجود تفاعل في مستويات العامل الأول مع مستويات العامل الثاني أم أن العاملين مستقلين في التأثير.

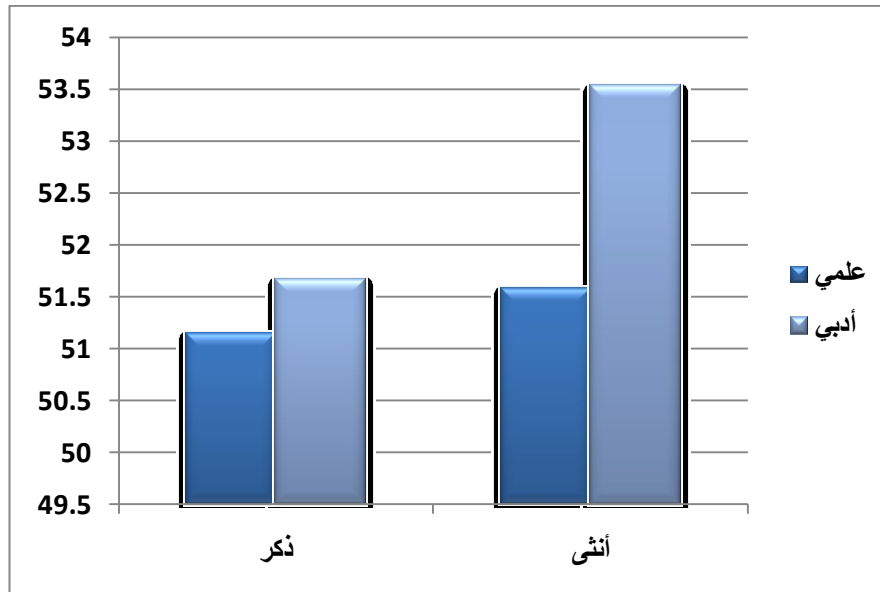
وفي الجدولين رقم 29 و 30 يظهران نتائج هذا الجزء.

جدول رقم: 29

يمثل الإحصاءات الوصفية للأسلوب التباعدي حسب الجنس والتخصص الدراسي .

الأسلوب التباعدي				
الجنس	التخصص الدراسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	علمي	39	51,15	6,479
	أدبي	51	51,67	7,375
	المجموع	90	51,44	6,967
أنثى	علمي	64	51,58	5,342
	أدبي	60	53,53	6,099
	المجموع	124	52,52	5,781
المجموع الكلي		214	/	/

ويمكن ترجمة هذه البيانات في الرسم البياني التالي :



الشكل رقم: 15

يمثل قيمة المتوسط الحسابي في الأسلوب التباعدي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

جدول رقم: 30

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على الأسلوب التباعدي .

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "p"	مستوى الدلالة الإحصائية
الأسلوب التباعدي	الجنس	67,686	1	67,686	1,711	,192	غير دالة إحصائياً عند 0.05
	التخصص الدراسي	78,555	1	78,555	1,986	,160	غير دالة إحصائياً عند 0.05
	التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي	26,831	1	26,831	,678	,411	غير دالة إحصائياً عند 0.05
	الخطأ	8306,953	210	39,557			
	المجموع	588709,000	214	/			

ومن خلال البيانات المعروضة في الجدول السابق أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في بعد الأسلوب التباعدي تعزى إلى الجنس ، حيث أن المستوى المعنوية لقيمة "p" 0.19 لاختبار "ف" أكبر من 0.05 مستوى الدلالة الإحصائية المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما أسفرت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في بعد الأسلوب التباعدي تعزى إلى التخصص الدراسي ، حيث أن المستوى المعنوي للقيمة "p" 0.16 لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أما فيما يخص التفاعل فقد أظهرت نتائج ه على عدم وجود تفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في التأثير على الأسلوب التباعدي ، وكان المستوى المعنوي لقيمة "p" 0.41 لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه نرفض الجزء الخاصة بتفاعل المتغيرين لعدم تحققها .

ويمكن أيضا صياغة الجزء الثاني الخاص ببعد الأسلوب التقاربي الذي ينص على أنه يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في هذا البعد لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس".

وللتحقق منه تم حساب تحليل التباين الثنائي بين درجات الطلبة في هذا البعد، حيث يقيس اختبار تحليل التباين الثنائي مدى تأثير العامل الأول على حدى، ومدى تأثير العامل الثاني على حدى، ومن ثم مدى تأثير تفاعل العاملين معاً على البعد المقاس، فهو يجب على 03 أسئلة في نفس الوقت وبالضبط اختبار كل من:

- 1 الفروق بين المتوسطات في العامل الأول (الجنس).
- 2 الفروق بين المتوسطات في العامل الثاني (التخصص الدراسي).
- 3 وجود تفاعل في مستويات العامل الأول مع مستويات العامل الثاني أم أن العاملين مستقلين في التأثير.

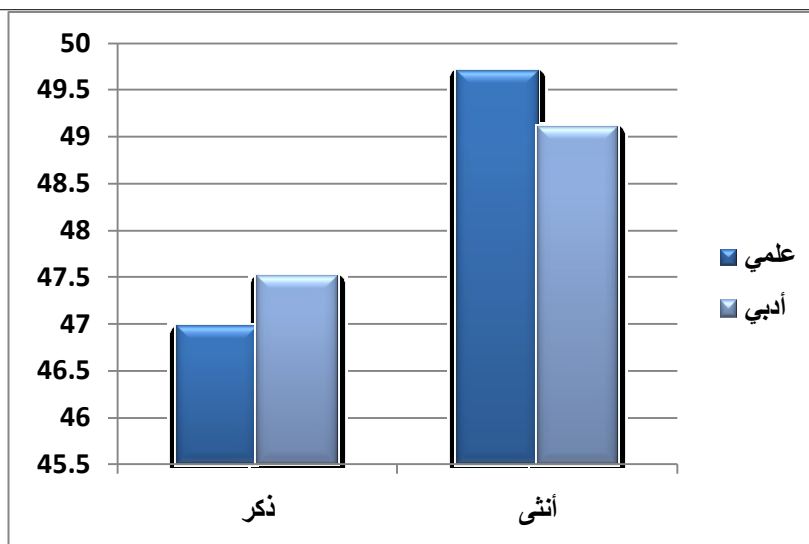
الجدولان رقم 31 و 32 يوضحان النتائج المتوصل إليها في هذا الجزء.

جدول رقم: 31

يمثل الإحصاءات الوصفية للأسلوب التقاربي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

الأسلوب التقاربي				
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	التخصص الدراسي	الجنس
5,589	46,97	39	علمي	ذكر
6,011	47,51	51	أدبي	
5,806	47,28	90	المجموع	
5,309	49,70	64	علمي	أنثى
5,098	49,10	60	أدبي	
5,195	49,41	124	المجموع	
/	/	214	المجموع الكلي	

وهنا نستطيع استخدام الرسم البياني ليوضح لنا هذه البيانات أكثر وذلك في الشكل الموالي :



الشكل رقم 16:

يبين قيمة المتوسط الحسابي في الأسلوب التقاربي حسب الجنس والتخصص الدراسي .

جدول رقم: 32

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على الأسلوب التقاربي .

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "p"	مستوى الدلالة الإحصائية
الأسلوب التقاربي	الجنس	240,564	1	240,564	8,016	,005	دالة إحصائية عند 0.05
	التخصص الدراسي	,059	1	,059	,002	,965	غير دالة إحصائية عند 0.05
	التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي	16,718	1	16,718	,557	,456	غير دالة إحصائية عند 0.05
	الخطأ	6302,479	210	30,012			
	المجموع	510230,000	214	/			

إن البيانات المعروضة في الجدول تبين أن المستوى المعنوي لقيمة "p" 0.00 لاختبار "ف" أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية ، وهي قيمة دالة إحصائية، وكانت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في بعد الأسلوب التقاربي تعزى إلى الجنس، كما تبين أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في بعد الأسلوب التقاربي تعزى إلى التخصص الدراسي ، حيث أن مستوى المعنوية للقيمة "p" 0.96 لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية ، وهي قيمة غير دالة إحصائية، وفي هذا كان التفاعل بلغ فيه المستوى المعنوي لقيمة "p" 0.45 لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية ، وهي قيمة غير دالة إحصائية ، ولهذا نقول عدم وجود تفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في التأثير على الأسلوب التقاربي، وعليه نرفض نص هذا الجزء لعدم تحققه. أما بالنسبة لبعد الأسلوب الاستيعابي والذي يصاغ فيه بـ "يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في هذا البعد لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس". وللتحقيق من هذا الجزء تم اللجوء إلى حساب تحليل التباين الثنائي بين درجات الطلبة في الأسلوب الاستيعابي ، حيث يقيس اختبار تح ليل التباين الثنائي مدى تأثير عامل الجنس على حدى، وكذا مدى تأثير عامل التخصص الدراسي على حدى، ومن ثم مدى تأثير تفاعل العاملين معا على البعد المقاس.

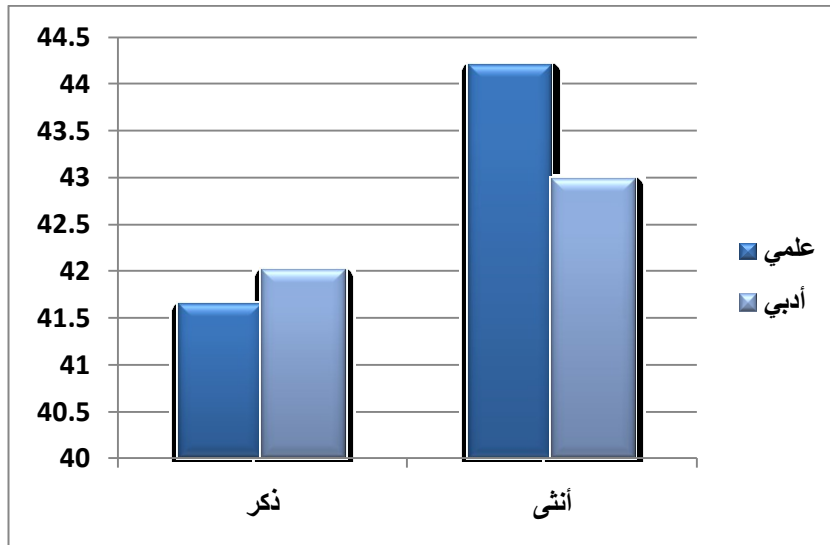
وهنا يتم عرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية في الجدولين رقم 33 و 34.

جدول رقم: 33

يمثل الإحصاءات الوصفية للأسلوب الاستيعابي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

الأسلوب الاستيعابي				
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	التخصص الدراسي	الجنس
6,137	41,64	39	علمي	ذكر
5,731	42,00	51	أدبي	
5,879	41,84	90	المجموع	
4,694	44,20	64	علمي	أنثى
5,322	42,98	60	أدبي	
5,025	43,61	124	المجموع	
/	/	214	المجموع الكلي	

وفي هذا نعتمد على الرسم البياني والشكل رقم 17 يوضح ذلك.



الشكل رقم: 17

يوضح قيمة المتوسط الحسابي في البعد الاستيعابي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

جدول رقم: 34

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على الأسلوب الاستيعابي.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "p"	مستوى الدلالة الإحصائية
الأسلوب الاستيعابي	الجنس	162,110	1	162,110	5,551	,019	دالة إحصائية عند 0.05
	التخصص الدراسي	9,556	1	9,556	,327	,568	دالة إحصائية عند 0.05
	التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي	32,145	1	32,145	1,101	,295	غير دالة إحصائية عند 0.05
	الخطأ	6132,317	210	29,202			
	المجموع	399626,000	214	/			

إن ما نلاحظه في هذا الجدول أن المستوى المعنوي للقيمة "p" 0.01 لاختبار "ف" أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية ، وهي قيمة دالة إحصائية والتي أسفرت فيه نتائج التحليل الثنائي بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الأسلوب الاستيعابي تعزى إلى الجنس ، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في بعد الأسلوب الاستيعابي تعزى إلى التخصص الدراسي، حيث أن المستوى المعنوي للقيمة "p" 0.56 لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية ، وهي قيمة غير دالة إحصائية، أما عن التفاعل بينهما فأتضح عدم وجود تفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في التأثير على الأسلوب الاستيعابي ، ذلك أن مستوى المعنوي لقيمة "p" 0.29 لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية ، وهي قيمة غير دالة إحصائية، وعليه نرفض الجزء الخاصة بتفاعل العاملين لعدم تحققها.

أما فيما يتعلق ببعد الأسلوب التكيفي والذي نص على أنه "يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في الأسلوب المقاس لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس". وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب تحليل التباين الثنائي بين درجات الطلبة في الأسلوب التكيفي، فيقيس هذا الاختبار مدى تأثير كل من عامل الجنس وعامل التخصص الدراسي كل على حدى، وكذا مدى تأثير التفاعل بينهما معا على البعد المراد قياسه، ويكون ذلك باختبار كل من مايلي:

- 1 -الفروق بين المتوسطات في العامل الأول (الجنس).
- 2 -الفروق بين المتوسطات في العامل الثاني (التخصص الدراسي).
- 3 وجود تفاعل في مستويات العامل الأول مع مستويات العامل الثاني أم أن العاملين مستقلين في التأثير.

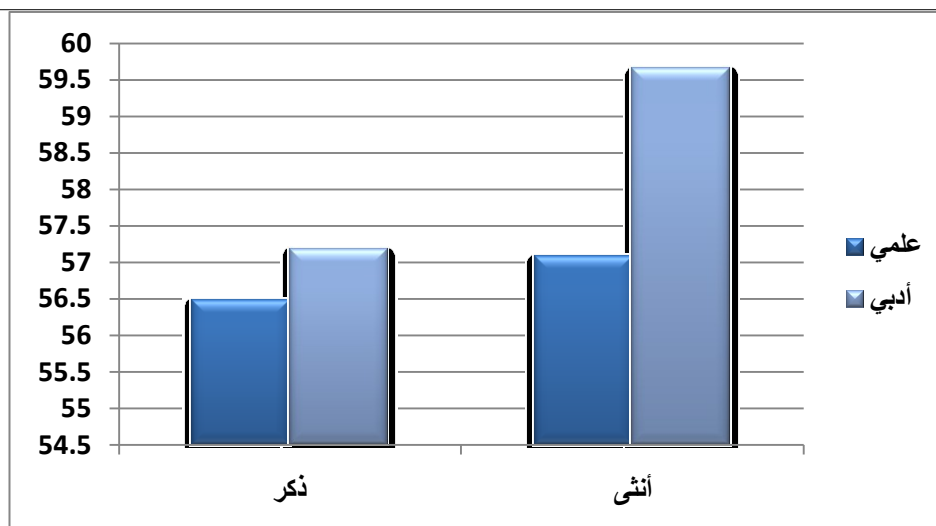
وفيما يلي عرض للجدولين رقم 35 و 36 يوضحان النتائج .

جدول رقم:35

يمثل الإحصاءات الوصفية للأسلوب التكيفي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

الأسلوب التكيفي				
الجنس	التخصص الدراسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	علمي	39	56,49	6,411
	أدبي	51	57,18	7,101
	المجموع	90	56,88	6,782
أنثى	علمي	64	57,08	5,730
	أدبي	60	59,65	5,845
	المجموع	124	58,32	5,905
المجموع الكلي		214	/	/

ويمكن ترجمة هذه البيانات بالاعتماد على الرسم البياني الموضح في الشكل المعروض.



الشكل رقم: 18

يوضح قيمة المتوسط الحسابي للأسلوب التكيفي حسب الجنس والتخصص الدراسي .

جدول رقم: 36

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على الأسلوب التكيفي.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "p"	مستوى الدلالة الإحصائية
الأسلوب التكيفي	الجنس	121,111	1	121,111	3,114	,079	غير دالة إحصائياً عند 0.05
	التخصص الدراسي	137,157	1	137,157	3,527	,062	غير دالة إحصائياً عند 0.05
	التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي	45,707	1	45,707	1,175	,280	غير دالة إحصائياً عند 0.05
	الخطأ	8167,415	210	38,892			
	المجموع	721329,00	214	/			

إن ما يمكن استنتاجه في هذا الجدول هو أن نتائج اختبار التحليل التباين الثنائي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في بعد الأسلوب التكيفي تعزى إلى الجنس، حيث أن المستوى المعنوية القيمة $p = 0.07$ لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما وجد أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في بعد الأسلوب التكيفي تعزى إلى التخصص الدراسي، حيث أن المستوى المعنوي لقيمة $p = 0.06$ لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أما عن نتائج التفاعل بينهما كانت تدل على عدم وجود تفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في التأثير على الأسلوب التكيفي، حيث أن المستوى المعنوي لقيمة $p = 0.28$ لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه نرفض نص هذا الجزء لعدم تحققها.

ولهذا خلصت النتائج كلها إلى عدم وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس، وعلى هذا الأساس يتم رفض الفرضية لعدم تحققها.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج المتحصل عليها في بعض الدراسات كدراسة "إيمان نديم محاميد" 2011، ودراسة "كاسوان" وآخرون 2006، ودراسة "إيمان نديم" 2011 التي أشارت نتائجهم إلى عدم وجود اختلاف في توزيع أساليب التعلم لدى أفراد العينة يعزى لاختلاف الجنس أو التخصص الدراسي، بينما دراسة "داودي محمد" 2007 توصلت إلى أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين أسلوب التعلم والجنس وهي تتفق بهذه النتيجة مع جزء من الدراسة الحالية، ودراسة "هالة إبراهيم" و"فضل المولى" 2014 التي تتفق نتائجها مع جزء من نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود فروق في التخصص الدراسي في أساليب التعلم، وهذا ما توصلت إليه دراسة "أميمة بنت بدر سعود" 2010، ودراسة "أحمد فلاح العلوان" 2010، ودراسة "ديف" 2004، وكذلك دراسة "راغب صلاح الدين" 2013، ودراسة "حسين المجالي"

1996 التي كشفت نتائجهم على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أساليب التعلم تعزى للجنس.

بينما تتعارض مع دراسة "لوو" 2004، ودراسة "هالة إبراهيم" و"فضل المولى" 2014 التي أظهرت أنه ليس هناك اختلاف في توزيع أساليب التعلم التي تميز الطلاب وفقا لمتغير الجنس، ودراسة "حسين المجالي" 1996، ودراسة "دوف" 2004، ودراسة "محمد علي مصطفى" 2000 التي أظهرت نتائجهم على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع العينة على أساليب التعلم تعزى للتخصص الدراسي، أما عن دراسة "داودي محمد" 2007 التي أشارت إلى أنه يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل بين أسلوب التعلم والتخصص الدراسي للطلاب في المستوى الاختبار الثاني.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة عوامل أثرت فيهم بشكل أواخر ومن هذه العوامل مايلي:

إن النظام التعليمي الذي مرت به المنظومة التربوية سواء كان في الطور الابتدائي أوفي الطور المتوسط أوفي المرحلة الثانوية، تلك التغيرات في مضامينها، ووسائلها، وأدواتها التعليمية المختلفة، وأساليب وطرق التقويم فيها، وطرق التدريس المعمول بها، أثرت على الطلاب في المرحلة الجامعية سواء كان بالسلب أوبالإيجاب خاصة وأن نظام (ل.م.د) حديث النشأة في الجامعات الجزائرية وما يتميز به من خصائص، من حيث طبيعة التدريس الجامعي لابد أن يكون على أسس منهجية وعلمية، ليتم من خلال عرض المعرفة السابقة والحالية، وتكوين المعارف الجديدة من خلال الاطلاع على المناهج الجديدة، ويكون ذلك بالتركيز على البيئة العقلية، والمعرفية للطلاب، وتطوير أساليب تفكيره، ولا يمكن أن يتأتى ذلك إلا من خلال تنويع طرائق وأساليب التدريس، وأساليب التقويم، كما يتسم المنهاج فيها، لكونه مبني على أساس معرفي من خلال طبيعة المعرفة والمادة العلمية وما يجب أن تكون عليه كل مقياس من ترابط وتسلسل وتدرج وتناغم في محتوياتها، بحيث تناسب خصائص الطلاب تبعا لتخصصاتهم ومستوياتهم نموهم العقلي، والانفعالي.

إضافة إلى تأثير ثقافة المجتمع الجزائري إذ أصبحت المرأة تتمتع بالحرية في اقتحامها وتفتحها للميادين التي كانت من اختصاص الذكور فقط، إذ أصبحت منافساً لهم، ولهذا لم

تقتصر في مجال معين، وإنما تعدى ذلك إلى ميادين أخرى، فهي تسعى إلى فرض وجودها وكيانها في المجتمع من خلال ما تتجزه من مهام .

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلاب يعتمدون على التنوع في أساليب التعلم التي تراعى فيها مبدأ الفروق الفردية في مستوياتهم العقلية ، والطرق التفكير التي يتميز بها الطلاب، ودور المعلم في أثره لتشكيل الطالب من خلال درايته بمعرفة مناهج التدريس وفي اختياره وتنوع لطرق التدريس التي تمثل الوساطة والعلاقة الضرورية بين المعلم والطالب في نقله للمادة العلمية التي تعد همزة الوصل بين الطرفين، وهذا التنوع يقلل من الآثار التي تثوبت على عملية التلقين والحفظ، وتجعل من الطالب نشطاً ومشاركاً في العملية التعليمية التعليمية بإيجابية، فتزداد ثقته بنفسه، وتعوده على التفكير بأسلوب علمي مقنن مما يساعده على تنظيم المادة العلمية، وذلك يتم بالوسائل التعليمية المتنوعة فهي تنقل الطالب من واقع الخبرة المجردة إلى واقع الخبرة المحسوسة، وتعمل على تشجيعه وتحفيزه على المشاركة والتفاعل مع المواقف التعليمية خاصة إذا استخدمت تقنيات الحديثة، ويكون التقويم بأساليب مختلفة ومتنوعة متفق عليها، ومنتشرة في مؤسسات التعلم منها الامتحانات لأنها لا تُعد الأسلوب الوحيد في عملية التقويم خاصة في ضوء التحديث في أهداف العملية التعليمية، التي تهدف إلى تنمية التفكير، وتوظيف المعرفة، وإيجاد وتنمية القدرة على التعلم الذاتي المستمر، لذا لا بد من التغيير في اختيار وسائل تقويم إضافية كالنشاط التربوي للطلاب، إعداد التقارير والبحوث الفصلية، وملاحظة الأداء وغيرها، ويكون ذلك داخل حجرات الدراسة، وأثناء الموقف التعليمي الذي يتطلب الأخذ في الاعتبار أنه عضو في جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها.

6 عرض وتفسير نتائج التحقق من الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية على أنه "يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس".

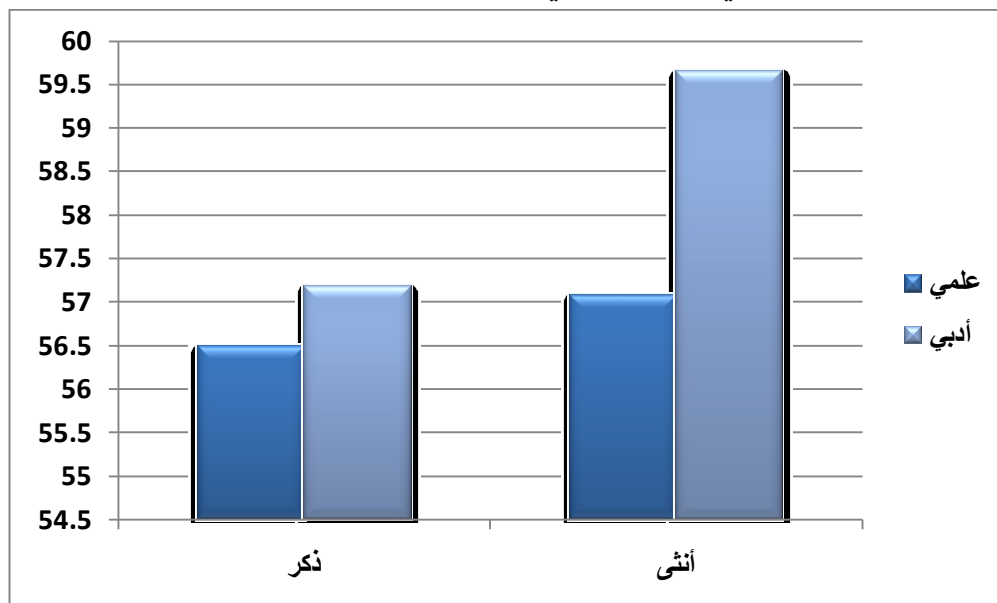
وللتحقق من هذه الفرضية تم اللجوء إلى حساب التباين، والجدولان رقم 37 و 38 يبينان ذلك.

جدول رقم: 37

يمثل الإحصاءات الوصفية لدافعية الانجاز الأكاديمي حسب الجنس والتخصص الدراسي .

دافعية الانجاز الأكاديمي				
الجنس	التخصص الدراسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	علمي	39	82,1538	8,92524
	أدبي	51	83,4902	8,68648
	المجموع	90	83,9111	8,76618
أنثى	علمي	64	84,8281	7,38414
	أدبي	60	87,6333	7,18276
	المجموع	124	86,1855	7,39299
المجموع الكلي		214	/	/

وقد تم ترجمة هذه البيانات في الشكل التالي :



الشكل رقم: 19

يوضح قيمة المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز الأكاديمي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

جدول رقم: 38

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدافعية الإنجاز الأكاديمي.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "p"	مستوى الدلالة الإحصائية
دافعية الإنجاز الأكاديمي	الجنس	599,392	1	599,392	9,479	,002	دالة إحصائية عند 0.05
	التخصص الدراسي	221,207	1	221,207	3,498	,063	غير دالة إحصائية عند 0.05
	التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي	27,825	1	27,825	,440	,508	غير دالة إحصائية عند 0.05
	الخطأ	13278,865	210	63,233			
	المجموع	1553309.000	214	/			

نلاحظ بأنه توجد فروق بين الطلاب في دافعية الإنجاز الأكاديمي تبعاً للجنس، حيث كان المستوى المعنوي لقيمة "p" 0.02 لاختبار "ف" أصغر من 0.05 وهي قيمة دالة إحصائية، كما اتضح بعدم وجود فروق بين الطلاب تبعاً للتخصص الدراسي، وكان المستوى المعنوي لقيمة "p" 0.63 لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وهي قيمة غير دالة إحصائية، في حين نجد عدم وجود تفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في التأثير على دافعية الإنجاز الأكاديمي، والذي كان المستوى المعنوي فيه لقيمة "p" 0.50 لاختبار "ف" أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائية، وعلى هذا الأساس يتم رفض هذه الفرضية لعدم تحققها.

ولمعرفة التباين لكل من العاملين المدروسين والتفاعل بينهم قمنا بتحليل الفرضية إلى ثلاثة أجزاء تبعاً لأبعاد هذا المتغير لإعطاء نتائج أكثر مصداقية ودقة ووضوح، حيث ينص الجزء الأول بوجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.

ولقد تم اللجوء إلى حساب تحليل التباين الثنائي بين درجات الطلبة في مستوى الطموح الأكاديمي، ويقاس اختبار تحليل التباين الثنائي بمدى تأثير العامل الجنس، ومدى تأثير التخصص الدراسي، ومن ثم مدى تأثير تفاعل العاملين معا على البعد المقاس، فهو يختبر كل من:

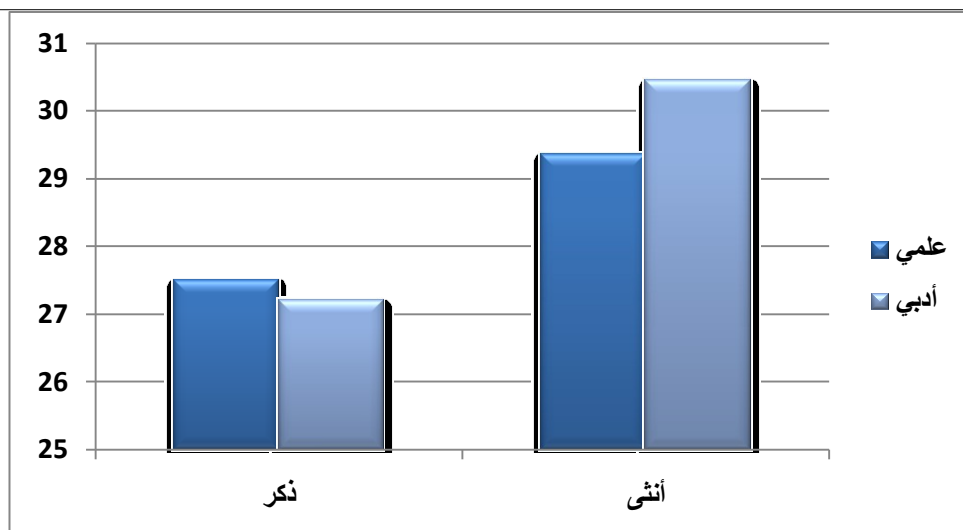
1. الفروق بين المتوسطات في العامل الأول (الجنس).
 2. الفروق بين المتوسطات في العامل الثاني (التخصص الدراسي).
 3. وجود تفاعل في مستويات العامل الأول مع مستويات العامل الثاني أم أن العاملين مستقلين في التأثير.
- والجدولان رقم 40 و 39 يعرضان النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية لهذا الجزء.

جدول رقم: 39

يمثل الإحصاءات الوصفية لمستوى الطموح الأكاديمي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

مستوى الطموح الأكاديمي				
الجنس	التخصص الدراسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	علمي	39	27,49	4,582
	أدبي	51	27,20	5,477
	المجموع	90	27,32	5,083
أنثى	علمي	64	29,36	4,107
	أدبي	60	30,45	4,757
	المجموع	124	29,89	4,449
المجموع الكلي		214	/	/

ويمكن الاستعانة بالشكل الموالي ليوضح هذه البيانات.



الشكل رقم: 20

يمثل قيمة المتوسط الحسابي لمستوى الطموح الأكاديمي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

جدول رقم: 40

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر كل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على مستوى الطموح الأكاديمي.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "p"	مستوى الدلالة الإحصائية
مستوى الطموح الأكاديمي	الجنس	338,882	1	338,882	15,156	,000	دالة إحصائية عند 0.05
	التخصص الدراسي	8,244	1	8,244	,369	,544	غير دالة إحصائية عند 0.05
	التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي	24,622	1	24,622	1,101	,295	غير دالة إحصائية عند 0.05
	الخطأ	4695,367	210	22,359			
	المجموع	182681,000	214	/			

أظهرت نتائج هذا الاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في بعد مستوى الطموح الأكاديمي تعزى إلى الجنس ، حيث أن المستوى معنوي لقيمة $p = 0.00$ لاختبار "ف" أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة دالة إحصائية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى إلى التخصص الدراسي، وكان المستوى معنوي لقيمة $p = 0.54$ لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 ، وهي قيمة غير دالة إحصائية، في حين نجد عدم وجود تفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في التأثير على مستوى الطموح الأكاديمي ، وقد كان المستوى المعنوي لقيمة $p = 0.29$ لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 ، وهي غير دالة إحصائية، وعلى هذا الأساس يتم نرفض نص هذا الجزء لعدم تحققها.

أما عن بعد الأداء الأكاديمي الذي ينص على وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس . وللتحقق منه قمنا بحساب تحليل التباين الثنائي بين درجات الطلبة لهذا البعد ، وتم قياس مدى تأثير كل من العاملين كل على حدى مع التفاعل بينهما، وذلك باختبار كل من :

- 1 الفروق بين المتوسطات في العامل الأول (الجنس).
- 2 الفروق بين المتوسطات في العامل الثاني (التخصص الدراسي).
- 3 وجود تفاعل في مستويات العامل الأول مع مستويات العامل الثاني أم أن العاملين مستقلين في التأثير .

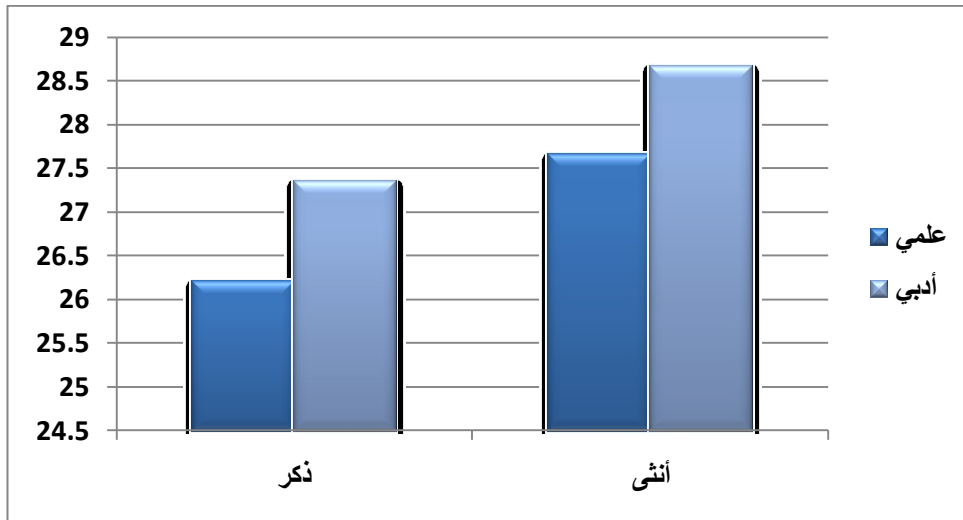
وفي هذا نجد كل من الجدولين رقم 41 و 42 يوضحان نتائج هذا البعد.

جدول رقم: 41

يمثل الإحصاءات الوصفية في الأداء الأكاديمي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

الأداء الأكاديمي		حجم العينة	التخصص الدراسي	الجنس
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
4,969	26,21	39	علمي	ذكر
4,256	27,35	51	أدبي	
4,588	26,86	90	المجموع	
4,176	27,66	64	علمي	أنثى
3,343	28,67	60	أدبي	
3,814	28,15	124	المجموع	
/	/	214	المجموع الكلي	

ويمكن ترجمة هذه البيانات في الرسم البياني الموضح في الشكل الآتي :



الشكل رقم: 21

يبين قيمة المتوسط الحسابي في الأداء الأكاديمي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

جدول رقم: 42

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على الأداء الأكاديمي.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "p"	مستوى الدلالة الإحصائية
الأداء الأكاديمي	الجنس	98,586	1	98,586	5,748	,017	دالة إحصائية عند 0.05
	التخصص الدراسي	60,071	1	60,071	3,502	,063	غير دالة إحصائية عند 0.05
	التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي	,243	1	,243	,014	,905	غير دالة إحصائية عند 0.05
	الخطأ	3601,77 7	210	17,151			
	المجموع	166799, 000	214	/			

ومن خلال ملاحظتنا لهذا الجدول اتضح لنا بأن المستوى المعنوي للقيمة "p" 0.01 لاختبار "ف" أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية، وهي قيمة دالة إحصائية، مما دل على وجود فروق بين الطلاب في بعد الأداء الأكاديمي تعزى إلى الجنس، كما أظهرت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في هذا البعد تعزى إلى التخصص الدراسي، حيث أن المستوى المعنوي للقيمة "p" 0.06 لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 وهي غير دالة إحصائية، أما عن التفاعل فكانت النتائج عدم وجوده بين الجنس والتخصص الدراسي في التأثير على الأداء الأكاديمي، والمستوى المعنوي لقيمة "p" 0.90 لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وبهذا فهي قيمة غير دالة إحصائية مما يدل على رفضنا لهذا النص من البعد لعدم تحققه.

أما بالنسبة إلى بعد التوجه نحو المستقبل والذي نص على وجود تباین لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في التوجه نحو المستقبل لدى طلبة السنة الثا لیسانس.

ولمعرفة النتائج تم الاستعانة بحساب تحليل التباين الثنائي بین درجات الطلبة في هذا البعد، ولقد تم اختباره بمعرفة مدى تأثير العامل الأول على حدی، ومن ثم مدى تأثير العامل الثاني على حدی، ومدى تأثير تفاعل العاملين معا على التوجه نحو المستقبل، لذا تم اختباره بمعرفة مايلي:

- 1 الفروق بین المتوسطات في العامل الأول (الجنس).
- 2 الفروق بین المتوسطات في العامل الثاني (التخصص الدراسي).
- 3 وجود تفاعل في مستويات العامل الأول مع مستويات العامل الثاني أم أن العاملين مستقلین في التأثير.

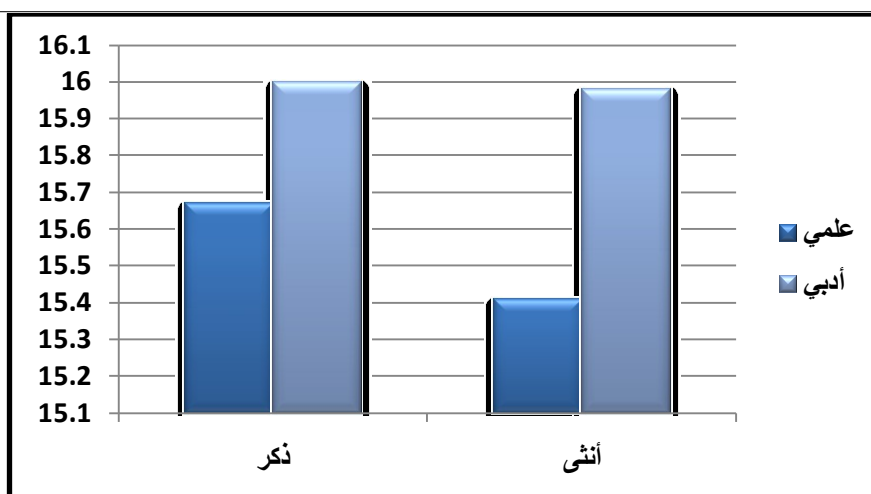
وفيما يلي يتم إظهار نتائجه في الجدولين رقم 43 و 44.

جدول رقم: 43

يمثل الإحصاءات الوصفية للتوجه نحو المستقبل حسب الجنس والتخصص الدراسي.

التوجه نحو المستقبل				
الجنس	التخصص الدراسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	علمي	39	15,67	2,968
	أدبي	51	16,00	2,358
	المجموع	90	15,86	2,629
أنثى	علمي	64	15,41	3,181
	أدبي	60	15,98	2,340
	المجموع	124	15,69	2,809
المجموع الكلي		214	/	/

وهنا يمكن الاعتماد على الرسم البياني لتوضيح ما جاء في الجدول السابق .



الشكل رقم: 22

يبين قيمة المتوسط الحسابي في التوجه نحو المستقبل حسب الجنس والتخصص الدراسي.

جدول رقم: 44

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر عاملي كل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على التوجه نحو المستقبل.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "p"	مستوى الدلالة الإحصائية
التوجه نحو المستقبل	الجنس	,990	1	,990	,132	,717	غير دالة إحصائياً عند 0.05
	التخصص الدراسي	10,689	1	10,689	1,427	,234	غير دالة إحصائياً عند 0.05
	التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي	,766	1	,766	,102	,749	غير دالة إحصائياً عند 0.05
	الخطأ	1573,087	210	7,491			
	المجموع	54720,000	214	/			

من خلال هذا الجدول اتضح لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في بعد التوجه نحو المستقبل تعزى إلى الجنس ، حيث كان المستوى المعنوي لقيمة $p = 0.71$ لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً ، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى إلى التخصص الدراسي، حيث أن مستوى المعنوية للقيمة $p = 0.23$ لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 المقبولة، وبهذا فهو غير دالة إحصائياً ، أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أسفرت نتائج بعدم وجود تفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في التأثير على التوجه نحو المستقبل ، حيث المستوى المعنوي لقيمة $p = 0.74$ لاختبار "ف" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً ، لذا نرفض هذا الجزء لعدم تحققها.

وبصفة عامة يمكن أن نستنتج من خلال النتائج الجزئية لهذه الفرضية عدم وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في متغير دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس.

وتتفق هذه النتيجة مع جملة من نتائج الدراسات السابقة منها دراسة "عبد المقصود" 1991 التي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين الأسلوب الإدراكي المعرفي (الاعتماد، الاستقلال) ودافع الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام، وتوصلت بعدم وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 للتفاعل بين الأسلوب المعرفي ونوع التخصص (أدبي وعلمي) على دافعية الإنجاز، وتوصلت دراسة "أبو حجلة" 2007 بأنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في التحصيل، ودافع الإنجاز، ومفهوم الذات، وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم من برنامج تسريع التعليم تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس، بينما نجد بعض الدراسات ي تشابه جزء من نتائجها مع جزء من نتائج دراستنا كدراسة "مصطفى ترمي" 1986 التي أجراها على طلاب وطالبات جامعة الكويت ، وتوصل إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الخوف من النجاح سواء في المواقف المحايدة أو المنافسة، ودراسة "الطوب" 1990، ودراسة "محمد بن علي" 2010، ودراسة "صبي" 2011، ودراسة "أحمد" 2007، ودراسة "جابر" 1999، ودراسة "بنتريش" و"ديجروت" 1997، ودراسة "بوفاتح" 2013، ودراسة "علي حميد مجيد" 1990، ودراسة "عطية" 2002،

وركزت دراسة "العمران" 1995 على مدى توفير الدافعية الداخلية والخارجية نحو التدريس عند طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، إضافة إلى أثر بعض المتغيرات المستقلة (الجنس، التخصص، والوحدات المجتازة والمعدل) على هذين المتغيرين، وأظهرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في متغير الدافعية الخارجية، أما دراسة "مجمي" 2006 التي أظهرت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب العلميين والطلاب الأدبيين، ودراسة "جاءا الله خلف الله" 2015 توصلت على عدم توجد فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لدى طلبة سنة أولى ماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة عمار ثلجي بالأغواط.

كما جاءت هذه النتيجة متعارضة مع دراسة "راغب صلاح الدين" 2013 التي توصلت إلى وجود فروق في دافعية الإنجاز لصالح الذكور، ووجود فروق في الدافعية للإنجاز لصالح طلبة كلية الاقتصاد، ودراسة "العمران" 1995 ودراسة "علي صبحي" 2011، دراسة "موسى" 1986، ودراسة "محي الدين" 1988، ودراسة "جابر" 1999، ودراسة "حسن" 1998 فقد اهتمت بدراسة الخصائص المعرفية، والمزاجية للشخصية الإنجازية عند الأشخاص مرتفعي في مقابل منخفضي للإنجاز كأداء ودافع، وتوصلت إلى وجود فروق بين مستويات أداء المتعلمين لنوعية التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية ولصالح العلميين، أما عن الدراسات التي أثبتت وجود فروق بين الجنسين نجد منها دراسة "خويلد" 2005، دراسة "المروي" التي أجريت على عينة مكونة من 354 متعلماً في الصف الأول ثانوي، وكانت الفروق لصالح الإناث، ودراسة "العمران" 1995، ودراسة "فونتين"، ودراسة "رشاد" و"صلاح" 1988، ودراسة "الفحل" 1999، ودراسة "أمير" 1981 التي كشفت عن تميز الذكور بمستوى مرتفع من الطاقة بدرجة جوهريّة عن الإناث، وذلك لاتسام الذكور بالمصدر الضبط الداخلي مقارنة بالإناث.

وعليه يمكن مناقشتها في جملة من النقاط وهي:

– رغبة الطالب في الدراسة وما ينتج عنها من مستوى طموح ه الذي يدفعه إلى الاطلاع على أفكار جديدة وتقبله لها مما يساعده على اتخاذ قراراته بنفسه بغرض تحقيق أهدافه والوصول إليها، وكذا قدرته على التخطيط لمستقبله من حيث أنه قادر على الضبط

الداخلي، والتي تترجم على شكل سلوكيات خارجية ، لأن خوف الطالب من الفشل قد يدفعه إلى الشعور بعدم الراحة النفسية، فيترتب عليه قلق الإنجاز والذي يظهر عنده في أدائه الأكاديمي من خلال بذله للجهد، والاجتهاد في الدراسة ، والمثابرة لاعتقاده بأن فرص نجاحه قليلة.

-عامل التنشئة الاجتماعية والظروف البيئية التي عاش فيها تؤثر عليه، لذا نجد بعض الأسر تنمي لديه المسؤولية وتعطي له الحرية في نطاق معين بهدف إكسابه عالية بعكس الأسر التي تتركه متفوقاً على ذاته بهدف توفير الحماية له.

-تفكك المجتمعات العربية على الثقافات الغربية في الدور الذي تلعبه المرأة ، ومساهماتها الفعالة في تنمية وبناء المجتمعات ، حيث أصبحت تعادل الرجل في مختلف المجالات ، بل ونجدها تتفوق عليه في بعض الأحيان ، نتيجة للفرص التعليمية والمهنية التي أتاحت لهن، فالتعليم يعد الخطوة الأولى في التحرر الفكري ، والثقافي للمرأة باعتبارها المربية الأولى في الأسرة، والمرأة في المجتمعات القديمة لم تتل مكانتها التعليمية التي تستحقها، فكانت مكانتها الاجتماعية تنسم بالدونية، حتى ظهر الإسلام وأعزها فلم نجد بين الأديان، والمذاهب، والمعتقدات تقديساً للعلم وحثاً عليه كما وجد في الإسلام، وأكد فيه على أهمية السعي لتحقيق العلم دون التفريق بين الرجل والمرأة ، فبالعلم استطاعت المرأة أن تحقق قفزة نوعية من خلال العمل في مختلف المجالات ، وفي جميع القطاعات دون أن تراعي طبيعة المجال من تعليم، وصحة، وثقافة ، واقتصاد، وسياسة وهذا نتيجة لظروف اقتصادية ، واجتماعية، وسياسية جعلتها تغير من دورها الطبيعي ، وبهذا أثبتت أهميتها ومكانتها في المجتمع .

-إضافة إلى دور الأسرة الحديثة ودور الوالدين خاصة في تشجيعهما للأنثى على التفوق والدراسة، وتضاءل نظرتهما في التفريق بين الذكر والأنثى، فكلاهما يتلقين نفس المعاملة، والرعاية والاهتمام في غرس الاستقلال والاعتماد على النفس.

-تأثير خبرات النجاح والفشل في دافعية لإنجاز الأكاديمي، فأحياناً نجد بعض خبرات
الفشل تكون سبباً في زيادتها، لكن كثرة تكراره تؤدي به إلى الإحباط ، ونتائجه تكون
سلبية.

- وقد يعود إلى مكونات البيئة التعليمية ودورها في زيادة دافعية لإنجاز الأكاديمي عند
الطلاب، إذ يُعد المعلم أحد الركائز الرئيسية في العملية التعليمية، بل أن
نجاحها أو فشلها متوقف إلى حد بعيد على مدى كفايته، ومن الأمور المستقرة أنه على
الرغم من كل التطورات العلمية ، والتكنولوجية التي نعيشها اليوم، فإن المعلم لا يزال هو
المحور، والأساس، والسبيل الوحيد في إنجاح عملية التنفيذ المنهاج، لأنه هو جوهر
العملية التنفيذية للمنهاج فهو يتعامل مباشرة مع الطلاب، والخبرات المتاحة لهم، فالمعلم
هو الذي يرى عن قرب ما يجري في الميدان من خلال احتكاكه وتفاعله الداخلي ، وهو
القادر على التشخيص ومعرفة الأسباب الكامنة وراء العيب، وفي هذا يساعده على
رفع أو خفض الدافعية عندهم.



الاستنتاج العام



الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" ودافعية الإنجاز الأكاديمي بين المتفوقين وال متوسطين دراسياً حسب عامل التخصص الدراسي (العلمية، الأدبية)، وحسب الجنس (ذكور، إناث) عند طلاب السنة الثالثة ليسانس بجامعة الأغواط.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج يمكن تلخيصها في مايلي :

- 1 أساليب التعلم الأكثر استخداماً وفقاً لنموذج "كولب" بين الطلاب المتفوقين والطلاب المتوسطين دراسياً لدى طلاب السنة الثالثة ليسانس جاء على الترتيب التالي :الأسلوب التكيفي يليه، الأسلوب التباعدي، ثم الأسلوب التقاربي، وأخيراً الأسلوب الاستيعابي .
- 2 خلصت نتائج الفرضية الأولى إلى وجود مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس .
- 3 أسفرت نتائج الفرضية الثانية عن وجود فروق في أساليب التعلم وفقاً لنموذج "كولب" بين المتفوقين وال متوسطين دراسياً لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس، ولصالح الطلاب المتفوقين ومنه نقبل الفرضية وبهذا تتفرع على مايلي:
- عدم وجود فروق طلبة السنة الثالثة ليسانس في الأسلوب التباعدي لمتغير التفوق .
- يوجد فروق بين طلبة السنة الثالثة ليسانس في الأسلوب التقاربي تعزى لمتغير التفوق، ولصالح المتفوقين .
- يوجد فروق بين طلبة السنة الثالثة ليسانس في الأسلوب التكيفي تعزى لمتغير التفوق، ولصالح المتفوقين .
- عدم وجود فروق بين طلبة السنة الثالثة في الأسلوب الاستيعابي تعزى لمتغير التفوق .

4 توصلت نتائج الفرضية الثالثة إلى عدم وجود فروق بين درجات الطلاب المتفوقين دراسيا ودرجات طلاب المتوسطين دراسيا في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس، وعلى هذا الأساس تم رفض هذه الفرضية وكانت نتائجها موضحة فيمايلي:

- يوجد فروق بين طلبة السنة الثالثة ليسانس في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير التفوق، ولصالح المتفوقين.

- يوجد فروق بين طلبة السنة الثالثة ليسانس في الأداء الأكاديمي تعزى لمتغير التفوق، ولصالح المتفوقين.

- يوجد فروق بين طلبة السنة الثالثة ليسانس في التوجه نحو المستقل تعزى لمتغير التفوق، ولصالح المتفوقين.

5 أظهرت نتائج الفرضية الرابعة عدم وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس، وهذه النتيجة تتجزء إلى مايلي:

- عدم وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في أسلوب التباعدي.

- عدم وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في الأسلوب التقاري.

- عدم وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في الأسلوب الاستيعابي.

- عدم وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في الأسلوب التكيفي.

6 - أسفرت نتائج الفوضية الخامسة بعدم وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس، منه نرفض هذه الفرضية، ويمكن تجزئتها إلى نتائج فرعية كما يلي:

- عدم وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في مستوى الطموح الأكاديمي.

- عدم وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في الأداء الأكاديمي.

- بعدم وجود تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في التوجه نحو المستقبل.

-الاقتراحات:

وعلى ضوء الدراسة وما تمخضت عنها من نتائج نقترح مجموعة من البحوث التي يمكن دراستها ومنها ما يلي:

-أساليب التعلم في ضوء نموذج "بيجز" وعلاقته بالتشوه الإدراكي عند طلاب الجامعة.

-مكونات البيئة التعليمية وعلاقتها بأساليب التعلم والتفكير عند طلاب الجامعة.

-أساليب التعلم وفق نموذج "دن" و"دن" وعلاقته بكفاءة التمثيل الم عرفي للمعلومات لدى عينة من الأساتذة الجامعيين.

-أساليب التعلم وفق نموذج "كولب" وأثره في إستراتيجية معالجة المعلومات عند طلاب عن بعد.

-أثر التنشئة الأسرية على الدافعية الداخلية للطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

- دور أسلوب معاملة المعلم في تحفيز الدافعية للإنجاز عند المتعلمين.

-دافعية الانجاز الأكاديمي وعلاقته بالمناخ التنظيمي عند متعلمين في المرحلة الثانوية .

المراجع

قائمة المراجع:

❖ القرآن الكريم:

- سورة التوبة. الآية (105).

- سورة العلق. الآية (5.1).

أولاً: المراجع بالعربية:

الكتب:

- 1 أبو جادو، صالح محمد علي (1998). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة.
- 2 أبو جادو، صالح محمد علي (2004). علم النفس التطوري - الطفولة والمراهقة - . عمان: دار المسيرة.
- 3 أبو جادو، محمود محمد (2006). نظرية الذكاء الناجح الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي برنامج تطبيقي. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- 4 أبو حطب، فؤاد (1997). القدرات العقلية. ط5. القاهرة: مكتبة لأنجلو المصرية.
- 5 أبو رياش، حسين والصابي، عبد الحكيم (2006). الدافعية والذكاء العاطفي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 6 أحمد، سهير كامل (2000). التوجه والإرشاد النفسي. الازارطة: مركز الإسكندرية للكتاب.
- 7 - أحمد، سهير كامل وأحمد، شحاتة سليمان (2007). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق . الإسكندرية: مركز الإسكندري للكتاب.
- 8 - الأحمد، أمل (2001). بحوث ودراسات في علم النفس. بيروت: مؤسسة الرسالة.

- 9 - الحريري، رافدة (2008). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 10 - الحلو، حكمت دور والعكروتي، زريمق خليفة (2004). مدخل إلى علم النفس . مصر: المكتب المصري لتوزيع المطبوعات.
- 11 - الخطايب، ماجد وآخرون (2002). التفاعل الصف. عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.
- 12 - الدردير، عبد المنعم أحمد (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي . الجزء الأول. القاهرة: عالم الكتب.
- 13 - الريموني، هيثم يوسف راشد (2008). أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- 14 - الزغول، عماد عبد الرحيم، والمحاميد، شاكر عقلة (2007). سيكولوجيا التدريس الصفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 15 - الزيات، فتحي مصطفى (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. الجزء الثاني من سلسلة علم النفس المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- 16 - الساموك، سعدون محمود (2005). الأساليب التعليمية للتربية الإسلامية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- 17 - الطعيسي، سليمان بن عبد الله (ب س). أنماط التعلم (نموذج كولب) النموذج الرباعي في العرض والتقديم : (مك كارتني). الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم. المملكة العربية السعودية: مركز الإشراف التربوي بمحافظة المذنب.
- 18 - القيسي، هناء محمود (2010). الإدارة التربوية (مبادئ - نظريات - اتجاهات حديثة). عمان: دار مناهج للنشر والتوزيع.

- 19 -اللقائي، أحمد حسين (1995). **المناهج بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- 20 -المعاينة، خليل (1999). **علم النفس التربوي**. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.
- 21 جاهي، مصطفى حسين وشلبي، أمينة إبراهيم (1999). **الدافعية نظريات وتطبيقات**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- 22 جني يوسف، محمد محمود (2007). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 23 جني يونس، محمد (2004). **مبادئ علم النفس**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 24 جورقية، داود (ب س). **مناهج التربية المثالية**. غرداية: المطبع العربية 11 نهج طالبي أحمد.
- 25 جابر، عبد الحميد جابر (2008). **استراتيجيات التدريس والتعلم**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 26 جابر، ليانا وقرعان، مها (2004). **أنماط التعلم النظرية والتطبيق**. فلسطين: القطان للبحث والتطوير التربوي.
- 27 جبل، فوزي محمد (2004). **علم النفس العام**. عمان: دار المسيرة.
- 28 -جديد، لبنى (2009). **"أسلوب التعلم وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية"**. أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة دمشق.
- 29 حسن، علي حسن (1998). **سيكولوجيا الإنجاز الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية**. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

- 30 حوشان، بشرى كاظم سلمان (2005). علم النفس بين يديك . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 31 خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). الدافعية للإنجاز . القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- 32 دروزة، أفنان نظير (2003). النظرية في التدريس وترجمتها عمليا. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 33 حويدار، عبد الفتاح محمد (ب س). سيكولوجيا السلوك الإنساني الاتصال الجمعي والعلاقات العامة. بيروت: دار النهضة العربية.
- 34 حويدار، عبد الفتاح محمد (2005). سيكولوجيا السلوك الإنساني . الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.
- 35 راتب، أسامة كامل (2001). الإعداد النفسي للناشئين . القاهرة: دار الفكر العربي.
- 36 راسل.ج. دافيز (1975). تخطيط تنمية الموارد البشرية - نماذج ومخططات تعليمية-. ترجمة سمير سعد، أحمد محمد تركي، مراجعة وتقديم البهي السيد . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 37 راشد، مرزوق. (2005). علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة . القاهرة: عالم الكتب للتوزيع والنشر.
- 38 زيدان، محمد مصطفى (1976). النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية. ليبيا: منشورات الجامعة الليبية.
- 39 سعد، مراد علي عيسى (2006). الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية- والبحوث - والتدريبات - والاختبارات). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- 40 شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد (2011). إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. منهاج وطرق التدريس. كلية التربية بدمنهور. مصر: جامعة الإسكندرية.
- 41 حامود، بدر الدين (2006). علم النفس في القرن العشرين. الجزء الأول. دمشق: منشورات إتحاد كتاب العرب.
- 42 عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1990). الصحة النفسية والتفوق الدراسي . بيروت: دار النهضة العربية.
- 43 عبد الله، مجدي أحمد محمد (2003). علم النفس التربوي . الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 44 حواد، أحمد (1998) قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر .
- 45 عويضة، كامل محمد محمد (1996). مشكلات الطفل. لبنان: دار الكتب العلمية.
- 46 غباري، ثائر أحمد (2008). الدافعية النظرية والتطبيق . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 47 غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد (2009). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- 48 قطامي، يوسف وقطامي، نايف (2000). سيكولوجيا التعلم الصفّي . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 49 كوافحة، تيسير مفلح (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

50 ماكليلاند (1975). الدوافع الإنسانية للتنمية الاقتصادية . ترجمة محمد سعيد فرح وعبد الهادي أحمد الجوهري . مراجعة وتقديم عبد المنعم الشوقي . مصر: الناشر مكتبة الأنجلو المصرية.

51 محمد، أحلام فوزي (2014). البيئة الصفية وأثرها على التحصيل لدى الطلاب . أبو ظبي: مكتب العين التعليمي.

52 محمد، محمد إبراهيم محمد (ب س). أنماط التعلم ودورها في تعليم الشباب . مركز فور شباب للدراسات والبحوث. www.4chbab.com

53 موسى، رشاد علي عبد العزيز (1994). علم النفس الدافعي . القاهرة : دار النهضة العربية.

المعاجم والقواميس والموسوعات:

54 -الحفني، عبد المنعم (1975). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . الجزء الأول. بغداد: دار مأمون للطباعة.

55 -المؤسسة الوطنية للكتاب(ب س).المنجد الأبجدي.ط 8. بيروت: دار المشرق.

56 بن مكرم، أبي الفضل جمال الدين محمد (2000).لسان العرب .المجلد 7.بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.

57 شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003).معجم المصطلحات التربوية والنفسية . مراجعة وتقديم حامد عمار . القاهرة: الدار المصرية.

المجلات والدوريات:

58 -أبو سريع، رضا عبد الله وغنيم، محمد أحمد وعطية، كمال إسماعيل (1995). "دراسة عاملية لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة " . مجلة كلية التربية . المجلد 4. العدد 2. جامعة بنها. ص ص 3-49.

59 -أبو هاشم، السيد محمد وكمال، صافيناز أحمد (2007). "أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية

- المختلفة". ندوة التحصيل العلمي للطلاب الجامعي : الواقع والطموح، جامعة طيبة، المدينة المنورة، 31 أكتوبر، كلية التربية. ص ص 1- 59.
- 60 -أحمد، إبراهيم (2003). "توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب". مجلة كلية التربية. المجلد 27. العدد 2. ص ص 23-85.
- 61 -أحمد، هالة إبراهيم حسن والشيخ، فضل المولى عبد الرضي (2014). "أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي وعلاقتها بالنوع والتحصيل والتخصص الأكاديمي وفقا لنموذج كولب". مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. العدد 6. أبريل. كلية التربية. جامعة الخرطوم. ص ص 13-38.
- 62 -الباوي، ماجدة إبراهيم (2009). "أثر التدريس في ضوء خرائط أساليب التعلم في التحصيل الآني والمؤجل وتنمية الإتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طلبة قسم الفيزياء". مجلة الدراسات التربوية. العدد 7. كلية التربية. جامعة بغداد. ص ص 179-224.
- 63 -الجزار، عبد اللطيف بن الصفي ونصر، سعيد محمد (1997). "دراسة استكشافية لبعض أساليب تعلم الطالبات المعلمات باستخدام إستبانة أساليب التعلم (LSQ) وتضميناتها في أساليب التعليم والتدريس وتكنولوجيا التعليم". كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. العدد الأدبي والتربوي. جامعة عين شمس. القاهرة. ص ص 39-60.
- 64 -الرميح، صالح بن رميح (2005). "دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين الاجتماعيين- دراسة تطبيقية بمستشفيات مدينة الرياض والمنطقة الشرقية-". مجلة جامعة الملك سعود. المجلد 17. النشر العلمي والمطابع. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. ص ص 267-337.

- 65 -الساعدي، فاضل شاكر حسن والشمري، كريم عبد ساجر خلف (2006). "أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية بغداد". مجلة الآداب. العدد 78. كلية الآداب. جامعة بغداد. ص ص 442-455.
- 66 -الصافي، عبد الله بن طه (2000). "عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز دراسة عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها". مجلة للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. المجلد 12. العدد 2. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. ص ص 80 - 106.
- 67 -الطواب، سيد محمود (1990). "أنثى تفاعل مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة". مركز البحوث والتطوير والخدمات التربوية والنفسية - دراسات تربوية ونفسية. العدد 7. كلية التربية. جامعة الإمارات العربية. ص ص 17-50.
- 68 -العبد الله، يوسف محمد والخليفي، سبيكة يوسف (2001). "أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر". المجلة التربوية. المجلد 15. العدد 60. مجلس النشر العلمي. جامعة الكويت. ص ص 15-49.
- 69 - العلوان، أحمد فلاح والعطيات، خالد عبد الرحمان (2010). "العلاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن". مجلة الجامعة الإسلامية. سلسلة الدراسات الإنسانية. المجلد 18. العدد 2. عمان. جامعة الحسن بن طلال. ص ص 683-717.
- 70 -العلي، ماجد مصطفى والعنزي، خديجة فزيح (2010). "الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت". المجلة التربوية. المجلد 4. العدد 49. جامعة الكويت. ص ص 79 - 121.

- 71 -العمر، بدر عمر (1986). "أهمية الدافعية للإنجاز في الإرشاد التربوي". المجلة التربوية. المجلد 3. العدد 9. الكشاف التحليلي لموضوعات المجلة التربوية . جامعة الكويت. ص ص 38-53.
- 72 -المزروع، ليلي بنت عبد الله (2007). "فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى". مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 8. العدد 4. ديسمبر. كلية التربية . جامعة البحرين . ص ص 70-89.
- 73 -المسعودي، أحمد سليم عيد (2015). "الفروق الفردية في أساليب التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة تبوك". المجلة الدولية للتربية المتخصصة. المجلد 4. العدد 1. كانون الثاني. جامعة تبوك. ص ص 139-153.
- 74 -المصري، محمد (2009). "العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة"، مجلة دمشق، المجلد 25، العدد 3 و4. ص ص 341-370.
- 75 -بشارة، موفق سليم صبح والغزو، ختام (2008). "مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 22. العدد 6. ص ص 1751 - 1778.
- 76 -بلخير، عمر (ب س). واقع إصلاح التعليم العالي في الجزائر - دراسة تحليلية- جامعة مولود عمري. ص ص 1-11.
- 77 -جلجل، نصيرة (2008). "أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب التربية". المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد 18. العدد 58، ص ص 369-384.
- 78 -حسن، سلامة عبد العظيم وإبراهيم، محمد عبد الرزاق (2003). "معايير اعتماد المعلم في مصر". مجلة مستقبل التربية العربية. مجلد 8. العدد 24. يناير. ص ص 12-40.

- 79 -حسن، عزت عبد الحميد محمد والشوريجي، أبو المجد إبراهيم (2005). "مساعدة المعلم لأسئلة الطلاب والدافعية لطرح الأسئلة والمشاركة في الفصل واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية". مجلة كلية التربية. الجزء الأول. العدد 59 . جامعة المنصورة. ص ص 1-28.
- 80 -حميدة، إبراهيم عبد الرحيم إبراهيم (2015). "درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف". مجلة العلوم التربوية والنفسية . المجلد 16. العدد 1. كلية العلوم والآداب. جامعة الجوف. ص ص 293-319.
- 81 -سالم، هبة الله محمد الحسن وآخرون (2012). "علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان". المجلة العربية لتطوير التفوق . المجلد 3. العدد 4. مركز تطوير التفوق. جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. اليمن. ص ص 81-96 .
- 82 -طلافة، فؤاد طه وعبد الرحيم، عماد (2009). أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص . مجلة العلوم التربوية والنفسية . المجلد 25. العدد (1 و2). جامعة دمشق. ص ص 269-297.
- 83 -عبد الحميد، إبراهيم شوقي (2003). "دافعية الإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية". المجلة العربية للإدارة. مجلد 23. العدد 1. جامعة القاهرة. القاهرة. ص ص 1-41.
- 84 -عبد الرحيم، طارق نور الدين محمد (2010). "الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية بسوهاج في ضوء الهيمنة الدماغية والأنظمة التمثيلية لمعالجة المعلومات". المجلة العلمية. العدد 93. أكتوبر. كلية التربية . جامعة المنصورة . مصر.
- 85 -عياد، فؤاد إسماعيل (2015). "فاعلية مدونة تعليمية لمساق تقنيات التدريس في تنمية التحصيل المعرفي وأسلوب التعلم العميق ودرجة قبول المدونة لدى طالبات جامعة الأقصى". مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 16. العدد 3. كلية التربية. جامعة البحرين ص ص 517-563.

- 86 -كريمان، عويضة منشار (2004). "دراسة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة". مجلة كلية التربية. جامعة عين الشمس. الجزء 4. العدد 28. ص 181-209.
- 87 -محمد، محمد علي مصطفى (2000). "أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة للتقويم لدى عينة من طلاب كلية التربية بالعريش". مجلة البحوث النفسية والتربوية. العدد 3. ص 63-93.
- 88 -مصطفى، علي أحمد سيد (2004). "البناء العاملي لدافعية الإتقان وأثره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية". مجلة رسالة الخليج العربي. العدد 101. كلية التربية. جامعة أسيوط. ص 1-53.
- 89 -معش، محمد بن علي ويوسف، سليمان عبد الواحد (2014). "القيمة التنبؤية لأساليب التعلم المفضلة وفقا لنموذج ريد Reid في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان متفاوتي الذكاء الاجتماعي". مجلة جامعة جازان. المجلد 3. العدد 1. المملكة العربية السعودية. ص 91-129.
- 90 -نعيمة، غزال ومنصور، بن زاهي (2014). "علاقته قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز - دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة-". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 16. ص 399-407.
- 91 -هيئات، مصطفى قسيم وآخرون (2010). "أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية". مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 11. العدد 1. كلية التربية. جامعة البحرين. ص 265-290.

الرسائل الجامعية:

- 92 -أبو حجلة، أمل أحمد شريف (2007). " أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية ". مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في أساليب تدريس العلوم . جامعة النجاح الوطنية في نابلس . فلسطين.
- 93 -أسماء، خويلد (2005). " الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر - دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة ". مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي . جامعة ورقلة . ورقلة.
- 94 -الجريسي، منال بنت خالد محمد (2013). "علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم والسويات بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض ". دراسة مكملّة لنيل درجة الماجستير . تخصص علم النفس . كلية العلوم الاجتماعية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . المملكة العربية السعودية.
- 95 -الجُميلي، مؤيد حامد جاسم (2013). "أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعات العراقية ". أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه فلسفة . تخصص علم النفس التربوي . كلية التربية . جامعة بغداد . العراق.
- 96 -الحارثي، بنت أحمد فاطمة (2012). "أساليب التعلم وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة أم القرى وعلاقتها ببعض المتغيرات ". مذكرة للحصول على درجة الماجستير . تخصص علم النفس التعلم . قسم علم النفس . جامعة أم القرى . المملكة العربية السعودية.
- 97 -الحارثي، محمد بن علي منادي القرني (2010). "الفروق في دافعية والتفكير الابتكاري لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالصف الثالث المتوسط بإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذه "مع تصور لبرنامج إرشادي

مقترح للمتأخرين دراسياً". دراسة مكمله لنيل درجه الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي. قسم علم النفس التربوي . كلية التربية. جامعة الملك خالد . المملكة العربية السعودية.

98 -الغامدي، سميحة بنت أحمد عبد الخالق (2013). "أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها ببعض المتغيرات " . بحث مقدم لنيل درجه الماجستير . تخصص علم النفس التعلم . قسم علم النفس . كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

99 -الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح (2007). " التفكير العقلاني وغير عقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة " . دراسة مكمله لنيل درجه الدكتوراه في علم النفس . تخصص إرشاد نفسي . كلية التربية. جامعة أم القرى . المملكة العربية السعودية.

100 -الغامدي، محمد بن جمعان بن يعن الله (2014). "أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي". دراسة مقدمة لنيل درجه الماجستير . تخصص علم النفس التعلم . جامعة أم القرى . المملكة العربية السعودية.

101 -الليحاني، سميرة بنت محمد بن حميد (2012). "قلق المستقبل وعلاقته لدافعية الانجاز والضغط النفسية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى " . بحث مقدم للحصول على درجه الماجستير في علم النفس . تخصص الصحة النفسية . كلية الآداب والعلوم الإدارية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

102 -المجالي، حسين (1996). " طريقة التعلم" كولب" ودافعية التعلم الأساسي وعلاقتها المتبادلة، وأثرها على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي

- في محافظة الكرك".رسالة مقدمة لنيل درجة ماجستير . تخصص علم النفس التعلم. جامعة مؤتة. الأردن.
- 103 -المسريدين، محمد بشير (2011). "أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الإنفعالي ودافعتهم للإنجاز " . رسالة مقدمة لإستكمال درجة الماجستير . تخصص علم النفس التربوي . عمادة الدراسات العليا . جامعة مؤتة.
- 104 -المنجمي، مخضار بن خضر بن سالم (1997). "أساليب التعلم الطلابية لبعض أنماط الشخصية - دراسة مقارنة - على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة " . متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير . تخصص إرشاد وتوجيه. كلية التربية. جامعة أم القرى، لمملكة العربية السعودية.
- 105 -المهداوي، زياد عبد الجبار محمد (2006). "أساليب التعلم لدى المرحلة الإعدادية وعلاقتها ببعض المتغيرات". مذكرة لنيل درجة الماجستير .علم النفس التربوي، كلية التربية . جامعة ديالى.
- 106 -بن زاهي، منصور (2007). "الشعور بالاغتراب الوظيفي والدافعية للإنجاز لدى الاطارات الوسطى لقطاع المحروقات - دراسة ميدانية بشركة سوناطراك بالجنوب الجزائري -". أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس العمل . جامعة منتوري .قسنطينة.
- 107 -بوفاتح، محمد (2013). "الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين - دراسة ميدانية بجامعة عمار ثلي جي بالأغواط-". أطروحة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم . تخصص علم النفس العمل والتنظيم. جامعة الجزائر 2. الجزائر.
- 108 -حداد، نسيم (2001). "علاقة الدافع إلى الإنجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا". رسالة ماجستير في علم النفس . جامعة الجزائر .

- 109 -داودي، محمد (2007). "أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات - دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية- ".مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير .تخصص علم النفس المعرفي . قسم علم النفس . جامعة الحاج لخضر . باتنة. الجزائر.
- 110 -سمية، إبراهيم (2005). "إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ملف (ل.م.د) قراءة تحليلية نقدية ".مذكرة مكملة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم اجتماع التنمية.قسم علم الاجتماع.جامعة بسكرة.
- 111 -شافعة، أمينة (2013). "الذكاءات المتعددة السائدة وأنماط التعلم المفضلة لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ". مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية . تخصص النشاط الرياضي والتربوي.قسم التربية الحركية. جامعة الحاج لخضر . باتنة.
- 112 -شامخ، هشام جمعة صويح.(2011). "بناء مقياس أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وفقاً لنظرية السمات الكامنة". أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه. كلية التربية. ابن رشد. جامعة بغداد.
- 113 -شيخ، راغب صلاح الدين (2013). "أساليب التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز - دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعتي دمشق وحلب ". مذكرة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي.كلية التربية. جامعة دمشق.
- 114 -غنيم، محمد (1992). "دراسة لبعض قدرات التذكر والتفكير في علاقتها بأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة ". رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه . كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- 115 -لعجال، سعيدة (2015). "الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي - دراسة مقارنة بين تلاميذ المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في

- الرياضيات ببعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة- ". مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس. تخصص علم النفس المدرسي وتطبيقاته. جامعة باتنة. الجزائر.
- 116 مجممي، علي بن محمد مرعى (2006). "دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الإختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان ".دراسة مكملة لنيل درجة الماجستير في علم نفس التعلم .جامعة أم الق رى.المملكة العربية السعودية.
- 117 محاميد، إيمان نديم (2011). "أثر أساليب التعلم في التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك ".رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير .علم النفس التربوي .جامعة اليرموك.الأردن.
- 118 محمد، محمد عبد الرؤوف عبد ربه (2001). "أساليب التعلم وعلاقتها بالأساليب المعرفية". مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير . كلية التربية . جامعة المنوفية . مصر.
- 119 مريم، عثمان (2010). "الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية - دراسة ميدانية على أعوان الحماية المدنية بالوحدة الرئيسية ببسكرة-".رسالة ماجستير علم النفس عمل وتنظيم .جامعة الإخوة منتوري قسنطينة. قسنطينة.
- 120 وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد (2009). "أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجيهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة ". رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه . تخصص علم النفس التعلم . كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

موقع الأنترنت:

- 121 - رمضان، رمضان محمد والصباطي، إبراهيم بن سالم (2002). " الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي". جامعة الملك فيصل. ص ص 1-27.

<https://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/Research/Documents/2034.pdf> 9 :14 25/11/2016

- 122 -عؤابي، محمد عباس محمد . دليل المعلمين في طرائق التدريس.

http://www.ibtesama.com/vb/showthread-t_###_5#.html 10 :30 05/01/2017

ثانيا: المراجع بلأجنبية:

- 123- Bettina Lankard (2003), **Teaching Style vs Learning style** .Eric .N°:26.
- 124- Biggs, J (1999).What the student does for enhanced learning.**Higher education research and development**, 18 (1),p.p 57-75.
- 125- Biggs , J , Kember , D and Leung , D (2001) . The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire : R – SPQ2F, **British Journal of Educational Psychology**, Vol.71,No.2
- 126- Brower, K. , Stemmans, C. , Ingersoll, C..& Langeley, D. (2001). "An Investigation of Undergraduate Athletic Training Students' Learning Styles and Program Admission Success". **Journal of Athletic Training**, Vol. 36, (2) : PP. 130-135.
- 127- Cano,G, & Hewitt,E (2000). "Learning and thinking styles : A analysis of their inter-relationship and influence on academic achievement",**Educational Psychology**, 20(4) pp 413-430.
- 128- Duff,A.(2004). Anote on the problem solving style questionnaire :An alternative to Kolb's Learning Style Inventory ?.**Educational Psychological** ,24(5) pp 699-709.
- 129- Hélène Feertchak (1995). **Les motivations et les valeurs en psychosociologie**. armond calin. paris.

- 130- J. Chevrier, G. Fortin, M. Theberge, R. Leblanc(2000). **les style d'apprentissage une perspective historique**. Volume 28, No 1, printemps-été .
<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/04-leblanc.html>
- 131- Jones. C. (2002) : "**Biggis 3p Model of Learning: The Role of Personal Characteristic and Environmental Influences on Approaches to learning**", doctoral thesis unpublished, Griffith University.
- 132- Joseph Nuttin and Al (1963) . **Traite De psychologie Expérimentale**. presses universitaires de France. paris.
- 133- Khasawneh, Abu-Tineh, Obeidat. (2006). "The relationship between learning style preferences and academic achievement of the Hashemite University students", **Journal of Educational and Psychological sciences**, Volume 7 Number 3 September 2006.p 30-53.
- 134- Klein, P. D. (2003). "Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: Alternatives to learning styles and multiple intelligences, from: <http://www.tandf.co.uk/> **Journals**.p.p 20-41.
- 135- Kolb,D (1984),**experiential learning experience as the source of learning and development**, London ,preutice hall international.
- 136- Léaudre Maillet (1995) .**Psychologie et organisation**. 2^e edition études vivantes. paris.
- 137- Marlene Lefever (2004).**Learning styles :reaching everyone God gave you to teach** , david C.Cook , USA.

- 138– Mckenna,E(2000).**Business Psychology and organizational Behavior**.A Student's handbook.3rded.Philadelphia. Psychology. paris.
- 139– Musser.terry(1997).**Individual difference;how fild dependence indepenence affects leamers**.
www.persnal/psu. edu/txmu/papar/htm.
- 140– Novin, A. Arjomand, L. & Jourdan, L. (2003)." An Investigation into the Preferred Learning Styles of Accounting, Management, Marketing, and General Business Majors,**Teaching & Learning**, Vol. 18, No 1 : PP. 24–31.
- 141– Pokay, P. and Blumenfeld, P .(1990)." predicting Achievement of Early and late in the Semester: The Role of Motivation and use of earning Strategies". **Journal of Educational psychology**, 82(1), pp.41–50.
- 142– Randall,vernellia.R(1996).**the myers– briggs type indicator,first year lawstudents (8)performance.cumance landlaw review**.
- 143– Ryan cooper(2010).**Those who can teach**. E12,wadsworth cengage .USA.
- 144– Seth Langley, Wambach, C., et al. (2004). **Académie Achievement Motivation: Differences Among Under Prepared Students Taking a PSI General Psychology Course**, General College, University of Minnesota. New York College Learning Skills Association.
- 145– Sevensson,L.(1977)."Learning processes and strateegies". **British JEduce. Psycho**.47(3) p.p 233–243.
- 146– Smith & Tsang .(1997). "A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the Unied Kingdom British".**Journl ol Educational Psychology**,68,pp 81–93.

- 147- Sutherland, S(1996). **The international dictionary of psychology**.
2nd ed. New York. Crossroad publish CO.
- 148- Vasquez, N.A. & Buehler. R. (2007). Seeing Future Success: Does
Imagery Perspective Influence. Achievement Motivation? **Personality
and Social Psychology Bulletin**, N. 33. PP.119- 130.

الملاحق

مقياس أساليب التعلم وفق نموذج "كولب" البيانات الشخصية للطالب

	الكلية
	الجنس
	المستوى التعليمي
	معدل السداسي الأول

التعليمة

الرجاء منك الإجابة على بنود المقياس بكل صدق، علماً بأن الهدف منها معرفة الأسلوب الذي تستخدمه في تعلمك، وذلك من خلال وضع علامة (✓) في الخانة المناسبة لها والمتدرجة من تتطبق عليّ تماً ما إلى لا تتطبق عليّ أبداً، ورجاءً لا تترك أي بند دون الإجابة عنه، تأكد أن إجابتك سرية ولغرض البحث العلمي فقط.

مع خالص شكري وتقديري لتعاونك معنا .

لا تنطبق علي أبدا	لا تنطبق علي	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي تماما	البنود	رقم
					أستمتع بالدراسة مع طلاب محبي المرح.	01
					أرغب في إنجاز نشاطاتي دون تخطيط مسبق لها.	02
					أستمتع بمراقبة الآخرين قبل مشاركتهم في النشاط.	03
					أسعى إلى الإتقان والضبط في كل الأنشطة.	04
					أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا.	05
					أشعر بعدم الارتياح في العمل مع طلاب عميقي التفكير.	06
					أميل إلى اتخاذ القرارات بعد أخذ كافة وجهات النظر في الاعتبار.	07
					أستمتع بالعمل مع الطلاب ذوي التفكير المنطقي .	08
					أفضل الاشتراك مع زملائي لإنجاز الأنشطة.	09
					أستمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أوالمستقبل.	10
					أشعر بالملل من المحاضرات.	11
					أشعر بالفخر لإنجازي عملٍ دقيقٍ بمفردي .	12
					أميل إلى تقييم المواضيع تقييما منطقيا.	13
					أتجنب الخوض في الأمور الشخصية.	14
					أميل إلى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإنصات.	15
					أبحث عن خبرات جديدة باستمرار.	16
					أميل إلى التروي في اتخاذ القرارات.	17
					أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم.	18
					أميل إلى تجربة الأشياء في عملية التعلم.	19
					أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم.	20
					أستطيع تحديد مواطن الضعف في مناقشات الآخرين.	21
					أود أن أصف نفسي بأني متأمل.	22
					أتعلم أفضل عند قيامي بتحليل الأفكار.	23
					أتحمل مسؤولية أعمالي.	24
					أتبع أسلوبا مدروسا لحل المشكلات.	25
					أصف نفسي بأني غير متحيز (متفتح).	26

الملاحق					
					27
					28
					29
					30

مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

البيانات الشخصية للطالب

	الكلية
	الجنس
	المستوى التعليمي
	معدل السداسي الأول

التعليمة

يسرنا أن نتوجه إليك بهذه العبارات بهدف معرفة مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي وأحيطك علماً أن إجابتك تبقى سرية ولخدمة البحث العلمي لا غير .

فالرجاء منك الإجابة على هذه العبارات بكل صدق وحسب ما تراه ملائماً لك باختيار واحدة من البدائل المقترحة في المقياس وذلك بوضع علامة (✓) في الخانة المناسبة.

وشكراً

					21	بعد الفشل في سداسي معين أصبح أكثر حيوية في السداسي الموالي.
					22	لا تهمني كثيرا بدء إنجاز رسالة تخرجي في وقتها الرسمي .
					23	أميل لإنجاز النشاطات في الوحدات الدراسية الصعبة.
					24	أفضل أن أحصل على نتيجة منخفضة في اختبار صعب بدلاً من الحصول على نتيجة مرتفعة في اختبار سهل جداً.
					25	في مواقف المنافسة في موضوع معين داخل القسم يبدو علي الاهتمام والحماس.

نتائج الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة باستخدام (spss):

الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب":

الثبات:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	55	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	55	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,652	30

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	55	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	55	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,353
		Nombre d'éléments	15 ^a
	Partie 2	Valeur	,660
		Nombre d'éléments	15 ^b
		Nombre total d'éléments	30
		Corrélation entre les sous-échelles	,339
Coefficient de Spearmen-Brown		Longueur égale	,506
		Longueur inégale	,506
		Coefficient de Guttman split-half	,494

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015.

b. Les éléments sont : VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030.

الصدق:

Group Statistics

VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1,00	15	123,3333	5,27347	1,36161
2,00	15	100,4000	5,70463	1,47293

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	,002	,962	11,433	28	,000	22,93333	2,00586	18,82451	27,04216
VAR00001 Equal variances not assumed			11,433	27,829	,000	22,93333	2,00586	18,82337	27,04330

الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي:

الصدق:

Corrélations

		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول	Corrélation de Pearson	1	,447 ^{**}	,340 [*]	,734 ^{**}
	Sig. (bilatérale)		,001	,011	,000
	N	55	55	55	55
البعد الثاني	Corrélation de Pearson	,447 ^{**}	1	,125	,717 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,001		,362	,000
	N	55	55	55	55
البعد الثالث	Corrélation de Pearson	,340 [*]	,125	1	,539 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,011	,362		,000
	N	55	55	55	55

الملاحق

الدرجة الكلية للمقياس	N	55	55	55	55
	Corrélation de Pearson	,734**	,717**	,539**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	55	55	55	55

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

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

Statistiques de groupe

	الثلاث	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدافعية	الثلاث الأعلى	15	97,00	4,036	1,042
الانجاز الأكاديمي	الثلاث الأدنى	15	79,00	2,138	,552

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes							
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
									Inférieure Supérieure
الدافعية الانجاز الأكاديمي	Hypothèse de variances égales	3,526	,071	15,265	28	,000	18,000	1,179	15,585 20,415
	Hypothèse de variances inégales			15,265	21,286	,000	18,000	1,179	15,550 20,450

الاثبات:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valides	55	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	55	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,386	25

نتائج الدراسة الأساسية باستخدام (spss):

التساؤل الأول: ما هو الأسلوب الأكثر استخداما في ضوء نموذج "كولب" عند طلبة السنة الثالثة ليسانس.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
الخبرة الحسية	214	20,00	43,00	33,0374	4,46147
الملاحظة التأملية	214	10,00	25,00	19,0327	2,95726
المفاهيم المجردة	214	12,00	30,00	23,8364	3,51474
التجريب الفعال	214	16,00	30,00	24,6776	2,99667
Valid N (listwise)	214				

	N	Mean	Std. Deviation
الاسلوب التكيفي	214	45.37	5.95
الاسلوب التباعدي	214	42.55	5.94
الاسلوب التقاربي	214	31.37	4.45
الاسلوب الاستيعابي	214	30.95	4.46
Valid N (listwise)	214		

الفرضية الأولى: يوجد مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس .

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	214	84,8084	8,14226	,55659

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00001	146,980	213	,000	81,80841	80,7113	82,9055

الفرضية الثانية : توجد فروق في أساليب التعلم في ضوء نموذج "كولب" بين الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب العاديين دراسيا من طلبة السنة الثالثة ليسانس.

Group Statistics

VAR00001	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1,00		109	112,2202	10,20653	,97761
2,00		105	108,9333	9,93272	,96933

Independent
Samples
Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	,294	,588	2,386	212	,018	3,28685	1,37741	,57167	6,00203
	Equal variances not assumed			2,387	211,977	,018	3,28685	1,37671	,57306	6,00064

نتائج كل الأساليب تبعا لمتغير التفوق:

Statistiques de groupe

التفوق	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
متفوق	109	52,53	5,917	,567
الأسلوب التباعدي عادي	105	51,59	6,696	,653

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes							
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence		
								Inférieure	Supérieure	
Hypothèse de variances égales	2,018	,157	1,091	212	,276	,942	,863	-,760	2,643	
Hypothèse de variances inégales			1,089	206,685	,278	,942	,865	-,764	2,647	

Statistiques de groupe

الأسلوب التقاربي					
	التفوق	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الأسلوب التقاربي	متفوق	109	49,41	5,678	,544
	عادي	105	47,58	5,277	,515

Test d'échantillons indépendants

Test de Levene sur l'égalité des variances									
Test-t pour égalité des moyennes									

Statistiques de groupe

	التفوق	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الأسلوب التكيفي	متفوق	109	58,78	6,050	,579
	عادي	105	56,61	6,420	,627

Test d'échantillons indépendants

	Hypothèse de variances égales	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الأسلوب التكيفي	Hypothèse de variances égales	,705	,402	2,546	212	,012	2,170	,852	,490	3,851
	Hypothèse de variances inégales			2,543	210,029	,012	2,170	,853	,488	3,853

Statistiques de groupe

	التفوق	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الأسلوب الاستعابي	متفوق	109	43,17	5,545	,531
	عادي	105	42,56	5,374	,524

Test d'échantillons indépendants

	Hypothèse de variances égales	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الأسلوب الاستعابي	Hypothèse de variances égales	,016	,900	,808	212	,420	,603	,747	-,869	2,076
	Hypothèse de variances inégales			,808	211,992	,420	,603	,746	-,868	2,075

الفرضية الثالثة: توجد فروق في دافعية الانجاز الأكاديمي بين الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب العاديين دراسيا من طلبة السنة الثالثة ليسانس

Group Statistics

VAR00005	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1,00	109	85,7798	7,75356	,74266
2,00	105	83,8000	8,44598	,82424

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
									95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
VAR00004	Equal variances assumed	,886	,348	1,787	212	,075	1,97982	1,10769	-,20368	4,16331
	Equal variances not assumed			1,784	208,853	,076	1,97982	1,10947	-,20737	4,16701

نتائج كل الأبعاد تبعا لمتغير التفوق:

Statistiques de groupe

	التفوق	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
مستوى الطموح	متفوق	109	29,83	4,275	,409
	عادي	105	27,75	5,256	,513

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes
--	--	----------------------------------

	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	3,922	,049	3,171	212	,002	2,073	,654	,784	3,362
Hypothèse de variances inégales			3,159	200,403	,002	2,073	,656	,779	3,368

Statistiques de groupe

	التفوق	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الأداء الأكاديمي	متفوق	109	28,22	3,850	,369
	عادي	105	26,96	4,455	,435

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	1,740	,189	2,213	212	,028	1,258	,569	,138	2,379
الأداء الأكاديمي Hypothèse de variances inégales			2,207	205,199	,028	1,258	,570	,134	2,382

Statistiques de groupe

	التفوق	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التوجه نحو المستقبل	متفوق	109	15,23	2,497	,239
	عادي	105	16,30	2,863	,279

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenn e	Différen ce écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieur e	Supérieur e
التوجه نحو المستقبل	Hypothèse de variances égales	,170	,680	-2,932	212	,004	-1,075	,367	-1,798	-,352
	Hypothèse de variances inégales			-2,924	205,833	,004	-1,075	,368	-1,800	-,350

الفرضية الرابعة : يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس .

Analyse de variance univariée

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
SEX	1,00	mal	90
	2,00	femal	124
Spic	1,00	sientifique	103
	2,00	lettre	111

Statistiques descriptives

Variable dépendante: Asalib

SEX	Spic	Moyenne	Ecart-type	N
mal	sientifique	107,3846	11,18649	39
	lettre	109,3529	10,45528	51
	Total	108,5000	10,76120	90
femal	sientifique	111,3437	9,35748	64
	lettre	112,9833	9,64891	60
	Total	112,1371	9,49654	124
Total	sientifique	109,8447	10,21893	103
	lettre	111,3153	10,14529	111
	Total	110,6075	10,18353	214

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene^a

Variable dépendante: Asalib

D	ddl1	ddl2	Sig.
,500	3	210	,682

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + SEX + Spic + SEX *

Spic

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: Asalib

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	858,729 ^a	3	286,243	2,831	,039	,039
Ordonnée à l'origine	2508855,729	1	2508855,729	24816,406	,000	,992
SEX	742,849	1	742,849	7,348	,007	,034
Spic	167,874	1	167,874	1,661	,199	,008
SEX * Spic	1,394	1	1,394	,014	,907	,000
Erreur	21230,299	210	101,097			
Total	2640168,000	214				
Total corrigé	22089,028	213				

a. R deux = ,039 (R deux ajusté = ,025)

الفرضيات الجزئية:

الأسلوب التباعدي:

Facteurs inter-sujets

	Etiquette de valeur	N
1	ذكر	90
2	أنثى	124
1	علمي	103
2	أدبي	111

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الأسلوب التباعدي

الجنس	التخصص	Moyenne	Ecart-type	N
	علمي	51,15	6,479	39
ذكر	أدبي	51,67	7,375	51
	Total	51,44	6,967	90
	علمي	51,58	5,342	64
أنثى	أدبي	53,53	6,099	60

Total	52,52	5,781	124
علمي	51,42	5,771	103
Total أدبي	52,68	6,749	111
Total	52,07	6,314	214

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene^a

Variable dépendante: الأسلوب التباعدي

D	ddl1	ddl2	Sig.
2,891	3	210	,036

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

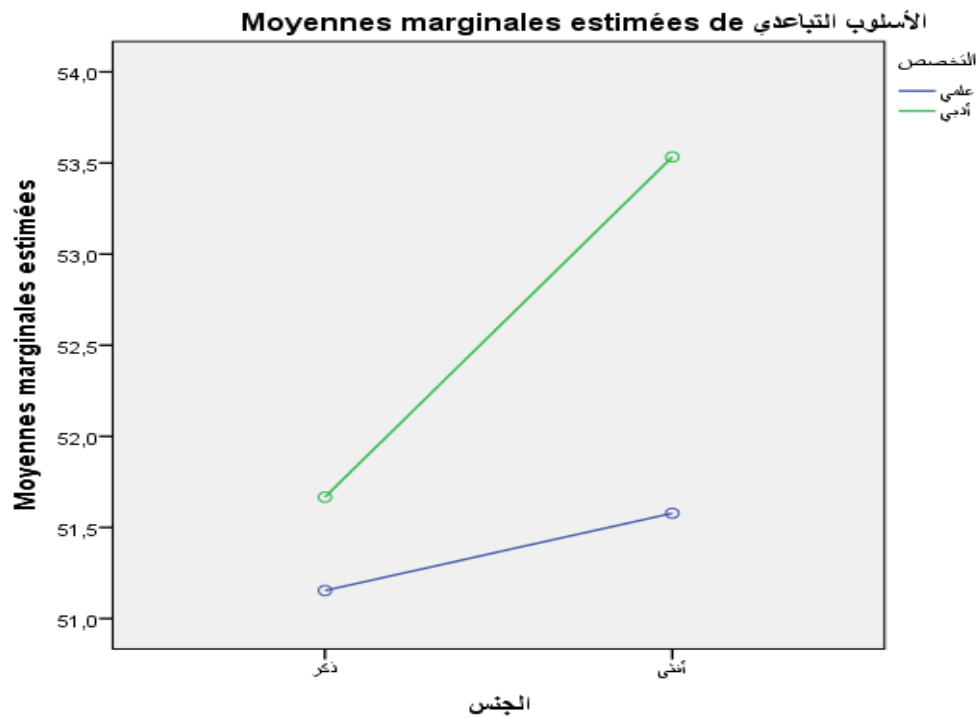
+ الجنس + التخصص
a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس * التخصص

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الأسلوب التباعدي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	184,996 ^a	3	61,665	1,559	,200
Ordonnée à l'origine	557588,420	1	557588,420	14095,851	,000
الجنس	67,686	1	67,686	1,711	,192
التخصص	78,555	1	78,555	1,986	,160
الجنس * التخصص	26,831	1	26,831	,678	,411
Erreur	8306,953	210	39,557		
Total	588709,000	214			
Total corrigé	8491,949	213			

a. R deux = ,022 (R deux ajusté = ,008)



فرضية الأسلوب التقاربي:

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
الجنس	1	ذكر	90
	2	أنثى	124
التخصص	1	علمي	103
	2	أدبي	111

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الأسلوب التقاربي

الجنس	التخصص	Moyenne	Ecart-type	N
ذكر	علمي	46,97	5,589	39
	أدبي	47,51	6,011	51
	Total	47,28	5,806	90
أنثى	علمي	49,70	5,309	64
	أدبي	49,10	5,098	60
	Total	49,41	5,195	124
Total	علمي	48,67	5,551	103
	أدبي	48,37	5,568	111
	Total	48,51	5,549	214

Test d'égalité des variances des erreurs de

Levene^a

Variable dépendante: الأسلوب التقاربي

D	ddl1	ddl2	Sig.
1,081	3	210	,358

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

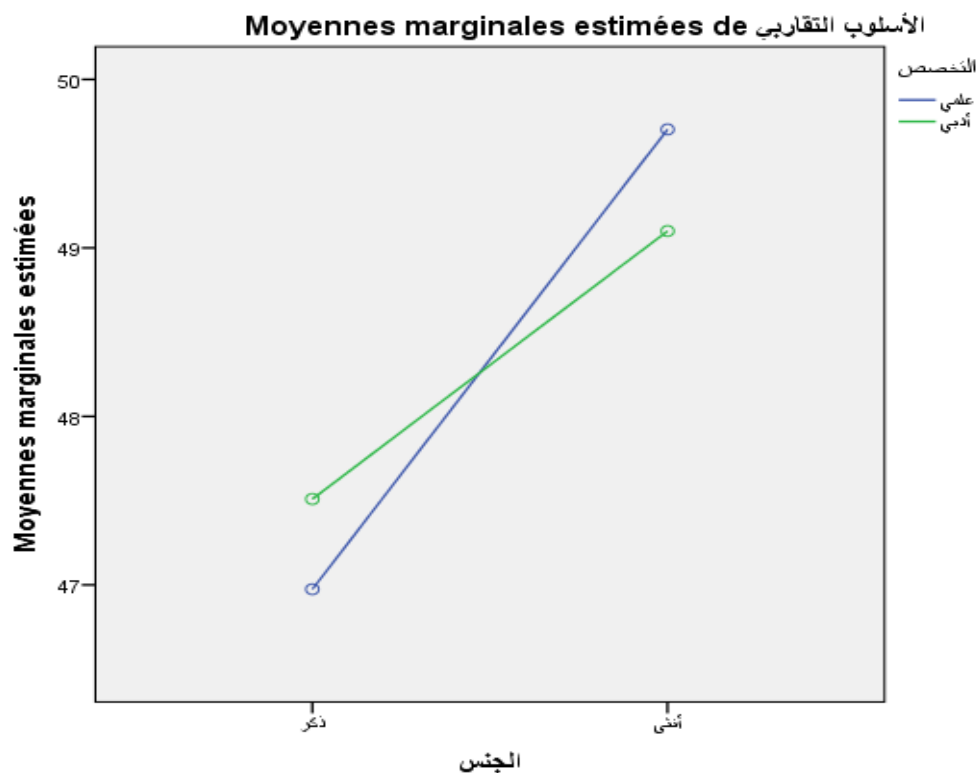
a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس + التخصص
الجنس * التخصص

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الأسلوب التقاربي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	254,979 ^a	3	84,993	2,832	,039
Ordonnée à l'origine	481812,196	1	481812,196	16054,090	,000
الجنس	240,564	1	240,564	8,016	,005
التخصص	,059	1	,059	,002	,965
الجنس * التخصص	16,718	1	16,718	,557	,456
Erreur	6302,479	210	30,012		
Total	510230,000	214			
Total corrigé	6557,458	213			

a. R deux = ,039 (R deux ajusté = ,025)



فرضية الأسلوب الاستيعابي:

Facteurs inter-sujets

	Etiquette de valeur	N
1	ذكر	90
2	أنثى	124
1	علمي	103
2	أدبي	111

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الأسلوب الاستيعابي

الجنس	التخصص	Moyenne	Ecart-type	N
ذكر	علمي	41,64	6,137	39
	أدبي	42,00	5,731	51
	Total	41,84	5,879	90
أنثى	علمي	44,20	4,694	64
	أدبي	42,98	5,322	60
	Total	43,61	5,025	124
Total	علمي	43,23	5,404	103
	أدبي	42,53	5,510	111
	Total	42,87	5,458	214

Test d'égalité des variances des erreurs de

Levene^a

Variable dépendante: الأسلوب الاستيعابي

D	ddl1	ddl2	Sig.
1,685	3	210	,171

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

+ a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس * التخصص

Tests des effets inter-sujets

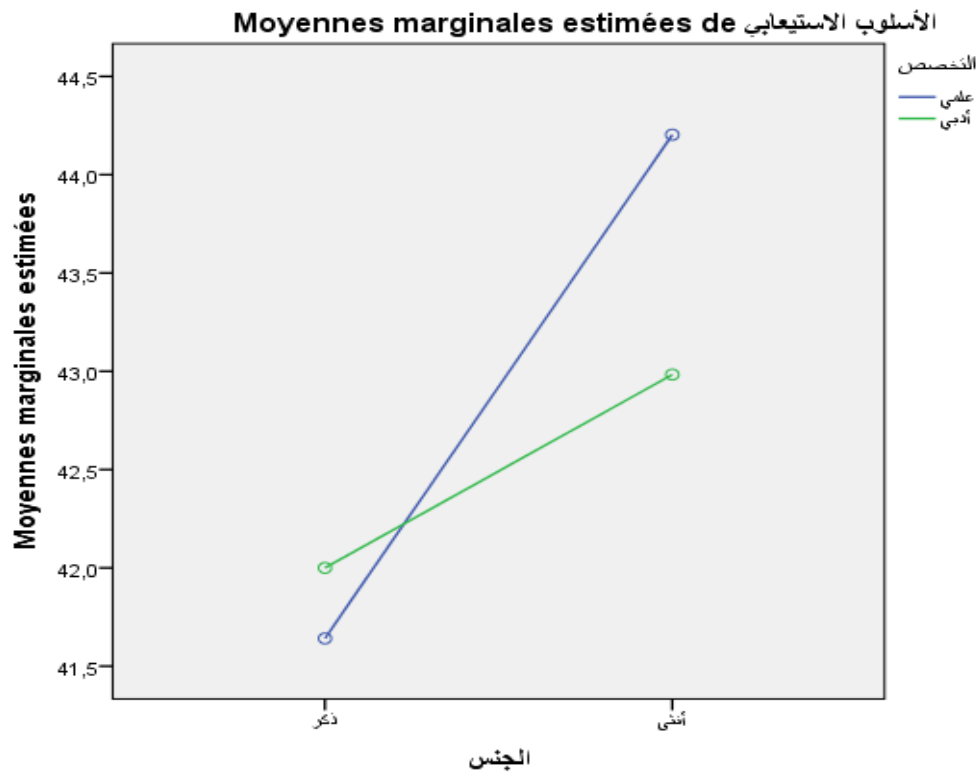
Variable dépendante: الأسلوب الاستيعابي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	212,019 ^a	3	70,673	2,420	,067
Ordonnée à l'origine	376345,470	1	376345,470	12887,877	,000
الجنس	162,110	1	162,110	5,551	,019
التخصص	9,556	1	9,556	,327	,568

الملاحق

الجنس * التخصص	32,145	1	32,145	1,101	,295
Erreur	6132,317	210	29,202		
Total	399626,000	214			
Total corrigé	6344,336	213			

a. R deux = ,033 (R deux ajusté = ,020)



فرضية الأسلوب التكيفي:

Facteurs inter-sujets

	Etiquette de valeur	N
الجنس	1 ذكر	90
	2 أنثى	124
التخصص	1 علمي	103
	2 أدبي	111

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الأسلوب التكيفي

الجنس	التخصص	Moyenne	Ecart-type	N
ذكر	علمي	56,49	6,411	39
	أدبي	57,18	7,101	51
	Total	56,88	6,782	90
أنثى	علمي	57,08	5,730	64
	أدبي	59,65	5,845	60
	Total	58,32	5,905	124

علمي	56,85	5,973	103
Total أدبي	58,51	6,541	111
Total	57,71	6,314	214

Test d'égalité des variances des erreurs de

Levene^a

Variable dépendante: الأسلوب التكيفي

D	ddl1	ddl2	Sig.
1,172	3	210	,321

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

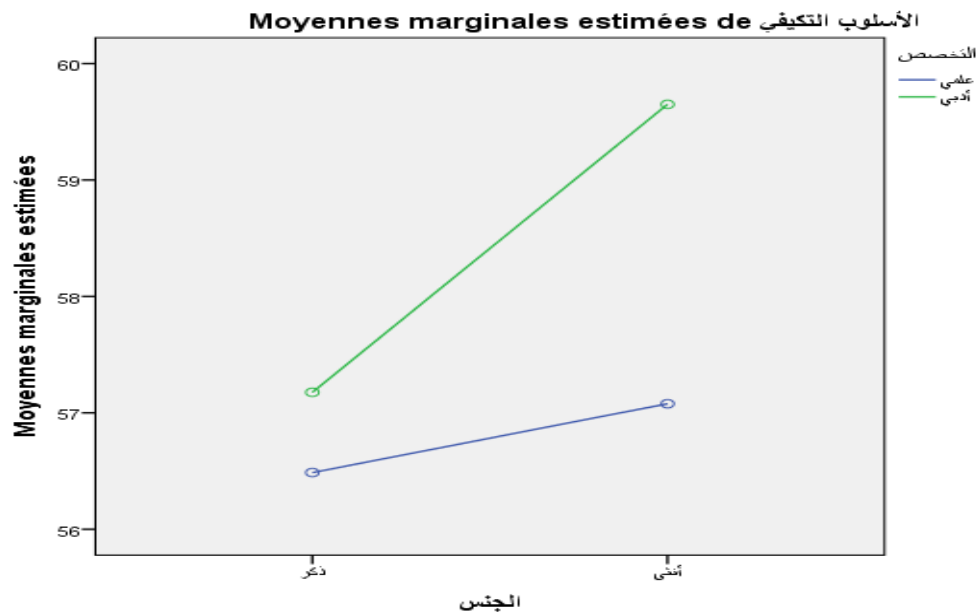
+ الجنس + التخصص a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس * التخصص

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الأسلوب التكيفي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	324,197 ^a	3	108,066	2,779	,042
Ordonnée à l'origine	684549,955	1	684549,955	17601,101	,000
الجنس	121,111	1	121,111	3,114	,079
التخصص	137,157	1	137,157	3,527	,062
الجنس * التخصص	45,707	1	45,707	1,175	,280
Erreur	8167,415	210	38,892		
Total	721329,000	214			
Total corrigé	8491,612	213			

a. R deux = ,038 (R deux ajusté = ,024)



الفرضية السادسة: يوجد تباين لكل من الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس

Analyse de variance univariée

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
SEX	1,00	Mal	90
	2,00	Femal	124
SPIC	1,00	sientifique	103
	2,00	lettre	111

Statistiques descriptives

Variable dépendante: Daf3ia

SEX	SPIC	Moyenne	Ecart-type	N
Mal	sientifique	82,1538	8,92524	39
	lettre	83,4902	8,68648	51
	Total	82,9111	8,76618	90
Femal	sientifique	84,8281	7,38414	64
	lettre	87,6333	7,18276	60
	Total	86,1855	7,39299	124
Total	sientifique	83,8155	8,06560	103
	lettre	85,7297	8,14075	111
	Total	84,8084	8,14226	214

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene^a

Variable dépendante: Daf3ia

D	ddl1	ddl2	Sig.
1,824	3	210	,144

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + SEX + SPIC + SEX * SPIC

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: Daf3ia

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	842,280 ^a	3	280,760	4,440	,005	,060
Ordonnée à l'origine	1474265,413	1	1474265,413	23314,925	,000	,991

SEX	599,392	1	599,392	9,479	,002	,043
SPIC	221,207	1	221,207	3,498	,063	,016
SEX * SPIC	27,825	1	27,825	,440	,508	,002
Erreur	13278,865	210	63,233			
Total	1553309,000	214				
Total corrigé	14121,145	213				

a. R deux = ,060 (R deux ajusté = ,046)

الفرضيات الجزئية:
مستوى الطموح الأكاديمي:

Facteurs inter-sujets

	Etiquette de valeur	N
الجنس	1 ذكر	90
	2 أنثى	124
التخصص	1 علمي	103
	2 أدبي	111

Statistiques descriptives

Variable dépendante: مستوى الطموح الأكاديمي

الجنس	التخصص	Moyenne	Ecart-type	N
ذكر	علمي	27,49	4,582	39
	أدبي	27,20	5,477	51
	Total	27,32	5,083	90
أنثى	علمي	29,36	4,107	64
	أدبي	30,45	4,757	60
	Total	29,89	4,449	124
Total	علمي	28,65	4,367	103
	أدبي	28,95	5,332	111
	Total	28,81	4,882	214

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene^a

Variable dépendante: مستوى الطموح الأكاديمي

D	ddl1	ddl2	Sig.
1,272	3	210	,285

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

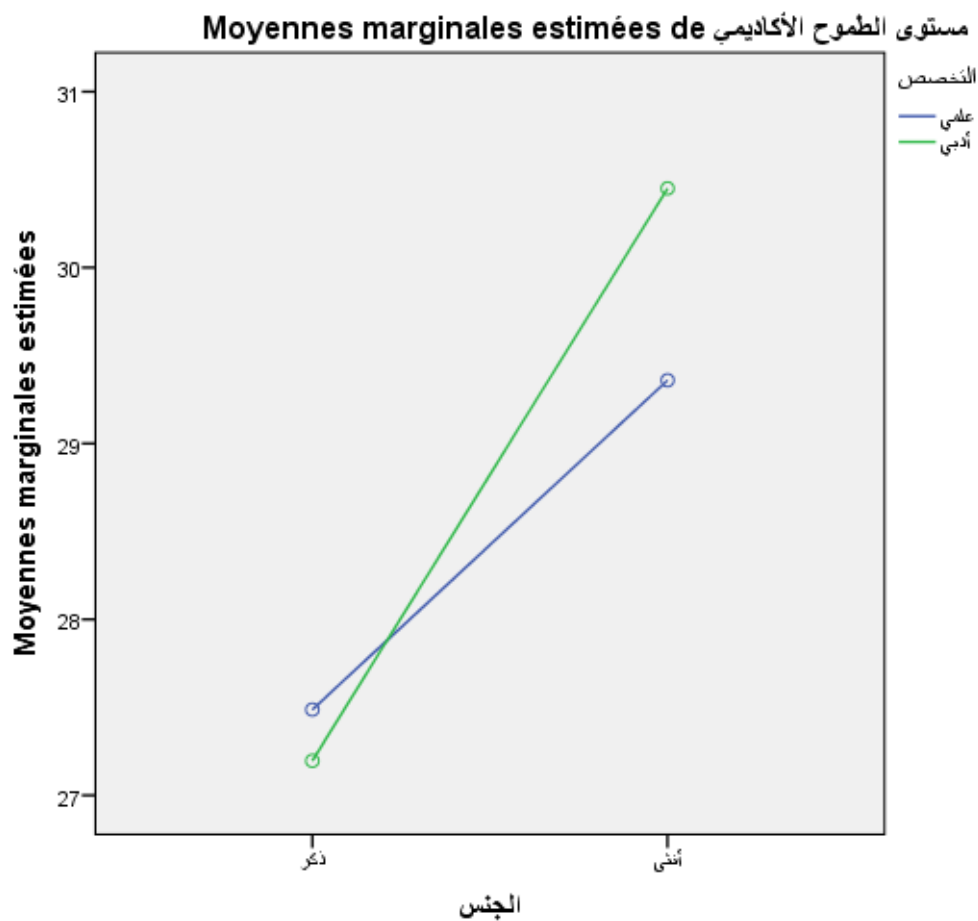
a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس + التخصص
الجنس * التخصص

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: مستوى الطموح الأكاديمي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	381,778 ^a	3	127,259	5,692	,001
Ordonnée à l'origine	169054,326	1	169054,326	7560,944	,000
الجنس	338,882	1	338,882	15,156	,000
التخصص	8,244	1	8,244	,369	,544
الجنس * التخصص	24,622	1	24,622	1,101	,295
Erreur	4695,367	210	22,359		
Total	182681,000	214			
Total corrigé	5077,145	213			

a. R deux = ,075 (R deux ajusté = ,062)



Facteurs inter-sujets

	Etiquette de valeur	N
1	ذكر	90
2	أنثى	124
1	علمي	103
2	أدبي	111

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الأداء الأكاديمي

الجنس	التخصص	Moyenne	Ecart-type	N
ذكر	علمي	26,21	4,969	39
	أدبي	27,35	4,256	51
	Total	26,86	4,588	90
أنثى	علمي	27,66	4,176	64
	أدبي	28,67	3,343	60
	Total	28,15	3,814	124
Total	علمي	27,11	4,524	103
	أدبي	28,06	3,829	111
	Total	27,60	4,195	214

Test d'égalité des variances des erreurs de

Levene^a

Variable dépendante: الأداء الأكاديمي

D	ddl1	ddl2	Sig.
2,376	3	210	,071

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

+ a. Plan : Ordonnée à l'origine +

الجنس * التخصص

Tests des effets inter-sujets

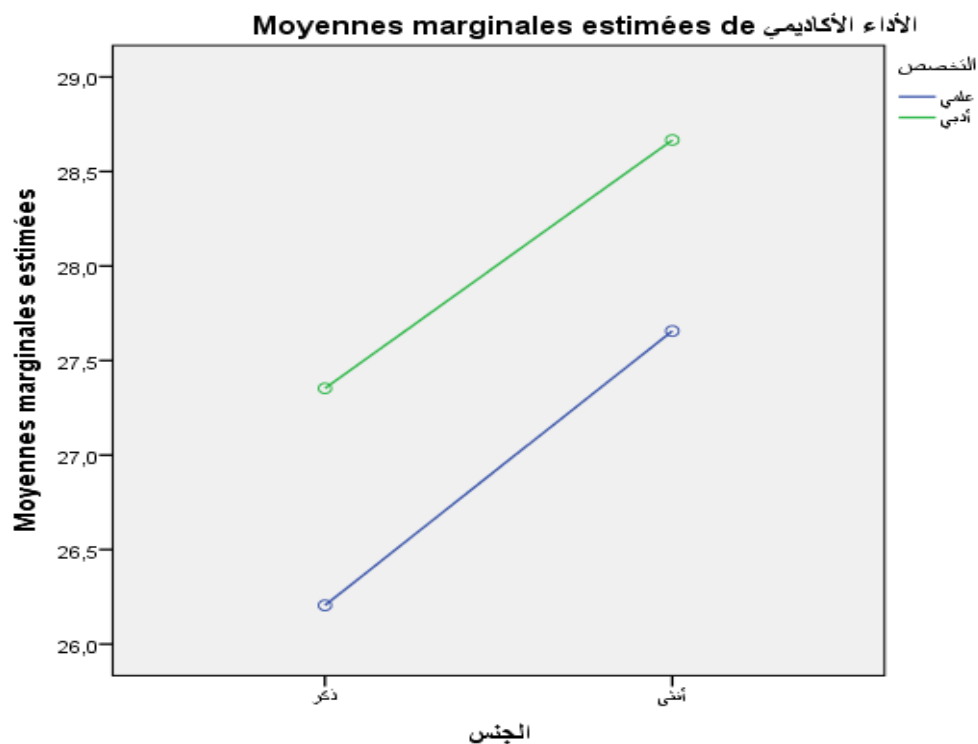
Variable dépendante: الأداء الأكاديمي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	147,461 ^a	3	49,154	2,866	,038
Ordonnée à l'origine	155709,927	1	155709,927	9078,598	,000
الجنس	98,586	1	98,586	5,748	,017
التخصص	60,071	1	60,071	3,502	,063

الملاحق

الجنس * التخصص	,243	1	,243	,014	,905
Erreur	3601,777	210	17,151		
Total	166799,000	214			
Total corrigé	3749,238	213			

a. R deux = ,039 (R deux ajusté = ,026)



التوجه نحو المستقبل:

Facteurs inter-sujets

	Etiquette de valeur	N
الجنس	1 ذكر	90
	2 أنثى	124
التخصص	1 علمي	103
	2 أدبي	111

Statistiques descriptives

Variable dépendante: التوجه نحو المستقبل

الجنس	التخصص	Moyenne	Ecart-type	N
ذكر	علمي	15,67	2,968	39
	أدبي	16,00	2,358	51
	Total	15,86	2,629	90
أنثى	علمي	15,41	3,181	64
	أدبي	15,98	2,340	60
	Total	15,69	2,809	124

علمي	15,50	3,090	103
Total أدبي	15,99	2,337	111
Total	15,76	2,730	214

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene^a

Variable dépendante: التوجه نحو المستقبل

D	ddl1	ddl2	Sig.
1,884	3	210	,133

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

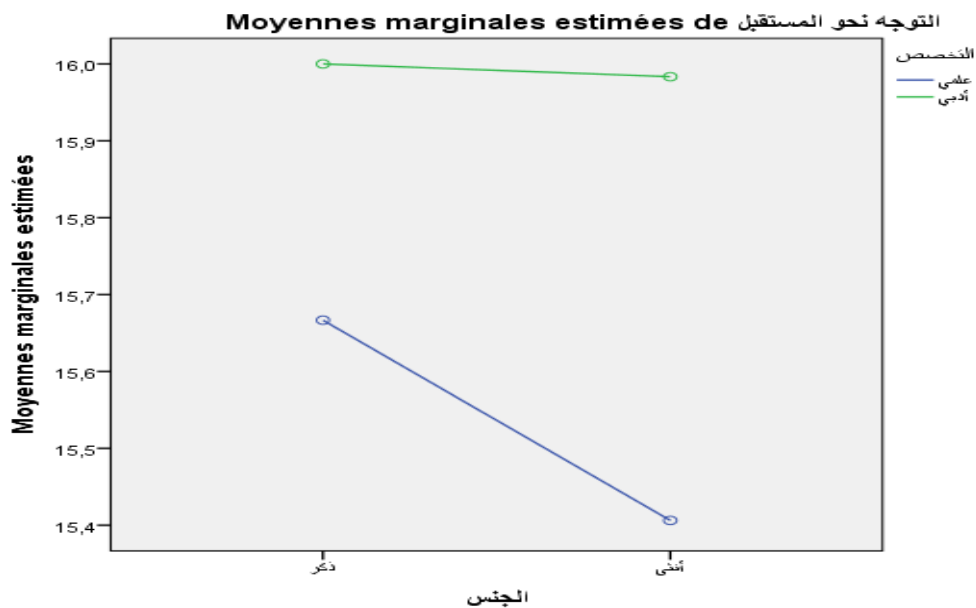
+ الجنس + التخصص a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس * التخصص

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: التوجه نحو المستقبل

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	14,277 ^a	3	4,759	,635	,593
Ordonnée à l'origine	51277,576	1	51277,576	6845,322	,000
الجنس	,990	1	,990	,132	,717
التخصص	10,689	1	10,689	1,427	,234
الجنس * التخصص	,766	1	,766	,102	,749
Erreur	1573,087	210	7,491		
Total	54720,000	214			
Total corrigé	1587,364	213			

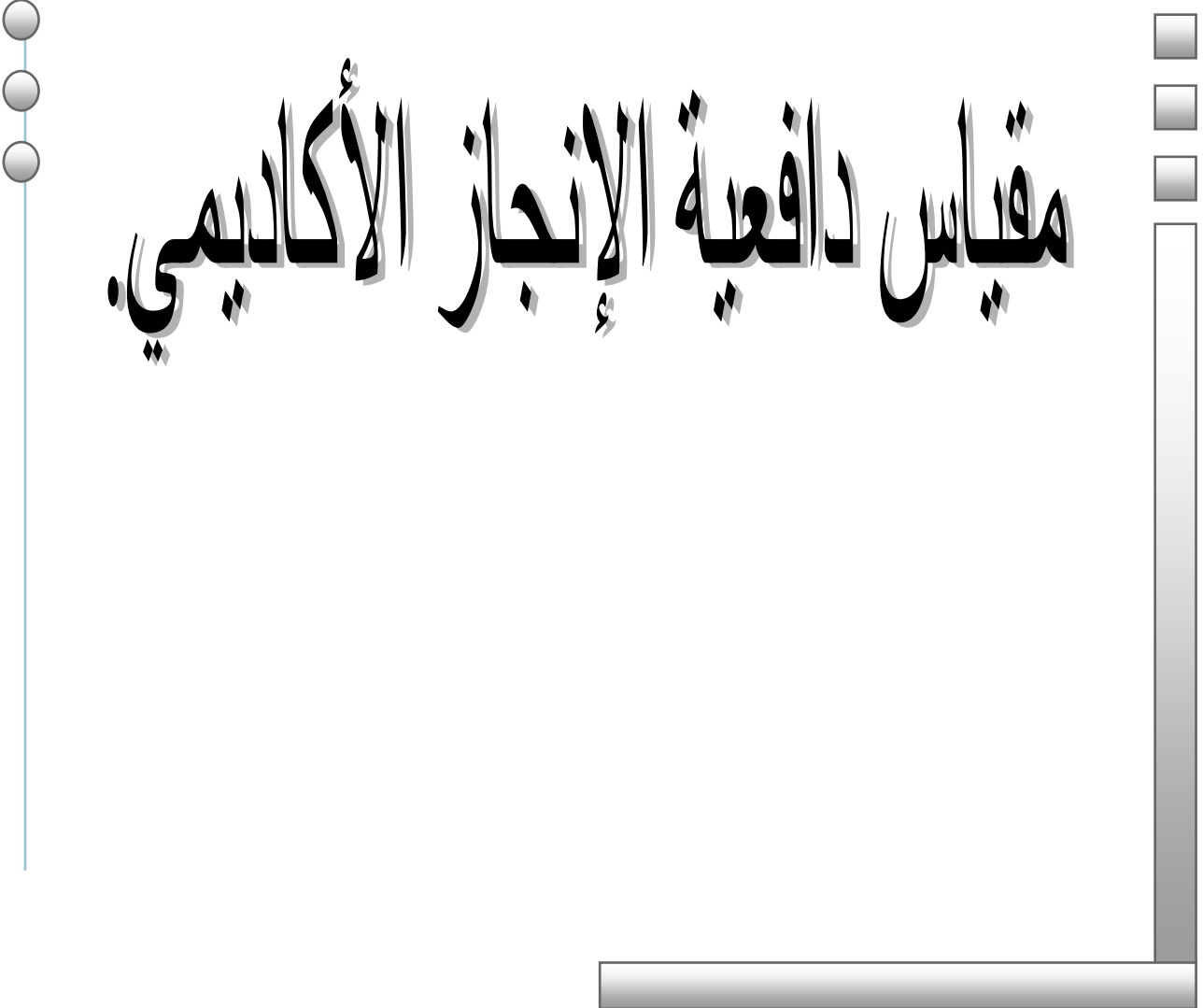
a. R deux = ,009 (R deux ajusté = -,005)





الملحق الأول:

مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.



الملحق الثالث:

نتائج الخصائص السيكومترية
لأدوات الدراسة باستخدام (spss)

الملحق الثاني:

مقياس أساليب التعلم وفقاً للنموذج "كولب".

الملحق الخامس:

الترخيص بالزيارة الميدانية للدراسة

الملحق الرابع:

نتائج الدراسة الأساسية باستخدام (spss)



نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج

الرقم : 098/م.م.ت.ب.ت/17

الأغواط في: 2017/02/26

إلى السيد مدير معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية

جامعة الأغواط

الموضوع : طلب ترخيص بالزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي المدير أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب

السيد (ة) : العيش سميحة

بصفتها طالب في : السنة الثالثة دكتوراه الطور الثالث.

تخصص : علم النفس و علوم التربية.

للموسم الجامعي : 2016/2017.

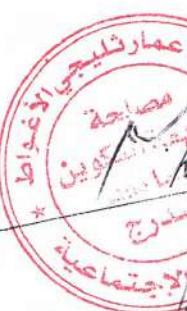
و المتمثل طلبها في القيام بزيارة ميدانية من أجل توزيع استبيان مع الطلاب بغرض جمع معلومات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها. الموسومة بـ: الفروق في أساليب التعلم و دافعية الانجاز الاكاديمي بين المتفوقين و العاديين دراسيا - دراسة ميدانية لدى طلاب السنة الثالثة ليسانس بجامعة عمار تليجي بالاغواط.

نائب العميد

رئيس مصلحة متابعة التكوين

فيما بعد التدرج

إمضاء محمد بن عبد الله





نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج

الأغواط في: 2017/02/26

الرقم : 044/م.ت.ب.ت.17

إلى السيد عميد كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير
بجامعة عمار تليجي الأغواط

الموضوع : طلب ترخيص بزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي العميد أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب:

السيد (ة) : العيش سميحة

بصفته طالبا مسجلا في : السنة الثالثة دكتوراه العلوم تخصص: علم النفس و علوم التربية.

للموسم الجامعي : 2017/2016.

و المتمثل طلبها في القيام بزيارة ميدانية حول موضوع أطروحتها الموسومة ب:
"الفروق في أساليب التعلم و دافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة السنة الثالثة".
-نرجوا من سيادتكم التسهيل للطالبة لجمع معلومات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها.
تقبلوا فائق الإحترام و التقدير.

رئيس المصلحة:





نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج

الأغواط في: 2017/02/26

الرقم : 044/م.م.ت.ب.ت/17

إلى السيد عميد كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
بجامعة عمار تليجي الأغواط

الموضوع : طلب ترخيص بزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي العميد أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب:

السيد (ة) : العيش سميحة

بصفقتها طالب مسجل في : السنة الثالثة دكتوراه العلوم تخصص : علم النفس و علوم التربية.

للموسم الجامعي : 2016/2017.

و المتمثل طلبها في القيام بزيارة ميدانية حول موضوع أطروحتها الموسومة ب:
"الفروق في أساليب التعلم و دافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة السنة الثالثة".
-نرجوا من سيادتكم التسهيل للطالبة لجمع معلومات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها.
تقبلوا فائق الاحترام و التقدير.

رئيس المصلحة:





نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج

الرقم : 044/م.ت.ب.ت/17

الأغواط في: 2017/02/26

إلى السيد عميد كلية العلوم
بجامعة عمار تليجي الأغواط

الموضوع : طلب ترخيص بزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي العميد أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب:

السيد (ة) : العيش سميحة

بصفتها طالب مسجل في : السنة الثالثة دكتوراه العلوم تخصص: علم النفس و علوم التربية.

للموسم الجامعي : 2017/2016 :

و المتمثل طلبها في القيام بزيارة ميدانية حول موضوع أطروحتها الموسومة ب:

"الفروق في أساليب التعلم و دافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة السنة الثالثة".

-نرجوا من سيادتكم التسهيل للطالبة لجمع معلومات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها.

تقبلوا فائق الإحترام و التقدير.

رئيس المصلحة:

