جامعة عمار ثليجي
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الميدان: العلوم الانسانية والاجتماعية
شعبة: العلوم الاجتماعية

الموضوع:

أساليب التعلم وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية العقيد محمد شعباني - الأغواط

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي في علوم التربية
تخصص: علم انفس التربوي

إعداد الطالبتان:

- هناء الدح
- نسيمة بوزكري

إشراف الدكتور:

- عمومن رمضان

أعضاء اللجنة المناقشة :

الاسم واللقب	الصفة
عبد الكريم ملياني	رئيسا
عمومن رمضان	مشرفا ومقررا
عبد الباسط القني	مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد الله الذي انار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على

أداء هذا الواجب ووفقنا إلى انجاز هذا العمل نتوجه بجزيل

الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب او بعيد على

انجاز هذا العمل وفي تذليل ما واجهناه من صعاب ونخص

بالذكر الدكتور الفاضل عمومن رمضان الذي لم يبخل علينا

بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عونا لنا في اتمام هذا

البحث ولا يفوتنا أن نشكر كل اساتذتنا الكرام.

هناء – نسيمة

اهـــــداء

احمد اللّه عز وجل على منه و عونه لإتمام هذا البحث

الى الذي وهبني كل ما يملك حتى احقق له اماله الى من كان يدفعني قدما نحو الامام لنيل المبتغى ،الى الانسان الذي امتلك الانسانية بكل قوة ، الى الذي سهر على تعليمي بتضحيات جسام مترجمة في تقديسه للعلم ،

الى مدرستي الاولى في الحياة الى أبي الغالي على قلبي اطال اللّه في عمره ،

الى التي رعتني و وهبت فلذة كبدها كل العطاء والحنان ،الى التي صبرت على كل شيء الى التي رعتني حق الرعاية وكانت سندي في الشدائد ،وكانت دعواها لي بالتوفيق،تتبعتني خطوة بخطوة في عملي ،

الى من ارتحت كلما تذكرت ابتسامتها في وجهي نبع الحنان أمي أعز ملاك على القلب والعين جزاها اللّه عني جزاء الخير في الدارين،

اليهما اهدي هذا العمل المتواضع لكي ادخل على قلبهما شيئا من السعادة الى اخوتي عبداللّه وعبد العزيز واخواتي امينة وصورية الذي تقاسموا معي عبء الحياة ،

كما اهدي ثمرة جهدي لحبيبي و رفيق دربي وقرت عيني الذي كان سندي وعوني في هذا المشوار زوجي الغالي يونس قوقة،

والى اهل زوجي و بالأخص اخته عائشة قوقة التي هي بمثابة اخت لي،

والى من شاركتني مشواري الدراسي وقسمت معي جهد هذا العمل نسيمة بوزكري،

واخص بالذكر الدكتور عمومن رمضان،والى كل من وسعهم قلبي ولم تسعهم ورقتي

طالبة :هناء الدح

اهـــداء

بسم الله الذي لا يضر مع اسمه شيء في الأرض و لا في السماء

وهو السميع العليم

أهدي هذا العمل إلى :من قال فيهما الله عز وجل:

(ولا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما) ــ صدق الله العظيم

ــالإسراء (23)

إلى أغلى و أحن خلق الله ــ أمي وأبي ــ رعاهما الله وأطال في عمرهما

اليهما اهدي هذا العمل المتواضع لكي ادخل على قلبهما شيئا من السعادة

والى **اخوتي عبد الحق ونبيلة وأسماء** الذين تقاسموا معي عبء الحياة ،

دون أن أنسى خالتي الغالية كريمة وقرة عينها ابراهيم.

كما اهدي ثمرة جهدي لحبيبي و رفيق دربي وعوني في هذا المشوار

زوجي الغالي وليد بن علية وابني ونور عيني أحمد جود،

والى من شاركتني مشواري الدراسي وقسمت معي جهد هذا العمل

هناءالدح،

واخص بالذكر الدكتور **عمومن رمضان،**

والى كل من وسعهم قلبي ولم تسعهم ورقتي.

طالبة :بوزكري نسيمة

فهـــــــــــرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان :.....	أ
الإهداءات:.....	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية:.....	د
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية:	ه
فهرس المحتويات:.....	و
فهرس الجداول:.....	ط
فهرس الملاحق:.....	ي
مقدمة:.....	01
الجانب النظري:	
الفصـــــــــــــــــل الأول: مشكلة الدراسة و إعتباراتها:	
1- مشكلة الدراسة:.....	5
2- التساؤلات:.....	7
3- فرضيات الدراسة:.....	8
4- أهمية الدراسة:.....	8
5- أهداف الدراسة:.....	9
6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة :.....	9
7- التعقيب على الدراسات السابقة :.....	10
الفصل الثاني: أساليب التعلم:	
تمهيد:	22
1- الخلفية التاريخية لأساليب التعلم:.....	22
2- مـــفهـــــوم أسلـــوب التعلـــــــم.....	24
3- أساليب التعلم والمصطلحات المشتبهة لها:	25
4- أنـــــواع أســـاليـــب التعـــلم:	26
5- نـــماذج أساليـــب التعلم:	27

6-تطبيقات أساليب التعلم في مجال التدريس:	32
7-العوامل المؤثـــرة في تبـــاين أساليب التعلم:	33
خلاصة الفصل:	35
الفصل الثالث: دافعية الإنجاز	
تمهيد:.....	37
1-مفهوم الدافعـــية:	37
2-بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:	39
3-تعريف الدافعية للإنجاز:	40
4-خصائص دافعية الإنجاز:	40
5-أنواع دافعية الإنجاز:	42
6-مظاهر الدافعية إلى الإنجاز:	43
7-النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:	44
8-طرق قياس دافعية الإنجاز:	47
خلاصة:	50
الجانب التطبيقي:	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية:	
1- منهج الدراسة:	52
2- حدود الدراسة:	52
3- الدراسة الاستطلاعية:	52
4- الخصائص السيكومترية لأدوات البحث :	53
5- الدراسة الأساسية:	57
6- إجراءات التطبيق:	59
7- الأساليب الاحصائية:	60
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير مناقشة نتائج الدراسة:	
تمهيد:	62
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:	62
1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:	62
1-2- عرض نتيجة الفرضية الثانية:	63
1-3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة :.....	63

1-4- عرض نتيجة الفرضية الرابعة:	64
1-5- عرض نتيجة الفرضية الخامسة:	65
1-6- عرض نتائج الفرضية السادسة:	67
2- تفسير ومناقشة النتائج:.....	68
2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:	68
2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:	69
2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:	70
2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:	71
2-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:	72
2-6- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:	73
الاستنتاج العام و الاقتراحـــــات:.....	75
قائمة المراجع:	78
الملاحق:	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين نتائج صدق مقياس أساليب التعلم بطريقة الصدق التمييزي.	53
02	يبين نتائج معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التعلم.	54
03	يبين نتائج ثبات مقياس أساليب التعلم بطريقة التجزئة النصفية.	55
04	يبين نتائج صدق مقياس دافعية الإنجاز بطريقة الصدق التمييزي.	55
05	يبين نتائج معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس دافعية الإنجاز.	56
06	يبين نتائج ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة التجزئة النصفية.	56
07	يبين أبعاد مقياس أساليب التعلم و أرقام عبارات كل بعد.	57
08	يبين مجتمع وعينة الدراسة حسب التخصص.	58
09	يبين عينة الدراسة حسب الجنس.	59
10	يبين عينة الدراسة حسب التخصص.	59
11	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التعلم وترتيبها	62
12	يبين دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات دافعية الإنجاز	63
13	يبين نتائج اختبار "ت" للفرق في دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي حسب للجنس.	63
14	يبين نتائج اختبار "ت" للفرق في دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي حسب التخصص.	64
15	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسلوب التعلم الإستراتيجي حسب متغير الجنس والتخصص.	65
16	يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار الفرضية الخامسة.	66
17	يبين نتائج العلاقة بين اساليب التعلم ودافعية الإنجاز.	67

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس أساليب التعلم	I
02	مقياس دافعية الأنجاز	III
03	مخرجات spss	V

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم (السطحي- العميق- الإستراتيجي) ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي بمدينة الأغواط، والتعرف على العلاقة بين أساليب التعلم و دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، ومعرفة الفروق في دافعية الإنجاز وأسلوب التعلم الإستراتيجي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى الجنس والتخصص.

اتباع المنهج الوصفي وذلك بالاعتماد على مقياس أساليب التعلم لأنتوستل (1994) ترجمة إبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان و مقياس فاروق عبد الفتاح موسى (1987) لقياس دافعية الإنجاز، عينة تتكون من (80) تلميذ و تلميذة منهم(46) من شعبة العلوم و(34) من شعبة الآداب، وللمعالجة الإحصائية للبيانات تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة للعلوم الاجتماعية spss حيث توصلنا إلى النتائج التالية :

- ✓ يفضل تلاميذ سنة ثانية ثانوي الأسلوب الاستراتيجي للتعلم .
- ✓ مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية مرتفع.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجات دافعية الإنجاز لصالح الاناث .
- ✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز بين الطلاب حسب التخصص (العلمي – الأدبي) .
- ✓ توجد علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم الإستراتيجي ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة .

الكلمات الدالة : أسلوب التعلم – السطحي – العميق –الاستراتيجي – دافعية الإنجاز.

abstract

The study aim to find out the nature of the relationship between the methods of learning (surface - deep - Strategy) and the motivation achievement in secondary secondary students in the city of Laghouat and to identify the best method of learning and the level of achievement motivation in the study sample, and knowledge of differences in motivation achievement and the method of strategic learning for second - year students Secondary is attributed to sex and specialization. (1987) to measure motivation achievement, a sample of (80) students and a student of them (46) of the students, Science Division and (34) of the Department of Arts, and the statistical processing of data has been using the program of the package of social sciences(spss) where we reached the following results:

-Second secondary school students prefer the strategic approach to learning.

.Achievement level of achievement among second year high students

- There are statistically significant differences between the sexes in the achievement motivation scores for females.

- There are no statistically significant differences in the level of achievement motivation among students by specialization (scientific - literary).

- There is a statistically significant relationship between the method of strategic learning and motivation of achievement in the study sample.

Keywords: method of learning - surface - deep - strategic - motivation achievement

مقدمـــة:

تعد أساليب التعلم والتعليم عوامل مهمّة في تحديد نتائج عملية التعلم والتعليم التي تنعكس آثارها على الخبرات التي يكتسبها المتعلم من مواقف التعلم التي يتعرض لها، والتي يحتاجها قصد التكيف مع البيئة أو تحسينها، وأسلوب التعلم ليس طريقة للدراسة أو إتقان مجموعة من الأفكار وإنما هو الأسلوب الذي يستعمله المتعلم في حل المشكلات التي تواجهه أثناء المواقف التعليمية وغيرها؛ كما تتنوع أساليب التعلم باختلاف دوافع الأفراد أثناء عملية التعلم والتي على أساسها يكوّن الفرد إستراتيجية محددة تساعده على تبني أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد، وتختلف عناصر أسلوب التعلم عند الطلبة باختلاف المثيرات البيئية والاجتماعية التي يتعرضون لها كما تختلف باختلاف حاجاتهم الجسمية والانفعالية ، ويرجع سرور(2004) تعدّد أساليب التعلم إلى أنه لا يوجد أسلوب واحد يحقق أفضل النتائج لجميع التلاميذ إذ أن أسلوبا معينا قد يكون مناسبا لتلميذ معين لا يناسب تلميذا آخر بالدرجة نفسها، لذلك أصبحت معايير جودة التعليم التي تنادي بها الهيئات العالمية والوطنية تتطلب مراعاة الفروق الفردية في أساليب التعلم بين المتعلمين فلكل متعلم الحق أن يتعلم بالطريقة التي يستطيع أن يتعلم بها بشكل أفضل.

ولقد لفتت قضية الاختلاف في أساليب التعلم أنظار التربويون بشكل واضح منذ أكثر من ثلاثين سنة تقريبا، حيث تشير الأبحاث التربوية والنفسية إلى وجود فروق جمة بين أساليب تعلم الطلبة المختلفين، منها ما أشارت إليه الدراسات التي أجراها "دن ودن"من أن الاختلاف في أساليب التعلم لا يكون فقط بين الطلبة من ذوي الأعمار والقدرات العقلية المختلفة، بل وبين طلبة متكافئين في العمر والقدرات العقلية؛ كما وجدا أن المواد التعليمية وطرق تدريسها التي تناسب بعض الطلبة كانت عائقا أمام تعلم طلبة آخرين، وأوصيا بالبحث عن أساليب تعليمية تتطابق وأساليب تعلم الطلبة المختلفة وذلك لعدم وجود أساليب مثالية عامة في التعليم تناسب جميع الطلبة على اختلاف أساليب تعلمهم.

كما أن اهتمامات الفرد ومفهوم الذات كمتعلم يؤثر في انفتاحه على مهمة التعلم، والرغبة في التعلّم بطريقة جيّدة، فوجود الدافعية شيء أساسي للتعلّم ونقصانه يؤدي إلى توقف الكائن الحيّ عن الممارسة أوجه نشاطه التي تمكنه من السيطرة على الموقف التعليمي وتقلل من الفرص التعلّم، كذلك فإنّ الزيادة قوّة الدافع عن المعدل بدرجة عاليّة، قد تسبب في ارتباك المتعلّم وعدم قدرته السيطرة على الموقف التعليمي وتقلل من الفرص التعلّم أو قد تعمل على عدم ظهور الاستجابة الصحيحة اذا كانت غير مباشرة.

تعدّ الدوافع عوامل أساسية في غاية الأهميّة، إذ لا تقلّ أهمية عن القدرات العقليّة ومهارات الذكاء لديه، لأنّه بدون دافعية لن يبذل أيّ جهد في سبيل تعلّمه، حتى إنّ امتلك القدرة على الدراسة والفهم والتحصيل، فالدافعية إحدى مبادئ التعلّم الجيد، حيث تدفع الفرد نحو بذل مزيد من الجهد والطاقة لتعلم مواقف جديدة او حلّ مشكلات التي تواجهه.

فنجاح المدرسة وبكل أطوارها يتوقف على نوعية بيئتها وقدرتها على تحفيز التلاميذ وزيادة الدافعية للدراسة باعتبارها إحدى العوامل الأساسية في تحصيل المعرفة، حتى يعتبر الدافع والرغبة في الدراسة ومحركا نفسيا للإنجاز الأكاديمي، لكنه ينبغي الاختلاف منفرد إلى آخر، فهناك تلميذ لديه دافعية مرتفعة وتحصيل، وتلميذ آخر يفتقد لهاته الدافعية وهذا راجع إلى المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة وتأثيراتها على المناخ المدرسي وعدم إتاحة الفرص للتلاميذ بالاتصال الفعال مع البيئة وانعدام وجود علاقات اجتماعية سليمة ومشبعة داخل الثانوية.

وعليه فإن معرفة المعلمين لأساليب تعلم طلبتهم يساعدهم في اختيار طرق تدريس وتقويم تتلاءم معها كما يساعد على تحسين أداء المتعلمين، ورغم انتشار مفهوم أسلوب التعلم واهتمام الدراسات الغربية بنموذج "كولب" فقد أهملته الدراسات العربية لذا نسعى من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية أساليب التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ، حيث تناولنا الدراسة في جانبين ، الجانب النظري يحتوي على ثلاث فصول وهي :

الفصل الأول تناول إشكالية الدراسة واعتباراتها بدءا من تحديد إشكالية الدراسة ثم تطرقنا إلى فرضيات الدراسة ثم أهداف الدراسة إلى إبراز أهمية، كما تعرضنا أيضا للمفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة، كما تعرضنا في الأخير لعرض الدراسات السابقة والتي تناولت مواضيع مشابهة لموضوعنا.

الفصل الثاني يتضمن تمهيد خاص بالفصل، الخلفية التاريخيةلأساليب التعلم، تطور الاهتمام بأساليب التعلم مفهوم أساليب التعلم،أساليب التعلم و المصطلحات المشابهة لها، أنواعه، أهم نماذجه، تطبيقاتها في مجال التدريس ،العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم، والوصول في الختام إلى خلاصة الفصل.

والفصل الثالث تم استعراض كل ما يتعلق بمفهوم دافعية الانجاز الأكاديمي، خصائص دافعية الانجاز،أنواع دافعية الانجاز،مظاهر الدافعية إلى الانجاز،النظريات المفسرة لدافعية الانجاز،طرق قياس دافعية الانجاز، وفي الخير نتقدم بخلاصة الفصل.

أما الجانب التطبيقي فيحتوي على فصلين هما :

الفصل الرابع يتضمن الجانب الميداني بما فيه من الإجراءات الميدانية للدراسة، وتحديد المنهج المتتبع في الدراسة، عينة الدراسة والحدود الزمنية والمكانية، أداة الدراسة والخصائص السيكومترية لأدوات القياس، إجراءات التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

وأخيرا الفصل الخامس الذي يتضمن عرض ومناقشة نتائج إختبار فرضيات البحث، والاستنتاج العام ثم الخاتمة والمقترحات ، مع ذكر قائمة المراجع والملاحق .

1- مشكلة الدراسة:

يتزايد الاهتمام في عصرنا الحالي بموضوع التعلم، والبحث في أساسيات التعليم التي ينبغي أن تعتمد بصورة رئيسية على القدرات العقلية والمعرفية لدى المتعلمين لتوظيفها في مجالات التعلم المختلفة وعملية التعلم ترتبط بالكثير من المسائل والموضوعات التي لابد من التركيز عليها للسير بالعملية التعلمية نحو الأفضل، ومن بين تلك الموضوعات التي لابد من التركيز عليها موضوع أساليب التعلم كعادات متعلمة لمعالجة المعلومات، قد تسير أو تعيق الأداء ألتحصيلي، والمتعلم الناجح يميل إلى استخدام الاستراتيجيات التي تتناسب مع المادة التي يتعلمها، والأهداف التي يعمل على تحقيقها.

(العبدان، 1993،ص141).

ومع ظهور علم النفس المعرفي كفرع جديد من فروع علم النفس في أواخر الستينات من القرن العشرين، حدث تحول هام في مجال دراسات التعلم، فلم تعد الدراسات تركز على نواتج عملية التعلم بمقدار ما أصبحت تهتم بالعمليات المعرفية التي تقف وراء حدوث التعلم كالإدراك والانتباه، والتذكر، التعرف على نمط التفكير والتخيل، .....إلخ، وقد أدى هذا التحول فيما بعد إلى ظهور تيارات جديدة في دراسة عملية التعلم، حيث سعى عدد من علماء النفس أمثال :انتو يستل(1981، Entwistle)، وكولب(Kolp،1984)، وبيجز (Biggs،1985)، وفيلدروسيلفرمان (FelderSilverman،1988)، ومكارثي (McCarthy ،1990)، وهني وممفورد (HoneyMumford،1992)، وفيرمونت (Vermunt، 1996)، وغيرهم إلى تحديد أساليب تعلم تميز الأفراد بناء على مقداروطريقة استخدامهم للعمليات العقلية المعرفية المختلفة في تعلمهم.

وقد حدد أسلوب التعلم في علم النفس التربويكبنية مفتاحيه لوصف الفروق الفردية في سياق التعلمفالأفراد المختلفون يتعلمون بطرق مختلفةأوأن لديهم طرقا متنوعة في استقبال ومعالجة المعوماتوالتي تكون مريحة لهم بشكل خاص، والمرتبطة بنتاج مختلف على النحو الملحوظ.

(جديد،2010،ص95_96).

كما يعد البحث في أساليب التعلم من الاهتمامات الحديثة في علم النفس ،حيث كان اهتمام المؤسسات التعليمية ينصب على الكم الذي يكتسبه الطالب في العملية التعلّمية وبناءا عليه يتم تقويم أداء المتعلم، وفي ضوء التوجه الجديد الذي يرتكز على الكيفية التي يتعلم بها الطالب وليس الكم، كما قامت العديد من الدراسات التي تهدف إلى كشف التحليل الكيفي لأداء الطلاب داخل حجرة الدراسة،وأيضا التحليل الكمي لاستجاباتهم على مقاييس أساليب التعلم .

أماأهميةأساليب التعلم تنطلق من اعتبارها الطريقة الرئيسية في إحداث التعلم لدى الطلبة. **(الكبيسي والدا هري ،2000،ص124).**

وعليه يجب مراعاة مستوى الطالب وخبراته السابقة بحيث تكون الأساليب التعليمية المستخدمة من قبل المدرس ملائمة لأساليب التعلم المفضلة لدى الطالب ولقدراته بحيث تساعده على الاستقبال الفعال،بالإضافةإلى الاهتمام بتنوع الوسائل التعليمية لمواجهة الفروق الفردية، فهناك من يتعلم أحسن عن طريق الوسائل السمعية، ومنهم من يفضل الوسيلة المرئية، ومنهم من يتعلم أفضل بالممارسة والعمل وهذا التنوع مطلوب ومرغوب، لأنه من الصعب على الوسيلة الواحدة أن تجمع بين كل المثيرات في التدريس. **(الدشتي،1989،ص80).**

ومن اجل أن نحقق تعلم ناجح لدى الطلبة، يتطلب علينا معرفة ما يفضله الطلبة من أساليب تعلم، ويجب أن يكون ذلك قبل الشروع في العملية التدريسية، ومن هنا أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة من اجل الاستفادة منها في العملية التدريسية في تهيئة الوسائل التعليمية المناسبة لها.

وتعد أساليب التعلم من الركائز الأساسية في عملية التعلم الفعال، والتي لها تأثيرها على التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، إلا انه قد لا تحظى بالاهتمام الكافي، وقد يكون السبب في ذلك هوعدم معرفة المتعلم نفسه بأسلوبه في التعلم، فضلا عن قصور إدراك المعلم بالأساليب المناسبة لطلابه مما قد يؤدي بمعظمهم إلى التعلم بطريقة واحدة حتى وان كانت لا تناسبأسلوبه أو نمطه في التعلم، ولا شك أن لذلك تأثيره على المتعلم ودافعيته للتعلم في حياته العلمية، والتي قد يكون لها تأثيراتها على المستقبل العلمي والمهني للمتعلم، فضلا عن أنها قد تقود إلى إصدار أحكام غير دقيقة على بعض الطلاب رغم عدم التعرف على الأسلوب الذي يحبذونه في تعليمهم.

أما الاهتمام بدوافع المتعلمين (الطلاب) وميولهم واتجاهاتهم من قبل المعلمين ذو أهمية في إنجاح العملية التعليمية، حيث تظهر كفاءة المعلم في تنشيط السلوك نحو تحقيق هدف معين، لذلك يمكن للمعلم توجيه هذا النشاط نحو أداءات أفضل والعمل على استمرار يته وتنوعه في مواقف التعلم المختلفةوإن دفع المتعلم إلى القيام بأداء مهام لا تتناسب مع قدراته وإمكانياته لاشك إنه يؤدي إلى التعثر والإحباط نحو التعلم ومن ثم الاستمرار في الدراسة ولا ينسى المعلم الفروق الفردية ودورها في انجاح الإنجاز في التعلم حيث أن الطلاب يختلفون من حيث القدرات والاستعدادات .

كما تحظى دراسة الدافعية باهتمام بالغ من علماء التربية وعلم النفس، وذلك لما تشتمل عليه من نظم وأنساق تحدد طبيعة السلوك البشري، إذ أن كل سلوك لابد أن يكون وراءه قوى دافعية محددة. وتشير الدافعية في مفهومها إلى ما يدفع الشخص إلى القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط إلى وجهة معينة. كما تدل الدافعية على وجود حالة شعور داخلية لدى الفرد تحض على السلوك وتوجهه وتبقي عليه، ولا يمكن ملاحظة تلك الدافعية إلاّ من خلال تأثيرها.

(كوافحة، 2004، ص30).

أمّا عن أهمية الدافعية فيؤكد "نشواتي" كما ذكر الزعبي (2005) على أن أهميتها تنبع من كونها من الوجهة التربوية هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وتعتبر من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي. كما تعتبر وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز الأهداف التعليمية على نحو فعّال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل، لارتباطها بميول الطالب فهي توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وهي على علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعّال.

ويتفق علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والانجاز بصفة خاصة، فتؤثر الدوافع على عمليات الإدراك والانتباه والتخيل والتذكر والتفكير، فهي بدورها ترتبط بالتعلم والانجاز وتؤثر فيه وتتأثربه. **(الزيات، 1996، ص48).**

ومن خلال تعريف ماكليلاند (McClland) كما ورد لدى(الزعبي، 2005، ص 47) الدافع للانجاز بأنه "استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم نجاح الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز".

2_التساؤلات:

- هل توجد علاقة بين أساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي؟.
- ما هو أكثر أسلوب المفضل للتعلم من وجهة نظر تلاميذ سنة ثانية ثانوي؟.
- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي ؟.
- هل توجد فروق في دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى الجنس؟.

- هل توجد فروق في دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى التخصص؟.
- هل توجد فروق بين الجنسين في أسلوب التعلم الإستراتيجي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى التخصص؟.

3_فرضيات الدراسة :

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي .
- نتوقع الأسلوب الأفضل للتعلم من وجهة نظر تلاميذ سنة ثانية ثانوي هو الأسلوب السطحي.
- نتوقع مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي منخفض.
- توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى التخصص.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في أسلوب التعلم الإستراتيجي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى التخصص.

4_أهمية الـــدراســـة:

يتضح مما سبق أن لأساليب التعلم أهمية في التأثير على تحسين عملية التعلم، وتحسين الانجاز الأكاديمي للطلاب، وهذا ما يساعد على تقديم المادة الدراسية في ضوء تفضيلات المتعلمين أنفسهم مما ييسر استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها بصورة أعمق، مما يسهم في زيادة التحصيل الأكاديمي.

لذا فقد استثار ذلك اهتمام الباحثين بالقيام بالدراسة الحالية كمحاولة منهم لمعرفة الفروق في أساليب التعلم المفضلة، وذلك ضوء متغير الجنس (ذكور–إناث) ومستوى التحصيل (مرتفع–منخفض)، وعلى ذلك تتحدد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

– قد تساعد معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الثانوي على توجيههم في اختيار طريقة وأسلوب التعلم المناسب في التحصيل.

– التعرف على خصائص ومميزات التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة وأهم الأساليب لديهم.

– محاولة فهم السلوك الذاتي للمتعلم، وسلوك المحيطين به.

– الاستفادة من نتائج التغذية العكسية لانجازات التلاميذ، ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى إنجازاتهم مستقبلا.

– قد تفيد نتائج هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في اختيار أسلوب التعلم المفضل الذي يتناسب مع الطالب في ظل تخصصه ومستوى التحصيل (مرتفع–منخفض) وفي ظل مستوى متغير الجنس (ذكور–إناث) والمادة الدراسية.

– قد يساهم البحث في التعرف على أساليب التعلم المفضلة في توجيه الطلبة إلى التخصص المفضل لديهم.

– كما تكمن أهمية ما تقدمه هذه الدراسة من إضافة جديدة في موضوعه في إثراء المكتبة في مجال علم النفس .

5– أهداف الدراسة:

- التعرف على الأسلوب الأفضل للتعلم من وجهة نظر تلاميذ سنة ثانية ثانوي.
- التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي.
- التعرف على الفروق ذات دالة إحصائيا في دافعية التعلم لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى الجنس.
- التعرف على فروق ذات دالة إحصائيا في دافعية التعلم لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى التخصص.

التعرف على الفروق ذات دالة إحصائيا بين الجنسين في أسلوب التعلم الإستراتيجي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى التخصص.

- علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي.

6_التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

- **أساليب التعلم:**تعرف أساليب التعلم إجرائيا بأنها الطرق والأساليب التي يستخدمها تلاميذ سنة ثانية ثانوي لتعلم المعارف والمواد الدراسية وفق نموذج أساليب التعلم الذي أعده كل من أنتوستلورامسدينتايت موزع على ثلاثة أبعاد وهي أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم الاستراتيجي، ويعبر عنه بالدرجة التي يتحصل عليها افراد العينة على مقياس الدراسة .
- **دافعية الانجاز:**تعرف إجرائيا بأنها الرغبة في إحراز النجاح والتفوق وتجنب الفشل لتلاميذ سنة ثانية ثانوي، وذلكبالاعتمادعلىقدراتهمومواهبهمالشخصية، ويعبر عنها بالدرجة المتحصل

عليها بعد الإجابة على مقياس فاروق عبد الفتاح موسى والذي ينقسم إلى بعدين مرتفعي ومنخفضي الدافعية.

7_الدراســـات السابقـــة والتعليق عليها :

7-1- الدراسات التي تناولت متغير أساليب التعلم:

دراسة الشوقي(2004): هدفت إلى التعرف إلى أساليب التعلم المفضلة لدى عينة تكونت من(150) طالبا، وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة طنطا المصرية،واستخدام الباحث مقياس أساليب التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يفصلون أسلوب التعلم المنبسط،والحدسي، والتفكيري،والتقديري والتعلم، وان أساليب التعلم لدى الطلاب لا تختلف اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الجنس. وان تفصيل الطلاب لكل من الأسلوب المنطوي والأسلوب التقديري والتعلم لم يختلف اختلافا دالا إحصائيا باختلاف مستوى تحصيل الطلاب(منخفض،متوسط،مرتفع) وان الطلاب مرتفعي التحصيل أكثر تفصيلا لكل من الأسلوب الحدسي والأسلوب التفكيري في التعلم مقارنة بالطلاب منخفضي التحصيل وان الطلاب متوسطي التحصيل أكثر تفضيلا للأسلوب الحدسي في التعلم مقارنة بالطلاب منخفضي التحصيل.

دراسةعلاونة شفيق (2004) أيضا أن هناك فرق قوي بين ذوي دافعية التعلم المرتفعة وبين دافعية التعلم المنخفضة حيث يكون ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحا في المدرسة ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم بخلاف الآخرين، كما تظهر عندهم رغبة قوية للحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبهذا فإنهم يفصلون المهام والوظائف الأعلى.

بالإضافة إلى ذلك فقد بين سانتوش (Santoch 2003) أن الأفراد الذين لهم دافع مرتفع للتحصيل ويعملون بجدية أكثر من غيرهم ويحققون نجاحا أكثر وان الأفراد الذين يتميزون بدافعية للتعلم منخفضة يكون تحصيلهم اقل من طموحاتهم الحقيقية .

دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993) حول مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي والتنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي والتي بينت أن هناك علاقة موجبة بين الأداء داخل الفصل ومكونات الدافعية المتمثلة في فاعلية الذاتية والقيم الجوهرية والتي نصت على ضرورة الاهتمام برفع مستويات مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم لما لهذين المتغيرين من اثر كبير وقوي في رفع مستوى الأداء هذا من جهة.

ومن جهة أخرى فان توفر العديد من الدراسات التي اهتمت بموضوع الدافعية المدرسية أو الدافعية للتعلم من خلال ابراز أهميتها ومكوناتها ومحدداتها وأثارها على التحصيل وظهور دراسات حديثة تهتم بالاستراتيجيات من بينها النموذج المعرفي الاجتماعي الذي قدمه رولندفيو التي تقوم فكرته على أساس أن السلوكيات الإنسانية تكون موجهة بعوامل داخلية من أصل محيطي، فالمحيط هو الذي يؤثر فيه وقد أوضح أن الدافعية للتعلم تتكون من أبعاد ومكونات معرفية للتعلم تتأثر بخبراته السابقة والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه. **(viau roland.1997)**

دراسة محمد احمد دسوقي، اعتدال عباس حسانين، هشام محمد الخوالي

الطلاب لأساليبهم في التعلم ومنها نموذج انتوستل، حيث افترض انتوستل نموذجا يشتمل على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها المتعلم في مواقف التعلم المتخلفة أثناء عملية التعلم ويؤدي ذلك إلى مستويات مختلفة من الهم وهي:التوجه نحو المعنى الشخصي (أسلوب التعلم العميق) التوجه نحو إعادة الإنتاجية (أسلوب التعلم السطحي)، التوجه نحو تحصيل درجات مرتفعة(أسلوب التعلم الاستراتيجي).**(ENTWISTLE ,1981 :112)**

ويتميز الطلاب ذوي الأسلوب السطحي في التعلم بالتركيز علة فنيات وأساليب التعلم مثل كما يهتمون بملخص المادة دون فحص المحتوى (Entwistle ,1981 :77)الحفظ والاستظهار بالتفصيل ،كما أن لديهم صعوبة في التعامل مع المادة الدراسية وفهمه، ولذلك فهم يفشلون فيالامتحانات ويتسمون أيضا بالقلق المرتفع والاندفاع في التعبير، والتوجيه غير النظري وعدم الاستقلالية، والحصول على درجات منخفضة غي التفكير الاستنباطي ويكون هدفهم من التعلم هو الحصول على الشهادات والوظائف ودافعيتهم خارجية، وهؤلاء الطلاب يتسمون بمستوى سطحيمن الفهم، كما يعتمدون على التذكر للمعلومات. **(Entwistleramsden ,1983 :154_155)**

بينما يتميز الطلاب ذو أسلوب التعلم العميق بعدم الالتزام بحدود الفهمولديهم القدرة على استخدام أسلوب التعلم بالفهم والتعلم بالعمليات معا، والربط بين المعرفة السابقة والمعلومات الجديدة، كما يهتمون بالمعنى الضمني في المحتوى، ويتسمون بالدرجات المرتفعة في كل من التفكير الاستنباطي والتوجه النظري والاستقلالية والاستدلال اللفظي والطلاقة اللفظية، ويبحثون عم المعنى مع الوعي بالأدلة والبراهين والأفكار الرئيسة في الموضوع، ويبذلون الجهد في الفهم وحاولت تطبيق ما تعلموه في الحياة مع التفكير في كيفية التطبيق.

في حين أن الطلاب ذو الأسلوب الاستراتيجي يتميزون بالقدرة على تنظيم وقت مكان الاستذكار،وتنظيم جهدهم ومهارات الدراسة الجيدة، كما أن لديهم أهداف واضحة ذات صلة بالمادة الدراسية والعمل بجدية مع توفير الظروف المناسبة للدراسة الناجحة، ولقد لوحظ تناقض في نتائج الدراسات التي تناولت تأثير الجنس (ذكور/إناث) على أساليب التعلم حيث أظهرت نتائج دراسة ريتشاردسون أن غالبية الذكور يميلون إلى التوجه نحو المعنى(أسلوب التعلم العميق)، بينما الإناث تملن إلى التوجه نحو إعادة الإنتاجية (أسلوب التعلم السطحي) كما توصل(رأفت عطية ونجدي ونيس2000،578) إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم العميق لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق بينما في أسلوب التعلم السطحي، والأسلوب الاستراتيجي.

وفي حين أن هناك اتفاقا في نتائج دراسة كل من (مرزوق عبد المجيد مرزوق، 1990، 604) ودراسة (محمد حسانين محمد، 1998 :49) على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين التخصصات الدراسية المختلفة (أدبي،علمي) في آي من أساليب التعلم(العميق_ السطحي_ الاستراتيجي).

وفي ضوء تعارض نتائج الدراسات التي تناولت اثر كل من متغيرا الجنس والتخصص على أساليب التعلم.

يمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة غي محاولة الاجابة على التساؤلين التاليين:

1_هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أساليب التعلم (العميق /السطحي/الاستراتيجي).

2_هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أساليب التعلم (العميق/السطحي/الاستراتيجي)؟.

دراسة بسبوسة احمد الليثى(1994):والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المميزة المتفوقين عقليا بالتعليم الثانوي العام وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم، وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم، وتألفت عينه الدراسة من 281 طالبا وطالبة طبق عليهم اختبار القدرة على التفكير ألابتكاري، اختبار الذكاء العالمي، استبيان أساليب التعلم، اختبار حل المشكلات وأظهرت نتائج الدراسة تميز الطلاب ذوي المستوى المرتفع في التفوق العقلي بأسلوب التعلم العميق، بينما تميز ذوي المستوى المنخفض في التفوق العقلي بأسلوب التعلم السطحي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التعلم الثلاث (العميق/السطحي/الاستراتيجي).

دراسة سيفرنسوتندام(SEVERINS TENDAM1998):

والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم.وتكونت العينة من 22 مدرسة ثانوية لبحث الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم. وطبق الباحث قائمة أساليب التعلم ل "انتوستل ورام سدين" 1983، فأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم السطحي لصالح الذكور ،كما توصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم الاستراتيجي.

دراسة محمود عوض السالم (1986): والتي هدفت إلى التعرف على اثر تفاعل أسلوب التعلم أسلوب التدريس سمات التعلم، محتوى التعلم علة التحصيل الدراسي على عينة تألفت من 610 مفحوصا منهم 26 مدرسا لمادة الأحياء والتاريخ بالصف الأول الثانوي (علمي_أدبي) في مدراس القليوبية 584 طالبا من طلاب المعلمين أفراد العينة منهم 237 ذكور،247 إناث، ولقد قام الباحث بتطبيق استبانه أساليب التدريس على عينة المدرسين، كما قام الباحث بتطبيق استبانة أساليب التعلم التي أعدها، وتبعا لنتائجها،تم تقسيم الطلاب إلى مجموعة الطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق، ومجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي، ومجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم الاستراتيجي، كما استخدم الباحث مقياس الدافع على الانجاز إعداد "إبراهيم قشقوش" وكذلك اختبار الذكاء العالي إعداد" السيد خيري" واختبار تحصيلي بحسب تخصص الطلاب، اختبار تحصيلي في الإحياء لطلاب القسم العلمي، واختبار تحصيلي في التاريخ القسم الأدبي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دالة إحصائية بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في أسلوب التعلم العميق لصالح طلاب العلمي، ووجود الفروق ذات دالة إحصائية بين الطلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في أسلوب التعلم الاستراتيجي لصالح طلاب القسم الأدبي.

7_2_التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بمتغير أساليب التعلم:

تتفق أو تختلف دراستنا عن الدراسات السابقة في جوانب أساسية منها:

- **من حيث الأهداف:** بعد فحصنا للدراسات السابقة لاحظنا أن اغلب الدراسات تهدف إلى دراسة أساليب التعلم والفروق فيها حسب متغيري الجنس والتخصص الدراسي حيث استخدمت المنهج الوصفي وذلك بالاعتماد على الاستبيان لجمع البيانات ووصفها حول موضوع الدراسة، وهو نفس المنهج المعتمد في دراستنا الحالية.

- **من حيث الأداة:** استخدم دراسة الشوقي (2004) أسلوب التعلم المنبسط،والحدسي، والتفكيري ودراسات أخرى استخدمت نموذج انتوستل لأساليب التعلم وهي السطحي والعميق والاستراتيجي كما هو في الدراسة الحالية.
- **من حيث العينة:**فقد اتفقت دراستنا الحالية مع كل من دراسة كل من الشوقي (2004)، ودراسة دسوقي وآخرون، ودراسة سيفنس وتندام(1998)، وكذا دراسة عوض السالم (1986)، وتختلف عينة الدراسة عن دراسة الليثي حول طلبة الجامعة.

أما من حيث النتائج: هناك اتفاقا في نتائج دراسة كل من (مرزوق عبد المجيد مرزوق ،1990، 604)، ودراسة (محمد حسانين محمد، 1998 :49)على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين التخصصات الدراسية المختلفة (أدبي، علمي) في أي من أساليب التعلم(العميق_ السطحي_ الاستراتيجي)، وفي ضوء تعارض نتائج الدراسات التي تناولت اثر كل من متغيرا الجنس والتخصص على أساليب التعلم.

7-3 -الدراسات التي تناولت متغير دافعية الإنجاز:

دراسة جاري نعيمة (2015): بعنوان علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، تهدف الـــدراسة الحالية إلى الكشف عـــن العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي .

وللإجابة على تساؤلات الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي نظراً لملاءمته طبيعة الموضوع، وعلى ضوء أهداف الدراسة تم تطبيق مجموعة من الأدوات والمتمثلة في مقاييس(أساليب التعلم، دافعية الإنجاز، التوافق الدراسي.

وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (30) تلميذا وتلميذة؛ طبقت الدراسة الأساسية على عينة قوامها(230)من تلاميذ السنة الثانية ثانويوبعد جمع المعطيات ومعالجتها إحصائيا كانت النتائج كالتالي – :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهم، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والتخصص، كما توصلنا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص،وقد تمت مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.

دراسة شيخ راغب صلاح الدين (2011): بعنوان أساليب التعلّم وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى عينة من طلبة جامعتي دمشق، حلب، والتي هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة أفراد عينة الدراسة، ودافعية الإنجاز لديهم، ثم تعرف دلالة الفروق لهذه العلاقة وفق المتغيرات الشخصية المدروسة وهي المتغيرات الديموغرافية (الجنس، مكان الجامعة)، والتربوية (التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية). لتحقيق ما سبق استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 800 طالب وطالبة من طلبة جامعتي دمشق وحلب كليتي التربية والاقتصاد تم سحب العينة بالطريقة العرضية من السنوات الدراسية الثانية والرابعة، في الكليات والأقسام المتناظرة في الجامعتين، كليتي التربية والاقتصاد في جامعتي حلب ودمشق.

اعتمدت الدراسة الحالية على الأدوات التالية: 1) إستبانة عمليات الدراسة المعدلة. 2) مقياس دافعية الإنجاز. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج جاء من أبرزها: 1) وجود علاقة ارتباط إيجابية بين أساليب التعلم (العميقة) ودافعية الإنجاز لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة الكلية. 2) عدم وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم (السطحية) وبين دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة. الفروق: في العينة الكلية: 1) عدم وجود فروق في أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) تعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق في درجة دافعية الإنجاز لصالح الطلبة الذكور. 2) عدم وجود فروق في أسلوبي التعلم (السطحي والعميق)، وعدم وجود فروق في درجة دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير السنة الدراسية. 3) وجود فروق في أسلوب التعلم (العميق) لصالح طلبة كلية التربية، وجود فروق في درجة دافعية الإنجاز لصالح طلبة كلية الاقتصاد. 4) وجود فروق في أسلوب التعلم (السطحي)، لصالح طلبة جامعة حلب، وعدم وجود فروق في درجة دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير الجامعة. (ملخص المؤلف بتصرف).

دراسة "العرفاوي ذهبية" (2009):هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التوجيه المدرسي على دافعية الإنجاز للشعب العلمية والأدبية لتلاميذ سنة الثانية ثانوي، ولمعرفة ما إذا كان التوجيه المدرسي

في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في استثارة دافعية الإنجاز عند تلاميذ في مختلف الشعب والتخصصات وتهدف إلى الفروق الموجودة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

بلغت عينة الدراسة 31 تلميذ وتلميذة منهم 70 ذكور و161 إناث في مختلف الشعب والتخصصات العلمية والأدبية والأساليب الإحصائية، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار "ت" لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وفيما يخص نتائج بحثنا تلخص فيمايلي :

– الفرضية الأولى: والتي تنص على التوجيه القائم على رغبة التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية أفضل من دافعية الإنجاز لم تتحقق هذه الفرضية.

– أما الفرضية الثانية والتي تنص على دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو شعب الأدبية أفضل من دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية لم تتحقق.

– بينما الفرضية الثالثة والتي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين (إناث،ذكور) تحققت هذه الفرضية .

دراسة سخسوخ حسان" (2007):بعنوان أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي، وقام بطرح التساؤلات التالية :

هل توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المرتفع في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا لمرحلة التعليم الثانوي.

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المرتفع ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى طلاب المتفوقين عقليا لمرحلة التعليم الثانوي.

– هل توجد حاجات إرشادية من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين مجموعات مستوى القلق العام المتوسط والمرتفع والمنخفض في الدافع لدى الطلاب المتفوقين عقليا لمرحلة التعليم الثانوي.

وكانت فرضيات الدراسة كالآتي:

–توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المرتفع في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا لمرحلة التعليم الثانوي.

- لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المرتفع ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى طلاب المتفوقين عقليا لمرحلة التعليم الثانوي.
- توجد حاجات إرشادية من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين مجموعات مستوى القلق العام المتوسط والمرتفع والمنخفض في الدافع لدى الطلاب المتفوقين عقليا لمرحلة التعليم الثانوي.

أنجزت هذه الدراسة بمدينة قسنطينة الجزائر، وتكونت عينة البحث من 57 ذكور، أما المنهج المستخدم السببي المقارن.

وسائل جمع البيانات:الدرجات الخام (معدلات الدراسية)، اختبار كاتل للذكاء،اختبار حالة القلق اختبار الدافع للإنجاز والأساليب الإحصائية وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا في المرحلة التعليم الثانوي عني أن جميع الفرضيات قد تحققت.

دراسة مصطفى السنباطي، أحلام عبد السميع العقباوي، وعمر إسماعيل علي (2009): هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافع للإنجاز وقلق الاختبار، وعلى طبيعة العلاقة بين دافع للإنجاز والثقة بالنفس، ومعرفة مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز وقلق الاختبار.

واشتملت على عينة قوامها 300 طالب و300 طالبة، واستخدم الباحثين اختبار الدافع للإنجاز للأطفال، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس قلق الاختبار.

و توصلت الدراسة إلى:

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية العامة في الدافع للإنجاز لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية في قلق الامتحان.

دراسة علي بن محمد مرعي محممي(2006): بعنوان دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين.

وهدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار، وبعض المتغيرات الأكاديمية (كالتحصيل الدراسي التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية).

قام الباحث بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز(الحامد1996)، ومقياس قلق الاختبار الطريري(1992) على عينة مكونة من 345 طالبا من كلية المعلمين وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الامتحان.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب في التخصص العلمي والطلاب في التخصص الأدبي
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين، وفرقة الدراسة للطلاب المتقدمين، وذلك لصالح الطلاب المبتدئين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار بين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين، وفرقة الدراسة للطلاب المتقدمين.

دراسة نبيل الفحل 2000:هدفت الدراسة إلى الكشف عن تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية دراسة عبر الثقافات.

تكونت عينة الدراسة من 120طالبا منهم 60مصريا و60 سعوديا من مرحلة التعليم الثانوي تراوحت الأعمار بين 16و18 سنة، استخدم مقياس تقدير الذات للكبار ومقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين، كشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال بين درجات الطلاب المصريين في تقدير الذات ودرجاتهم في دافعية الإنجاز،ووجود ارتباط موجب دال بين درجات الطلاب السعوديين في تقدير الذات ودرجاتهم في دافعية الإنجاز، ووجود فروق ذات دلالة بين الطلاب بين الطلاب لمصريين وبين الطلاب السعوديين من حيث متوسط درجات تقدير الذات لصالح الطلاب المصريين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المصريين والطلاب السعوديين.

دراسة مصطفى أحمد تركي (1988): هدفت الدراسة للكشف عن الدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث في موقف محايد وموقف المنافسة، قام الباحث بإجراء دراسته على طلبة وطالبات من جامعة الكويت وهم من مستويات وتخصصات مختلفة، بهدف الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز وفي موقفين أحدهما محايد والآخر في موقف المنافسة تستثار فيه دافعية الطالب للإنجاز، قام الباحث بتقسيم عينة دراسته إلى مجموعتين من الطلاب ومجموعتين من الطالبات بلغت مجملها 85 طالبا وطالبة، واستعان الباحث في جمع البيانات مقياس مهرا بيات للدافعية للإنجازو من أهم نتائج هذه الدراسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية في الموقف المحايد أو في موقف المنافسة.
- لاتوجد فروق دالة بين الذكور وهم في موقف المحايد وموقف المنافسة.
- كما لا توجد فروق دالة بين الإناث في الموقفين.
- أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودافع الإنجاز الدراسي.

دراسة إسماعيل(1988): هدفت الدراسة إلى البحث عن علاقة الدافع إلى الإنجاز في بعض سمات الشخصية والجنس والتخصص الدراسي، تكونت العينة من 322 طالبا وطالبة منهم 162ذكرا 60 أنثى من تخصصات علمية وأدبية، طبق عليهم استبيان لقياس الدافع إلى الإنجاز وتوصلت النتائج إلى ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين الجنسين في الدافع إلى الإنجاز لصالح الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين التخصصين في الدافع للإنجاز لصالح طلبة التخصص العلمي.
- وجود ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين الدافع للإنجاز وسمات الشخصية التالية: الحرص، التفكير الأصيل العلاقات الشخصية، الحيوية، السيطرة.

دراسة لوكس (1979): تهدف الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز.

تكونت العينة من 146 فردا من الطلاب والطالبات كلية الطب، واستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس دافعية الإنجاز بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات.

7_4_التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بمتغير دافعية الإنجاز :

- **من حيث الأهداف :** بعد استفادتنا من الدراسات السابقة حول دافعية الإنجاز لاحظنا ان اغلب الدراسات تهدف غلى دراسة دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة من خلال استخدمها المنهج الوصفي وذلك بالاعتماد على الاستبيان لجمع البيانات ووصفها حول موضوع الدراسة، وهو نفس المنهج المعتمد في دراستنا الحالية.
- **من حيث الأداة :**استخدمت بعض الدراسات نفس أداة الدراسة وهو مقياس فاروق عبد الفتاح موسى للأطفال والراشدين وبعض الدراسات الأخرى قامت ببناء استبيان لدافعية الإنجاز مبنى على أساس دراسات أخرى.
- **من حيث العينة :** فقد اتفقت دراستنا الحالية حول تلاميذ السنة ثانية ثانوي مع دراسة كل من جاري نعيمة (2015)، ودراسة العرفاوي ذهبية، ودراسة قريشي وسخسوخ، وتختلف مع بعض الدراسات حول العينة، فقد درست عينة طلبة الجامعة كدراسة السنباطي وآخرون(2009) ودراسة مرعي محممي (2006) ودراسة أحمد تركي(1988)، وكذا دراسة لوكس (1979)، وتختلف كذلك عن عينة الدراسة حول تلاميذ الابتدائي في دراسة الكرديس(2004).

أما من حيث النتائج : فقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق في دافعية الانجاز حسب متغيري الجنس والتخصص الدراسي لعينات الدراسة، وتتفق البعض منها حول عدم وجود فروق في دافعية الانجاز حول عاملي الجنس والتخصص الدراسي بالمرحلة الثانوية أو الجامعة.

ومنهنستفيد في دراستنا الحالية من هذه الدراسات جملة من النقاط أهمها:

- التعرف على خصائص العينة محل الدراسة.
- التعرف على المنهج الوصفي واعتماده في دراستنا.
- الأخذ بالأداة المناسبة من بين أدوات الدراسة الموجودة في الدراسات السابقة.
- الاستفادة بنتائج الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة نتائج دراستنا الحالية.

تمهيد:

إن عملية التعليم والتعلم مسالة بالغة التعقيدوالصعوبة من حيث معرفة طبيعة حدوثها وكيفيتها , خاصة إذا علمنا أن لكل فرد كيانا خاصا به يؤدي إلى امتلاكه أسلوب خاص به في التعلم واكتساب المعرفة من خلال الخبرات التعليمية التي يمر بها وكيف يتعامل معها ويكون ذلك على حسب إمكانياته وقدراته في التعامل مع المعارف وكيفية استقبالها واستعمالها واستذكارها في حال استدعائه لها بالضرورة وسنتطرق في هذا الجانب إلى النقاط التالية : الخافية التاريخية لأساليب التعلم تطور الاهتمام بأساليب التعلم مفهوم أساليب التعلم أساليب التعلم ومصطلحات المشابهة لها أنواعه أهم نماذج تطبيقاتها في مجال التدريس العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم والوصول في الختام إلى خلاصة الفصل.

1/- الخلفية النظرية 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 الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال التعليم الدماغي آنذاك والتي زادت من الاهتمام بدراسة وظائف الدماغ إذ أكدت نتائجها على قدرة الخلايا العصبية على التعلم ومن الدراسات دراسة **داكسوبروسكا** عام **(1965)** التي أشارت إلى أن الاضطرابات اللغوية التي تصيب الفرد تأتي نتيجة التلف الذي يصيب النصف الأيسر من الدماغ وان أول إشارة لاستخدام مفهوم أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه حاليا يكاد يكون خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر حينما أشار **كير كشارد(Kirkichard)** بقوله إن على المعلم عند تدريسه للمتعلم مساعدته للخروج من أخطائه أو من عدم فهمه للأشياء كما يفهمها غيره واضعا نفسه مكانه ليدرك الأسلوب الذي يدرك أو يتعلم به المتعلم .

كما تم تناول أساليب التعلم على يد **كارل يونغ (1927) (Carl yung)** وهو يعد الأب لنظرية أسلوب التعلم إذ لاحظ الفروق الرئيسية في الطريقة التي يدرك بها الطلبة المعلومات ويتخذون بها القرارات ثم أدرك التربويون بعد ذلك نتائج أبحاث الاختصاصيين المعرفيين والنفسيين في مجال الفروق الفردية وأساليب التعلم مما اثأر اهتمامهم إلى كيفية العمل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف

الصفية وتوصل الباحثون **بوتلر (1982)** سلفر ___ هانسون___مك كاث **(1995)** إلى إن أساليب التعلم تلتقي في نقطتين رئيسيتين هما :

أ- تركيزها على العملية **process** أن جميع أساليب التعلم توجهت إلى عملية التعلم بمعنى كيف يدخل الطالب المعلومات إلى نظامه المعرفي وكيف يفكر في المعلومات ويعالجها ويقيم النتائج المتمخضة عنها.

ب- التأكيد على الشخص**personality** إذ يعتقد من منظور أساليب التعلم أن التعلم هو نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر إذ ترتبط أساليب التعلم بالطلبة الذين يعتبرون أهم جوانب العملية التعليمية وعلى المعلمين أن يكونوا على معرفة كافية بخصائص طلبتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والتي تشكل بمجملها أساليب التعلم المفضلة لديهم.

(قنفوذ، 2015, ص 16.15.)

كما ظهر اختلاف في بداية وتطور الاهتمام بأساليب التعلم الذي يرجع إلى التداخل الذي لا يزال قائما بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية حيث ذكر **(رينروايدنج)** فان الاهتمام بالأساليب المعرفية وأساليب التعلم قد تطور خلال الستينات من القرن الماضي بداية السبعينات ثم تراجع الاهتمام بهما دون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم وبالرغم من رجوع الاهتمام بهما في العقدين الماضيين،فان الاختلاف ما يزال قائما حيث استعمل **(انتوستل)** أساليب التعلم والأساليب المعرفية بالتبادل بينما اعتقد **(داس)** إن أساليب التعلم والأساليب المعرفية مصطلحين مختلفين ولقد تطورت فكرة الأساليب كما ذكر **(سترن برج و جر يجور ينكو)** في اتجاهين:

- **الاتجاه الأول:** مفهوم الأساليب المعرفية التقليدية في محيط المدرسة ملتمسا شرح الفرق الفردية في الانجاز والأداء عن طريق الأساليب .
- **الاتجاه الثاني:** استعمال إطار جديدا لدراسة أساليب التعلم بالاعتماد على التجريب، وقد نتج عن ذلك العديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم ونظريات التدريس والأساليب التي لها علاقة باختيار مهنة. **(الهام بن ابراهيم محمد وقاد،209،ص 45).**

2- مــفهــوم أسلــوب التعلم:

2-1- تعريــف الأسلوب لغويا:

فيقال لسطر من النخيل أسلوب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب، قال والأسلوب الطريق والوجهة والمذهب، يقال انتم في أسلوب سوء، ويجمع أساليب.(**ابن منظور، 2003، ص549**).

2-2- تعريف أساليب التعلم اصطلاحا:

يستخدم علم التربية وعلم النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطية المتنوعة التي يستخدمها الطلبة أثناء تفاعلهم مع مواقف التعلم والتي تؤدي في النهاية إلي تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزونهم المعرفي ، وتعتمد نوعية العمليات الوسيطية عند الكلية على المستقبلات الحسية الخاصة بهم (تفضيل التعلم الإدراكي) والظروف البيئية التي يفضلون التعلم ضمنها، كذلك الظروف الاجتماعية التي يتفاعلون معها أثناء التعلم، وتعد العوامل –حسب دن ودن– أبعادا أساسية في أسلوب التعلم. (**فلاح، 2010، ص3**).

ويؤكده تعريف "**أبو حطب**" الذي جاء فيه "الطريقة الشخصية التي يستخدمها الطلبة في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم. (**يوسف قطامي و نايفة قطامي، 2000، ص353**)

وفي هذا المجال قدم اتحاد المدارس الأمريكية تعريفا لأساليب التعلم يشير فيه إلى انه متعلق بشخصية كل من طالب وعليه فهو مختلف بين الإفراد فهو "الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل"، وفي نفس السياق قدم (**كنسي**) لا تعريف الخاص فقال هو "طريقة الفرد الطبيعية والعادات المفضلة لامتصاصه ومعالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بصرف النظر عن طريق التعلم أو المحتوى". (**زغلول و المحاميد،2007، ص266**).

يعرفه انتويستل: 1981 (Entwistle): على انه توجهات الطالب نحو الدراسة في أثناء تناول ومعالجة المعلومات التي تحدد في ضوءأهدافودوافعتقود إلى تبني الطالب طرق استراتيجيات مختلف للدراسة.(**Entwist.N,1981:P.1**)

يعرفه كولب: 1984()kolb: بأنها الطريقة التي يستخدمها الفرد في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء التعلم.(**Entwistle.N. 1981:P.100**)

عبارة عن طرق شخصية نسبيا يملكها المتعلمون عند مواجهة التعلم متأثرة بدوافعهم لإتمام العمل وتوجيههم نحوه. **(القفاص،2009 ، ص32).**

تعتبر متغيرات المدخلات والنواتج للفرد، وتأتي هذه المتغيرات الوسيطية نتيجة لتفاعلات شخصية وموقفيه للمتعلم يحدد من خلالها طريقته في التعامل مع المعلومات وفي اكتسابها داخل حجرة الدراسة وإخراجه.**(أبوناشي، 2008، ص38).**

3-أساليب التعلم والمصطلحات المشتبهة لها:

انه وفي بعض الأحيان نجد انه قد يحدث الخلط في استعمال التعلم وغيرها من المصطلحات نظرا للتشابه والتداخل بينها ولذلك سنحاول توضيح بعض منها فالأساليب المعرفية عرفها "أنوار الشرقاوي" بأنها الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي والمجلات المعرفية الأخرى كالتذكير والتفكير، وتكون المفاهيم وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية، وقد ذكر غنيم إبراهيم **(1992)** إن الإدراك في المجال الاجتماعي أسلوب معرفي ولا يمت بصلة لأساليب التعليم بينما الإدراك في المجال تناول المعلومات والتفكير فيها هو أسلوب معرفي ويسمى في هذه الحالة أسلوب التعلم . **(الشرقاوي،1992،ص188).**

ويميز **(ميسك)** بين الأساليب والقدرات المعرفية حيث يشر على القدرات ترتبط بمحتوى وعمليات ومستوى المعرفة وجيب على السؤال ما؟ أو على حد؟ أما الأساليب فهي تعني بطريقة المعرفة أي إن الإجابة على السؤال كيف؟ كما أن القدرات وحيدة القطب، بينما الأساليب ثنائية القطب. ويتضمن مفهوم القدرة قياس الأداء الأرقى بينما يتضمن مفهوم الأساليب قياس الأداء المميز كما القدرات ذات قيمة اتجاهية فكلما حصل الفرد على درجة اكبر كان أفضل.(**إمام، 1996، ص 42).**

ويرى(شمك)أن عمليات الدراسة هي تلك الاستراتيجيات التي يفضلها الفرد ويستخدمها في المعالجة المعلومات حينما تواجهه مهمة التعلم، وقد حدد الربع عمليات للتعلم، هي العمليات العميقة، وعمليات الدراسة المنتظمة، وعمليات حفظ أو تذكر الحقيقة، والعمليات الموسعة. **(المغازي، 2000، ص 34).**

4- أنــواع أســاليــب التعــلم:

تتنوع أساليب التعلم بتنوع التوجهات النظرية والمناهج التربوية المختلفة إلى عدة أساليب منها:

أ- **الأسلوب العميق:**

ينشأ عن الوجه عن التوجه نحو المعنى إذ تكون الدافعية داخلية والاستراتيجيات المستخدمة عميقة، فتقود إلى مستوى عميق من الفهم.

ب-**الأسلوب السطحي:**

ينشا عن التوجه نحو الإعادة الحرفية إذ تكون الدافعية خارجية والاستراتيجيات سطحية ويكون الناتج ضحلا وسطحيا عن الفهم، ويتميز في هذا الأسلوب الأفراد القادرون على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ويعتقدون كذلك في دراساتهم على التعليمات الواضحة، والمناهج المحددة، والحفظ الأصم.

ت-الأسلوب الاستراتيجي :

ينشا عن التوجه نحو تحصيل الدرجات المرتفعة،وتكون الدافعية الأساس في التحصيل وتتبع طرق الدراسة المنظمة والتي ينتج عنها درجات تحصيلية مرتفعة بغض النظر عن مستوى الفهم المحقق ويتميز في هذا الأسلوب الأفراد الغير قادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدراسة واتجاهاتهم تكون سلبية نحو الدراسة، والتعلم عندهم لغرض النجاح فقط.

أما عند **كولب** فهناك أربعة أساليب للتعلم:

أ- **الأسلوب التباعدي:**

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، ويتميزون كذلك باهتماماتهم العقلية الواسعة ورؤية المواقف من زاوية عددية ويؤدون أفضل في المواقف لتعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني ويتسمون بالمشاركة الوجدانية الفاعلة مع الآخرين، وفي التعلم يفضلون العمل في المجموعات.

ب-الأسلوب الاستيعابي (التمثيلي):

يتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العلمي للأفكار وهو اقل تركيزا على الناس أكثر اهتماما بالأفكار والمفاهيم المجردة وفي التعلم يفضل أصحاب هذا الأسلوب القراءات والمحاضرات.

ت- الأسلوب التقاربي:

يتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة وهؤلاء الإفراد في العادة يكونون عاطفيين نسبيا ويفضلون التعامل مع الأشياء، ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسة.

ث- الأسلوب التكيفي:

يتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية.

5- نماذج أســـاليـــب التعلم:

هناك بعض النماذج والتصورات النظرية لأساليب التعلم والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعليمهم، والتي لخصها كل من محمد(1986)، الشرقاوي(1996)، أبو هاشم (2000)، وكريمان منشار(2004) على النحو التالي:

- **<u>أولا:</u> نموذج انتوستل (1981):**

يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة،وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم، واهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي:

التوجه نحو المعني الشخصي،والتوجه نحو إعادة الإنتاجية، والتوجه نحو التحصيل،وبناء على هذه التوجيهات يرى (انتوستل) وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي:

- **الأسلوب العميق:** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثيل في وصف أفكار بصورة متكاملة، على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم.
- **الأسلوب السطحي:** ويميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم عبر التعليمات الواضحة والمناهج المحددة والحفظ، والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلا.
- **الأسلوب الاستراتيجي:** ويميز غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة، و دافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط،ويحولون دائما الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف المتعلم.

أجريت دراسات كثيرة حول صدق(نموذج انتوستل) لأساليب التعلم سواء في البيئة العربية أو الأجنبية، وأشارت جميعها إلى تمتع النموذج بدرجة مرتفعة من الصدق وقدرته على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، حيث أجمعت النتائج على اختلاف مستوى تحصيل الطلاب باختلاف أساليب التعلم.

- **ثانيا: نموذج كولب (1984):**

وضع **كولب** نموذجا لتفسير عملية تعلم يقوم على أساس نظرية تعلم التجريبي ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين الأول :إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة والثاني: معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال، ومن خصائص هذا النوع من التعلم انه من أفضل الأنواع التعلم كمعالجة للمعلومات، وهو تعلم متصل أساسه بالخبرة، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به، وانه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة وان وهذا يتم في أربع مراحل متتالية هي:

- **الخبرات الحسية:** وتعني أن طريق إدراك ومعالجة معلومات البنية على الخبرة الحسية، وان هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلا من السلطة

التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم،ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذالك التغذية الراجعة الخارجية وهم ذو والتوجه اجتماعي ايجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية للتعلم غير فعالة.

- **الملاحظة التأملية:** حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية لتحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز بالانطواء.
- **المفاهيم المجردة:** تعتمد على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، ويكون التركيز على النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجيههم ضعيفا نحو الآخرين.
- **التجريب الفعال:** ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العلمي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لانجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجيه النشط نحو العمل.

يرى **كولب** أن أسلوب التعلم يحدد بناء على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة،وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كل من (الكناني و الكندري1992)، (وقطاطي2000)على النحو التالي:

- **الأسلوب التقاربي:** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبيا ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسة.
- **الأسلوب التباعدي:** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.
- **الأسلوب الاستيعابي:** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات

والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العلمي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

❖ **الأسلوب التكيفي:** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية.

(محمد أبو هاشم، صافيناز احمد كمال،2007،ص ص11،8).

- **ثالثا: نموذج بيجز(1949):**

يفسر نموذجه (1987): على أنها طريق تعلم الطلاب، يرى وجود ثلاثة أساليب للتعلم كل منهم عنصرين "دافع، إستراتيجية" ويؤدي الاتحاد بين الدافع والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم، وأجرى (بيجز) دراسات كثيرة حول هذا النموذج خلال الفترة الممتدة من (1987_2001) حيث خرج منها بثلاثة أساليب للتعلم هي:

❖ **الأسلوب السطحي:** حيث يرى أصحاب هذا الأسلوب أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو انجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر.

❖ **الأسلوب العميق:** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والخلص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة.

❖ **الأسلوب التحصيلي:** وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب الحصول على أعلى الدرجات الأعلى مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد.

وهذه الأساليب تعتمد في جوهرها على ثلاث عمليات للتعلم لكل منها دافع وإستراتيجية كما يلاحظ مما سبق أن هناك قدر كبير من التشابه بين نموذجي(انتوستل وبيجز) وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العلمية التي قارنت بين النموذجين.

- **رابعا: نموذج دندن وبرايس:**

يرى أن نموذج أساليب التعلم (دندن وبرايس) مثال حي لبنية أساليب التعلم والذي يعد بحق ذخيرة للتعلم، وتتكون ذخيرة التعلم هذه أساسا من تفصيلات التعلم.

حيث يتكون النموذج من خمس مجموعات من المثيرات تضم كل مجموعة من العناصر هي:

- ✓ المثيرات البيئية (الصوت–الإضاءة –درجة الحرارة–التصميم).
- ✓ المثيرات الوجدانية (الدافعية–المثابرة–المسؤولية–المنية).
- ✓ المثيرات الاجتماعية (التعلم الفردي–التعلم مع الأصدقاء–التعلم مع الكبار– التعلم بطرق مختلفة).
- ✓ المثيرات الفيزيقية(الاساليب الادراكية–الطعام–الوقت–الحركة).
- ✓ المثيرات النفسية(الاساليب الشمولية–التحليلي). **(حسن ومديحه، 1998، ص11).**

- **خامسا: نموذج فيلدر:**

قام فيلدر(**1993**) بوضع نموذج لأساليب التعلم يشتمل على أربعة إبعاد قطبية هي:

- ✓ **النشط–التأملي:** حيث يميل المتعلم النشط إلى فهم المعلومة عن طريق شيء نشط معها، كمناقشتها أو تطبيقها أو توضيحها للآخرين، ويميل إلى العمل في فريق بينما يفضل المتعلم التأملي التفكير في المعلومة بهدوء أو لا يميل إلى العمل بفرده.
- ✓ **الحساس–العقلاني:** حيث يميل المتعلم إلى حب حقائق المتعلم، وحل المشكلات بطرق ثابتة تماما، ولا يحب المفاجآت والتعقيد، بينما يفضل العقلاني اكتشاف العلاقات الممكنة ويحب التجديد والإبداع، ويكون أكثر ارتياحا من المتعلم الحساس عند التعامل مع القواعد المجردة والرياضيات.
- ✓ **البصري–اللفظي:** حيث يتذكر المتعلم البصري ما يراه (صور–أشكال–خرائط–أفلام)، بطريقة أفضل بينما يستطيع المتعلم اللفظي إخراج الكلمات وتعريفها والشرح بالكلام أو الكتابة بطريقة أفضل.
- ✓ **الأسلوب ألتتابعي–التكاملي:** حيث يميل المتعلم ألتتابعي إلى الحصول على الفهم في خطوات، فلخطوة تتبع منطقيا الخطوة السابقة لها، ويميل إتباع الخطوات المنطقية في الوصول إلى الحل، بينما يميل المتعلم التكاملي إلى التعلم من خلال قفزات كبيرة، ويفهم المعلومة بطريقة عشوائية بدون

معرفة الارتباطات، وعندئذ يحصل عليها فجأة ويستطيع حل المشكلة المعقدة بسرعة،لكن من الصعب عليه شرح كيف فعل ذلك. **(الغامدي، 2014، ص23_24).**

6- تطبيقات أساليب التعلم في مجال التدريس:

تساهم استعانة المعلم بنموذج أساليب التعلم في مجال التدريس في مجموعة من المجالات وهي:

- هي لكل فرد أسلوبه المميز في التعلم الذي ينعكس في تفضيله لوسيط أو أكثر من الوسائط الحسية الإدراكية في استقبال وتجهيزها ومعالجتها على نحو أكثر كفاءة وفاعلية ويسر.
- يكون التعلم أكثر فاعلية ويسر وديمومة إذا كان عرض الملومات أو تقديمها متوافقا مع أسلوب تعلم التلميذ.
- يتمايز الأفراد في استقبالهم للمعلومات على متصل ما بين الاعتماد على الخبرات الحسية المباشرة، والتجريد ألمفاهيمي غير المباشر.
- يتمايز الأفراد في تجهيزهم ومعالجتهم للمعلومات ما بين استيعاب المعلومات عن طريق الملاحظة والتأمل، والتجريب النشط القائم على الفعل.
- يكون تعلم أفراد الخبرات الحسية المباشرة أفضل من خلال الوعي الشعوري لما ينشأ عن هذه الخبرات المباشرة القائمة على الاحتكاك المباشر بالآخرين وتمثل خبراتهم.
- يكون تعلم أفراد التجريد المفاهيمي أفضل من خلال التفكير و التحليل المنطقي للأفكار والمعارف والمعلومات التي يستقبلونها.
- يكون تعلم أفراد الملاحظة والتأمل أفضل من خلال التعلم بالمتابعة على البحث عن المعاني والدلالات وتعدد الرؤى والأبعاد.
- يكون تعلم أفراد التجريب الفعلي أفضل من خلال التعلم بالعمل القائم على تفعيل الأفكار وجعلها تعمل والخروج باستنتاجات حول مصداقية في ارض الواقع.
- يمكن تكييف أي منهج لمطابقة ومتطلبات أسلوب تعلم المختلفة وذلك من خلال أسلوب عرض المعلومات واستراتيجيات معالجتها.
- مراعاة المدرسين أو الآباء لأساليب التعلم الرئيسية المميزة لطلابهم أو أبنائهم خلال عرضهم للمعلومات يجعل التعلم أكثر فاعلية وأدوم احتفاظا.

- تكييف المنهج أو المقرر لمقابلة أسلوب التعلم الرئيسي المميز للطالب يجعل التعلم أيسر،وأكثر فاعلية واقل عبئا وأكثر بهجة وأدوم احتفاظا.
- مراعاة المدرسين أو الآباء لأساليب التعلم الرئيسية المميزة لطلابهم أو أبنائهم خلال عرض المعلومات يفرز تعلما أكثر فاعلية واقل عبئا وأكثر بهجة وأدوم احتفاظا.

وينتج عن توافق عرض مادة التعلم لأسلوب تعلم المتعلم ما يلي:

- اتجاهات ايجابية نحو مادة التعلم وارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي.
- زيادة إنتاجية التعلم والمتعلم وارتفاع الميل للابتكار والإبداع.
- انخفاض العبء على المدرس وزيادة بهجة المتعلم.

7-العوامـــل المؤثـــرة فـــــي تبـــايـــــن أساليـــــب التعلـــم:

أن أساليب التعلم كما يذكرها مايكل **(1998)** تتأثر بمجموعة من العوامل أو المتغيرات هذه المتغيرات تميز عن أساليب التعلم لدى الأفراد والمجموعات تشمل هذه المتغيرات:

- مستوى التحصيل الأكاديمي، النوع، العمر، الثقافة، المعالجة المخية.

وفيما يأتي سنعرض بشئ من التفصيل هذه المتغيرات:

أ- **التبيان بالتحصيل:** وهذا ما أكد عليه دن**(1998)** حيث يرى أن أساليب تختلف لدى الأفراد بناء على تحصيلهم الأكاديمي المرتفع مقابل المنخفض على الرغم من أن الموهوبين من التلاميذ يتعلمون بشكل مختلف عن بعضهم البعض، أن التلاميذ يتعلمون بشكل مختلف عن بعضهم البعض، أن التلاميذ دون المستوى من التحصيل لديهم أساليب تعلم متباينة على نحو دال ومن ثم يؤدون بشكل جيد ولا يشعرون بالراحة تنافرت الطرق التعليمية المستخدمة مع تفضيلات أسلوب التعلم لديهم.

ب-**التباين بالنوع:** يتباين الأفراد بالنوع أيضا**(Dunn-Griggs)** أن الذكور يفضلون التصميم الغير رسمي لحجرة الدراسة بحيث يسمح لهم بالحركة أثناء الدراسة، وهم اقل امتثالا من الإناث ويميلون إلى توجيه النظير أكثر من الإناث اللاتي يتصفن بالامتثال، وتوجيه المعلم أو التوجيه الذاتي.

ج- **التباين بالعمر:** تذكر **Dunn()(200)** تتغير عناصر عديدة للأسلوب كلما كبر الأطفال تتغير أساليب التعلم لدى التلاميذ بين المدرسة والابتدائية والوسطى والثانوية، تستمر الأساليب في التغير أثناء مرحلة الجامعة والرشد وتختلف الأساليب لدى الكبار من سن **(65- 85)** عاما بطرق عن الصغار، ومع ذلك يتغير الأفراد على نحو خاص، وعلى الرغم من وجود نماذج عديدة للتغير، فان بعض الأفراد يتغيرون بصعوبة والبعض الآخر يمرون بتغيرات سريعة ومضاعفة.

من الممكن توقع التحصيل والنماذج السلوكية بمجرد معرفة العمر، و النوع، وأساليب التعلم لدى التلاميذ عند التحاقهم بالتعلم.

د- التباين بالثقافة: تؤكد**(1996) (Griggs)** أن القيم الثقافية تؤثر على الممارسات الاجتماعية بالمجموعات العرقية، والتي بدورها تؤثر على الكيفية التي يفضل بها التلاميذ التعلم.

(خديجة، 2015، ص24،23).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تعرضنا إليه في هذا الفصل يتضح بان أساليب التعلم تعد من الأمور الأساسية التي يجب على التلميذ أن يكون على دراية بها لاستغلالها بهدف تحسين طرق اكتساب للمعرفة (لكل على حسب تخصصه وجنسه)، لأنها تجعل عملية التعلم أكثر كفاءة وفاعلية وديمومة، فمن يستطيع تقديم الخبرات المناسبة بطريقة مغايرة للأسلوب التعليمي الذي ينتهجه التلميذ قبل معرفته بها حيث يكون التعلم بالنسبة له كفاءة وأشد صعوبة.

تمهيد:

لكل فرد أهداف يسعى لتحقيقها من خلال ذاته، وقد يستطيع الوصول إلى هدفه، وقد لا يتمكن من ذلك ويرجع نجاحه أو فشله لمستوى أو درجة دافعيته للإنجاز، وتمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون في شتى المجالات التربوية... إلخ، وهي تعد مكون جوهريا في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز هو فيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي.

وخلال هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف الدافع والدافعية وبعض المصطلحات المرتبطة بها، إضافة إلى أنواع الدافعية، ثم نتناول دافعية الإنجاز من حيث التعريف وخصائص ذوي دافعية الإنجاز وطرق قياسها والنظريات المفسرة لها، وختمنا الفصل بخلاصة.

1- مـــفهـــوم الدافعـــيـــة:

1-1- تعريف الدافعية: تعددت التعريفات حول مفهوم الدافعية منها :

تعريف **آن لندري (Lindsley)** حيث عرف الدافعية بأنها مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتنظيم وتعزيز السلوك. **(طلعت منصور وآخرون ،1987،ص109).**

أما **عبد العزيز** فقد عرف الدافعية بأنها الحالة الداخلية والظروف الخارجية التي تستثير سلوك الفرد وتوجيهه، ولكن يضيف على أنها لا تستثير سلوك الفرد وحسب بل كذلك توجهه نحو تحقيق أهدافه حيث يعرف الدافعية بأنها رغبة شعورية في شيء من الأشياء، وهذا ما يسمى أحيانا مطلقا.

(عبد العزيز سلامة، 1988 ص28) .

وعرف **موريه (Murray)** الدافعية بأنها عامل داخلي يستشير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك. **(الداهري،1999، ص95).**

وأضاف **موراي** أيضا بأن الدافعية للإنجاز هي الحاجة إلى الغلبة والسيطرة وتحقيق الأعمال الصعبة، وتتوافر هذه الدوافع بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون ليكونوا في المقدمة، ومن يحققون المستحيل، ومن يلتمسون معيارا مرتفعا جدا لأدائهم، أولئك الذين يضعون الإنجاز هدفا شخصيا لهم وينشأ دافع الإنجاز لديهم عن حاجات مثل:السعي وراء التفوق، تحقيق الأهداف السامية، النجاح في

المهام الجسام، وهذا الداع ليس ضروريا بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة، وليس له أصول فيزيولوجية واضحة لدى الإنسان. **(عبدالخالق،2000 ص 393).**

وحاول **أتكنسون** التميز بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهود أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة.

(خليفة،2000 ،ص68).

وأتفق **ماسلو Maslow** مع **يونغ** في أن الدافعية قوة تحرك وتستثير سلوك الكائن الحي، ولكن يضيف على أنها خاصية ثابتة، مستمرة، متغيرة، مركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي. **(عبداللطيف خليفة،2000،ص60).**

أما **ماكليلاند Mcclelland** فيرى أن السلوك الإنساني مدفوع وذلك من أجل تحقيق الاعتبار للذات حيث يعرف الدافعية بأنها إعادة التكامل وتحديد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني.

(خليفة، 2000،ص80).

وأعتبر **سهير كامل** بأن الدافعية حالة داخلية أو ظروف خارجية نستثير سلوك الفرد وتعمل على استمراريته وتوجيهه. **(كاملأحمد، 2000،ص143).**

كما تعبر الدافعية عن إشارة، تحْـرِيضْ، تحريكْ، تشويق، حث، حفز، حمل، دفع وجمعها دوافع وهي تحمل معنى التحريك أو الدفع، بمعنى كل ما يحمل الشيء على الحركة فيجعله يتحرك .

(بن زاهي، 2007، ص62).

ويعرفها **ماسلو(maslow)**:أنها خاصية ثابتة، ومستمرة ومتغيرة، ومركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي. **(بن عطاس الخيري ، 2008 ص43).**

من خلال هذه التعاريف يمكن تعريف الدافعية على أنها مجموعة القوى الداخلية التي تستثير سلوك الفرد، وتدفعه نحو تحقيق هدف معين يشعر بالحاجة إليه وبأهميته المادية أو المعنوية، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد ذاته أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

2-1الحاجة:حالة من النقص والعوز،والافتقار واختلال التوازن تقترن بنوع من التوتر والضيق ولا تلبث أن تزول الحاجة متى قضيت. **(أبو نيل ،2005ص509).**

2-2 الحافز: هو حالة من التوتر تجعل الكائن الحي في حالة من التهيؤ والاستعداد بجوانب معينة في البيئة.

2-3الغريزة: يعرفها **ماكدوجال** بأنها استعداد فطري نفسي جسمي، يدفع الفرد إلى أن يدرك وينتبه إلى أشياء من نوع معين، ويشعر إزائها بانفعال، ثم يسلك نحوها سلوكا معينا أو يحاول ذلك على الأقل.

(عثمان ،2010ص69).

2-4الباعث:هي القوة التي تحرك السلوك عندما تكون خارج الكائن الحي فالباعث هو المثير في حالة كونه خارجيا.

2-5 المثير: هو العامل الذي يتسبب في إصدار السلوك واستثنائه عن طريق تنبيه المستقبلات الحسيةفالنظر إلى الطعام أو شم رائحته << منبهات خارجية >> أما تقلصات المعدة فمنبهات داخلية وهي مثيرات لدافع الجوع والبحث عن الطعام.

2-6 النزعة: وهو الميل الذي ينضج في شعور الفرد وإدراكه فإذا لم ينتبه الفرد ميله،إلى التسلط على الآخرين واستمر به أصبح هذا الفرد من أصحاب النزعة التسلطية.

2-7 الهدف: هي الغاية التي يتجه إليها الفرد بنشاطه الذي يثيره الدافع من أجل الوصول إلى ما يصبو إليه.

2-8 الميل: يظهر عندما يثار في المجال الاجتماعي كالميل الاجتماع بالآخرين.

(المطيري،2005 ص80).

2-9 الرغبة: هو الشعور بالميل نحو شخص أو عمل أو شيء معين وهي لا تنشأ من حالة نقص أو اضطراب كما هو الحال في الحاجة ،وإنما تنشأ عن تفكير وإدراك للأشياء المرغوبة والرغبة تهدف إلى التباس. **(حيدر،1994 ص195).**

3- تعريف الدافعية للإنجاز:

3-1- تعريف الدافع:

يعتبر دافع الإنجاز من أهم الدوافع الخاصة بالإنسان والذي يسعى من خلاله إلى تحقيق التميز والتوافق ويمكن تعريفه كما يلي:

• يعرفه **موراي** على أنه تهيؤ ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نو معين من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء محدد من الامتياز. **(الخالدي، 2003 ،ص216).**

• ويعرفه **فيرونون** بأنه السلوك الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز والتوافق.

• ويعرف أيضا على أنه دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معيارا للامتياز والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة.

(الزيات، 2004، ص455).

ويعرف كذلك على أنه الحافز للسعي إلى النجاح وتحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العواقب أو الانتهاء من أداء الأعمال على خير وجه. **(ربيع، 2007، ص83).**

يمثل هذا الدافع الرغبة في إحراز النجاح والتفوق وتجنب الفشل في مختلف المهام التي تحتاج إليه تقييم لتحقيق الذات.

3-2- تعريف الإنجاز:

يعني ما يحققه الفرد من نجاح وتقدم وذلك بالاعتماد على قدراته ومواهبه الشخصية والذي يكون له أكبر أثر في تحديد مستقبله واتجاهاته الحياتية. **(أبوشقة،2007 ص9).**

4- خصائص دافعية الإنجاز:

تتميز دافعية الإنجاز بعدة خصائص من بينها:

✓ يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم بحيث تكون هذه المهام واعدة بالنجاح، ولا يقبلون بمهام يكون النجاح فيها مؤكدا أو مستحيلا.

✓ يفضلون المهام التي يقارن فيها أدائهم بأداء غيرهم، كما يختارون مهام وأعمال أو مهن أكثر واقعية، ولديهم قدرة أكبر على إحداث تزاوج جيد بين قدراتهم والمهام التي يختارونها.

- ✓ يفضلون اختيار مهام يكون لديهم قدر من الاستبصار بالنتائج المتوقعة من العمل عليها وكما لوقت والجهدالمطلوب لها. **(الزيات، 2004،ص456-455).**
- ✓ يكونون أكثر اهتماما باستكشاف البيئة المحيطة بهم فهم أكثر اهتماما بالسفر وأكثر اهتماما بتجربة أشياء جديدة، حيث أنهم يبحثون عن فرص جديدة للاستفادة منها وتجربة مهاراتهم وتحقيق أهدافهم في الإتقان والتحيز.
- ✓ يصفون بأنهم مستقلون ولهم قيم نابعة من داخلهم ويميلون لأن ينجزوا أعمالهم جيدا رغبة في الإنجاز لذاته وليس لمجرد إرضاء الناس، وعليه فهم يتميزون باستقلال الشخصية وتفردهم عن غيرهم. **(علوطي ،2008،ص122ص121).**

أما وظائف الدافعية فهي :

- ✓ تحريك وتنشيط السلوك حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط فتتعاون المثير والحوافر الخارجية مع الدوافع الداخلية في تحريك السلوك نحو تحقيق أهداف معينة.
- ✓ توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى فالدوافع تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين و يهمل المواقف الأخرى.
- ✓ المحافظة على دوام واستمرار السلوك.

(بن جابر،2004، ص143)

- ✓ تحديد التوابع المعززة للسلوك.
- ✓ المساعد في تحقيق أداء متطور وجيد.
- ✓ تنمية معالجة المعلومات وتقويتها.
- ✓ _زيادة المبادأة والمبادرة إلى النشاط والاستمرارية
- ✓ _زيادة الجهود والطاقة المبذولة نحو تحقيق أهداف معينة.

(بن يونس،2007 ص26).

5- أنواع دافعية الإنجاز:

اقترح **فيروف** نوعين من دوافع الإنجاز هما : الدافع الذاتي والدافع الاجتماعي.

✓ **الدافع الذاتي:**

ذكر أن محرك لهذا الدافع ينبع من داخل الفرد ويخضع لمقاييس شخصية يحددها الفرد لنفسه، معتمدا على خبرته في سن مبكرة حيث يجد لذة في الإنجاز والوصول إلى الهدف فيرسم لنفسه أهدافا يحاول تجاوزها.

✓ **الدافع الإجتماعي:**

يخضع لمعايير يرسمها الآخرون ويقاس في ضوء هذه المعايير أي أنه يخضع لمقاييس المجتمع، ويبدأ هذا النوع من دافع الإنجاز بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية.

(جاسم، 2004،ص 331).

وبتقدم السنين دمج النوعان الذاتي والاجتماعي في دافع إنجاز واحد، وهنا تبرز حاجة الفرد لتكوين هذا الدافع لكي يشعر بالثقة في سن مبكرة بالإضافة إلى حاجته لكسب خبرات ناجحة ليقارن بها بغيره من أقرانه.

كما توجد عدة تصنيفات للدافعية منهـــــا:

- **دوافع أولية :** هذا النوع من الدوافع ينطوي تحت كل ما هو فطري أو وراثي أو فيزيولوجي مثل (الجوع، العطش ،النوم) .
- **دوافع ثانوية :** تشمل كل ما هو مكتسب من بيئة الفرد ومن خبراته اليومية أثناء التفاعل الاجتماعي مثل (التعاون ،السيطرة الاحترام،الذات).
- **الدافعية الداخلية :** هي النزعة التي تجعل الفرد ينشغل ويهتم ويمارس شيء واحد من عدة أشياء تظهر باستمرار من الحاجات النفسية.
- **الدافعية الخارجية :** هذا النوع من الدوافع يكون مصدره خارجي
- **الدوافع الشعورية :** وهي تملك الدوافع التي يشعر الشخص بوجودها ويعيها أو يمكن له أن يستدعيها أو بتذكرها إذا سئل عنها مثلا (بماذا تحس الآن؟).
- **الدوافع اللاشعورية :** وهي تلك الدوافع التي تدفع الإنسان إلى القيام بسلوك معين دون أن يعرف ما الذي يدفعه للقيام بهذا السلوك.

- **لدافعية الفردية :** وتشمل الدوافع التي يتميز بها الإفراد عن بعضهم البعض فقد يكتسبها بعضهم لخبراته الخاصة والبعض الآخر يكتسبها لأنه يميل إليها.
- **الدوافع الجماعية:** هي الدوافع التي تصدر على أكثر من شخص أي تصدر عن جماعة أو عن شخص ضمن جماعة صغيرة
- **دوافع خيالية** :وهي دوافع يمكن أن تكون غير موجودة فعلا إذ أنها مجرد تخيلات أو توقعات يتوقعها الفرد ويتخيلها في حين أنها ربما لا يكون لها أساس في الوجود والواقع .
- **دوافع واقعية :** وهي دوافع تكون موجودة فعلا على أرض الواقع أو ما يسمى بالدوافع الواقعية.

(لوناس ،2013، ص 31-32).

6- مظاهر الدافعية إلى الإنجاز:

من مظاهر الدافع إلى الإنجاز حسب موراي1938فهي مايلي :

- ✓ تحقيق شيء صعب.
- ✓ التحكم في الموضوعات الفيزيقية والكائنات البشرية، أو الأفكار وتناولها أوتنظيمها.
- ✓ أداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة و الاستقلالية.
- ✓ التغلب على العقبات، وتحقيق مستوى مرتفع.
- ✓ التفوق على الذات.
- ✓ منافسة الآخرين والتفوق عليهم.
- ✓ زيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للقدرة.

أما "**أتكنسون**" (1964) فقد بيّن أن مؤشرات الدافعية للإنجاز هي:

- ✓ محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه.
- ✓ التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول إلى الهدف وبذل الجهد.
- ✓ أن يتم ذلك وفقاً لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء.

حددت صفاء الأعسر وآخرون(1983)مظاهر الدافعية للإنجاز:

التوجه إلى العمل، وجهه الضبط التعاطف ألوالدي، الخوف من الفشل، القلق المعوق وجهه مثير السلوك التقبل الاجتماعي، التحصيل الإيجابي، المثابرة الاستقلال،احترام الذات،الاستجابة للنجاح والفشل، التوجه نحو المستقبل،الاستغراق في العمل، التحكم في البيئة.

أما بشير معمريه(2012) حدد ثلاث مظاهر أو عوامل لدافعية للإنجاز وهي:

- **الطموح العام General Asperation**:ويعني أن يكون الفرد ناجحاً،ومتفوقاً ويكون الأفضل.
- له ميل إلى إسعاد الآخرين ويركز على عمل واحد فقط حتى نهايته قبل البدء في الآخر.
- **المثابرة**:ويعني إدراك أو تقدير ما يتطلبه العمل من جهد وقدرة، والسعي لإتمامه حتى نهايته مع استقطاب الشعور بالملل ومقاومة الانطفاء، و الإصرار على الوصول إلى الهدف بصرف النظر على الوقت المستغرق وترجيحات النجاح
- تكريس الجهد في العمل ومواجهة كل صعوباته والالتزام لما نوى عليه أمام نفسه وأمام الآخرين.
- **التحمل أو الصبر**: من أجل الوصول إلى الهدف، ويعني تقبل الصعاب والمتاعب عليها الوصول إلى الهدف، الصمود أمام الإحباطات القيام بالأعمال الصعبة والانهماك فيها.
- مقاومة تشتت الجهد و، بذل الجهد الشاق حتى إكمال العمل على أحسن وجه.
- الثقة في النجاح والأمل فيه التحفز لبذل الطاقة الممكنة دون كلل أو تراجع.

(معمريه، 2012 ص63-64).

7- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

ظهرت نظريات كان لها الفضل في شرح وتفسير الدافعية للإنجاز من مناحي عدة تمثلت في ما يلي:

a. نظرية التوقع القيمة:

تمكن **أتكنسون وفيثر** من صياغة نظرية التوقع القيمة في الإنجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر والزهو والفشل يتبعه الشعور بالخجل والخزي، ويتركز أتكنسون في نظريته على نمط الدافعية المستثارة لدى الفرد وأن ما يتصف به الموقف من خصائص معينة إنما يستثير دوافع مختلفة، وإذا تغيرت طبيعة المواقف أو المثيرات فإن دوافع مختلفة تستثار أو تتحقق وينتج عنها تنشط نماذج محددة ومختلفة من السلوك، وافترض أتكنسون أن الميل للنجاح هو ميل دافعي متعلمو قوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر دقة وبمستوى أدائه في هذه الأعمال.

(الزيات،2003ص473).

نلاحظ من هذه النظرية أن أتكنسون يرى أن الدافع للإنجاز استعداد ثابت نسبيا مع عدم إنكاره دور البواعث الخارجية هي البيئة التي يعيش فيها الفرد، وأن الميل لتحقيق النجاح دافع متعلم كما يضع فيه الفرد اعتبارا للمجتمع على عكس الفرد الذي لديه دافع إنجاز منخفض فإنه يرجع فشله للمجتمع، ونلاحظ أيضا تحديده لدافعية الإنجاز بمعادلة رياضية أي أننا نستطيع قياس دافعية الإنجاز للفرد سواء كان دافعه مرتفعا أو منخفضا.

b. نظرية التقرير الذاتي:

تؤكد هذه النظرية للدافعية الداخلية على الاستقلال الذاتي وأفترض علماء هذه النظرية أمثال **دوشارم، ديسي، رايان، وايت،** أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة أي بناء على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل وليس عن طريق فرض الاشتراك في الأنشطة عليهم. **(علوطي2008، ص118).**

ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي بها الأفراد أنفسهم على أنهم السبب في سلوكيات والتي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي، وبين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكياتهم من أجل الحصول على المكافآت أو إسعاد شخص آخر أو نتيجة إرغام خارجي والتي يشيرون لها بصدر الضبط الخارجي.

أي أن الأفراد يميلون للقيام بسلوكيات التي مصدرها داخلي لا السلوكيات التي تكون نتيجة لمصدر خارجي. **(علوطي 2008، ص 118).**

توضح نظرية التنافر المعرفي ضرورة تقدير الفرد لسلوكه بنفسه وعدم إجباره على القيام بنشاط لا يرغب فيه حتى يحقق الاستقلال الذاتي والذي يعد من أهم عوامل دافعية الإنجاز المرتفعة.

c. نظرية التنافر المعرفي:

صاحب هذه النظرية هو **هوليون فستنجر** وهي امتداد لنظرية التوقع–القيمة وتشير هذه النظرية إلى أن كل شخص لديه عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته ومعرفة ما يحدث في العالم، فإذا تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر فإن أحدهما يزول مما يحدث توتر للفرد يجعله يسعى للتخلص منه.

وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته، بين أنساق معتقداته وسلوكه وأشار **فستنجر** إلى أن هناك مصدرين أساسين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

- آثار ما بعد اتخاذ القرار.
- آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات.**(علوطي، 2008، ص 114)**

أي أن عدم الاتساق يحدث نتيجة لأن الفرد اتخذ قرارا متسرعا أو عدم معرفته بالنتائج اللاحقة على اتجاهاته وقينه، وبالنسبة لآثار السلوك المضاد للاتجاه فإن الشخص يعطي تقديرا كبيرا لعمل ما بالرغم من أنه يتعارض مع معارفه وينجزه فقط لتحقيق شيء ما قد يكون مثلا كسبا ماديا وهذا ما يحدث عدم التناسق بين القيم والسلوك، وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي وتنشأ هذه الحالات عندما يمتد عدم الاتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد، وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق ومن يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد، وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تحول دون ذلك حيث يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز.

كما تساعد هذه النظرية على تفسير ما نلاحظ من مظاهر التراخي وعدم الجدية بين بعض مستشاري التوجيه وانخفاض مستوى دافعيتهم للاطلاع والإنجاز، حيث يشعر هؤلاء مستشاري التوجيه بحالة شبيهة بالتنافر المعرفي فهم قد يعطون قيمة وأهمية كبيرة للإرشاد والنجاح ومع ذلك يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح في المستقبل.

(علوطي، 2008، ص 115).

ومن خلال هذه النظرية يتضح أن التنافر بين المعارفي ولد تنافر الفرد مما يدفعه إلى إزالة التوتر بالتخلص منه، أو تجنب مثل هذه المواقف في المستقبل.

d. **نظريةالهدف:**

تأتي النظرية المكملة لدافعية الأفراد وسلوكهم من الإطار النظري لأهداف الإنجاز حيث تحتوي الدافعية للإنجاز على مجموعة خاصة من الأهداف تتضمن الكافة تتمايز إلى فئتين:

- **أهداف الإتقان:** التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم لفهم، أو تمكنهم من أي شيء جديد.
- **أهداف الأداء:** التي ينشد فيها الأفراد اكتساب الأحكام المفضلة لكفايتهم، أو تجنب الأحكام السلبية لكفايتهم. **(علوطي،2008، ص119).**

تشير هذه النظرية إلى أن الفرد يميل للقيام بأداء يوازي ما لديه من مهارة ومعرفة قصد تحقيق النجاح والسعادة مما يزيد في دافعية إنجازه وتضعف دافعية الإنجاز عندما لا يحقق النجاح.

e. نظرية العزو أو التفسير السببي للنجاح أو الفشل وينر وهايدر:

كان **هايدر(Heider)** أو لعالم إليه هذه النظرية من خلال ما أسماه علم النفس الساذج مقترحا أنه من الناحية المنطقية، فإن الإنسان ينسب سلوكه إما إلى عوامل ذاتية موجودة فيه وإلى عوامل خارجية تقع خارجه، وتتضمن العوامل الداخلية حاجات الإنسان ورغباته وانفعالاته وقدراته ونواياه واستعداده للعمل، أما العوامل الموقفية الخارجية فتشمل صعوبة المهمة والحظ.

(الريمان، 2008، ص 225) .

أما **واينر** فتقوم نظريته على أساس كيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم وكيف تؤثر هذه التفسيرات على السلوك الإنجازي اللاحق.

ويفترض أن تباين إدراك الأفراد يعزون نجاحهم وفشلهم إلى الجهد والقدرة وإما إلى الآخرين وإما إلى الحظ والصدفة ولخصها **واينر** في ثلاثة أبعاد هي:

- الثبات مقابل عدم الثبات.
- الداخلي مقابل الخارجي.
- قابل للضبط أو التحكم مقابل غير قابل للضبط أو التحكم.

(الزيات 2004،ص478).

يتضح من هذه النظرية أن الفرد الذي لديه دافع إنجاز مرتفع يرجع سلوكه إلى عوامل ذاتية أو داخلية، والفرد الذي لديه دافع إنجاز مرتفع يرجع سلوكه إلى عوامل ذاتية أو داخلية، والفرد الذي لديه دافع للإنجاز منخفض يرجع سلوكه إلى عوامل خارجية، وتحدد هذه العوامل سلوك الفرد فيما بعد.

8- طرق قياس دافعية الإنجاز:

تبين المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز تنقسم إلى فئتين وهما:

a. المقاييس الإسقاطية:

يقوم هذه المقياس على فكرة بسيطة مؤديها إن الأشكال والمواقف الفارغة تدفع الشخصية إلى تكميلها أو توضيحها فإذا كان من صعب استكمالها من خلال العناصر التي تحتوي عليها، فإن العوامل اللاشعورية تنشط لاستكمالها، وبذلك يتضح لنا الجانب اللاشعوري في الشخص، ولكلمة الإسقاط تعني في التحليل النفسي ميل الفرد إلى نسبة عيوبه وأخطائه ورغباته المكبوتة إلى غيره من الناس والأشياء

إلى أن علماء النفس وضعوا لها مفاهيم أخرى منها تأويل سلوك الغير على أساس خبراتنا الشخصية الشعورية وتأويل ما ندركه من مدركات عارضة على أساس الحالة النفسية الشعورية واللاشعورية.

(مقدم ،2003،ص231).

ومن بين الاختبارات الإسقاطية التي وضعها الباحثون لقياس ما وضع لقياسه نجد اختبار تفهم الموضوع (T, A, T) الذي أعدده **موراي** عام 1938، أما البعض الآخر فقام **ماكليلاند** بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز.

وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة عشرين ثانية أما لمبحوث، ثم يطلب البحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة والأسئلة هي:

- ماذا يحدث؟ منهم الأشخاص؟.
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟.
- ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟.
- ماذا يحدث؟ والذي يجب عمله؟.

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع حاولي عشرين دقيقة.

ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز. **(خليفة، 2000، ص 97).**

وبالرغم من هذا فإن عدة باحثين انتقدوا هذه الأساليب الإسقاطية من اعتبر بأنها لا تقيس دافع الإنجاز بل تصف انفع الات المبحوث، بالإضافة إلى أنها تتسم بالذاتية وتستغرق وقت طويل في عملية التصحيح ونتيجة لهذا فكر الباحثون في طرق أخرى تقيس دافع الإنجاز.

b. المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز مثل مقياس تقدير الذاتي في تصميم الأدوات التي وضعوها لقياسه، فقام كل من **وينر وككولا** (**Weiner&Kuklal**1970) بإعداد مقياس لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال، كما قام **كوستلر** (1967) بوضع مقياس الدافع للإنجاز لدى الطلاب الأمريكيين.

بينما قام كل من **ميرياي**(Mirabai, 1968) **ولين**(Lynn, 1969) ، ومقياس **هرمانز** (Hermans, 1970)، بوضع مقياس عن الدافع للإنجاز للكبار. **(قشقوش وطلعت، 1979،ص94)**

خلاصة:

نستخلص من خلال العرض النظري أن الدافعية هي المحرك والمنشط والموجه للسلوك من أجل تحقيق هدف ما، كما يعتبر الدافعية للإنجاز مكونا أساسيا في أي نشاط يقوم به الفرد، ويرتبط ذلك بالفاعلية والآثار الناجمة عنه من خلال تطوير أسباب نموه بشكل يؤدي إلى المثابرة الدائمة والإبداع، وإن دراسة الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أمر هام ذلك أن طبيعة عمله يتطلب قدرات ومهارات عالية، وكذا دافعية قوية من أجل إنجاز المهام على أحسن ما يرام.

1- منهج الدراسة:

لكل موضوع طابع خاص، يجب فيه إتباع منهج محدد لتحقيق الأهداف، و المنهج هو الطريقة المؤدية إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة.

(عبد الخالق، 2007، ص 76) .

لذا اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث يعرفه "هوبتني" (Houbtini) بأنه المنهج الذي يكون قاصرا ومختصا بالبحث في الظاهرة أو الواقع في الوقت الراهن كما انه يتضمن دراسة الحقائق المؤقتة المتصلة بمجموعة من الأوضاع أو الأحداث أو الناس، و خلال هذا المنهج يمكن للباحث أن يستعين بالإحصاء، كما يمكنه أن يكتفي بعملية السرد اللفظي خلال الدراسة الوصفية.

(الفوالي ،1983، ص85-59).

2- حدود الدراسة:

2-1- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة بثانوية العقيد محمد شعباني بالأغواط.

2-2- الحدود الزمانية:أجريت هذه الدراسة منذبداية شهر فيفري إلى منتصف شهر مارس من السنة الدراسية 2018-2019 .

2-3- الحدود البشرية:تحددت عينة الدراسة بـــ(80) تلميذ و تلميذة منهم(46) من شعبة العلوم و(34) من شعبة الآداب.

3-الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية بثانوية العقيد محمد شعبانيبالأغواط ، حيث توجه الطالبتان إلى تلاميذ السنة ثانيةثانوي لكل من شعبتي العلوم آداب وفلسفة، و قاما بتطبيق الاستبيان على عينة مكونة من(30) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بشكل عشوائي من التلاميذ الذين يزاولون دراستهم لهذا الموسم.

حيث كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التقرب من ميدان بحثه وتزوُده بمعلومات أولية حول الظاهرة محل الدراسة ويمكن تلخيص أهم أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

-التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة.

-التعرف على الصعوبات التي تعيق الدراسة الأساسية، وبالتالي إيجاد الحلول اللازمة لها.

4-الخصائص السيكومترية لأدوات البحث :

4-1- الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم:

للتأكد من صلاحية المقياس على عينة الدراسة قمنا بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من التلاميذ و حساب معامل الصدق و الثبات، حيث يرى المتخصصون في مجال القياس النفسي أن الصدق هو الخاصية الوحيدة التي تحدد جوانب الاختبار الصادق هو الذي ترتبط درجاته بدرجة عالية مع السلوك الفعلي الذي يهدف إلى قياسه، أي الصدق هو أن يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه بمعنى أن يكون الاختبار ذا صلة وثيقة بالسمة التي يقيسها.

(أبو هاشم، 2006، ص، ص17-19).

4-1-1- الصدق:

اعتمد الطالبتان في حساب صدق المقياس على طريقةالصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)، وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، حيث يطبق المقياس على مجموعة المفحوصين، ثم ترتب الدرجات التي تم الحصول عليها تنازليا أو تصاعديا، ثم يقارن بين المجموعتين اللتان تقعان على طرفي الخاصية بنسبة 27 % لكل مجموعة، إحداهما المجموعة العليا من حيث ارتفاع درجاتها على الخاصية، والأخرى المجموعة الدنيا من حيث انخفاض درجاتها على الخاصية و يستعمل أسلوبا إحصائيا ملائما وهو اختبار "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين ويكون المقياس صادقا كلما كان قادرا على التمييز تمييزا دالا بين المجموعتين **(علة، 2015، ص112).**

جدول رقم(1): يمثل نتائج صدق مقياس أساليب التعلم بطريقة الصدق التمييزي.

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمت " ت "	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
قيم دنيا	8	101,3750	4,37321	9,463	14	0,001	0,05 دالة
قيم عليا	8	134,1250	8,75765				

نلاحظ من خلال الجدولأن متوسط المجموعة ذات القيم العليا(**134,12**) بانحراف معياري (8,75765) بينما متوسط المجموعة ذات القيم الدنيا بلغ(101,37) بانحراف قدره 4,37، بلغت قيمة الفرق (ت) 9,46عند درجة حرية(14) ومستوى الدلالة(0,05) حيث نجد أن الدلالة الإحصائية 0.000 اقل من مستوى الدلالةأي توجد فروق دالة إحصائياأي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في

درجاتأساليب التعلم لدى التلاميذ بين المجموعتين، ومنه المقياس لديه قدرة تمييزيةبين القيم الدنيا والعليا وهذا يؤكد صدق المقياس.

4-1-2- ثبات مقياسأساليب التعلم:

يؤكد التعريف الشائع للثبات أنه يشير إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس أو على استخدام الاختبار،و هذا يعني أن ثبات الاختبار هو أن يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة أي الثبات يشير إلى أنه عند تكرار تطبيق الاختبار نحصل على نتائج لها صفة الاستقرار.(**فاطمة عوض و ميرفت على، 2002، ص 165).**

4-1-3- حساب الثبات لمقياس أساليب التعلم بطريقة ألفا كرونباخ:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ أحد مؤشرات الاتساق الداخلي للمقياس، و يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن التجزئة الاختبار بطريقة مختلفة، و يتم حساب تباين كل بند من بنود المقياس ثم مجموعة التباينات وكذلك تباين الدرجة الكلية للمقياس، و تشترط بنود المقياس سمة واحدة فقط.

(السيد محمد أبو هاشم، 2006، ص 9).

جدول رقم (2) : يمثل نتائج معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التعلم .

المقياس	عدد البنود	قيمة αكرومباخ
أساليب التعلم	30	0,85

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المحصل عليها أن معامل الثبات (0,85) و هذا يدل على ثبات مقبول و بما أن هذه القيمة عاليةفهي تدل على ثبات للمقياس و بالتالي فإن مقياس أساليب التعلميمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

4-1-4- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

يتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار (فردي – زوجي) ثم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون (الافتراض عن استخدام هذه المعادلة تساوي تباين الدرجات على نصفي الاختبار– أي تجانس التباين و هذا شرط من شروط التكافؤ).

جدول رقم (3) :يمثل نتائج ثبات مقياس أساليب التعلم بطريقة التجزئة النصفية :

الاستبيان	عدد البنود	"ر " قبل التعديل	"ر" بعد التعديل	معامل التصحيح
أساليب التعلم	30	0,82	0,90	سبيرمان براون

من خلال نتائج الجدول المحصل عليها نلاحظ أن قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة الارتباط بين البنود (0,82) قبل التعديل، وبعد التعديل بلغت(0,90)باستخدام معامل التصحيح سيبرمان براون، وهي قيمة عالية و بالتالي مقياس أساليب التعلم يتمتع بقدر عالي من الثبات.

4-2- الخصائص السيكومتريةلمقياس دافعية الإنجاز:

للتأكد من صلاحية المقياس تم عرضه على عينة الدراسة و حساب الصدق و الثبات بعدة طرق هي: **الصدق بطريقة الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):**

تم الاعتماد لحساب صدق المقياس على الصدق التمييزي، حيث تم ترتيب الدرجات من الأدنى إلى الأعلى بحيث تم أخذ 27% من أعلى التوزيع و 27% من درجات أدنى التوزيع فكان عدد الأفراد(14) فردا.

وبعد ذلك تم حساب الفرق (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04) : يمثل نتائج صدق مقياس دافعية الإنجاز بطريقة الصدق التمييزي :

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
القيم الدنيا	8	84,12	3,60	9,83	14	0,001	0,05 دالة
القيم العليا	8	107,00	5,50				

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المتحصل عليهاأن متوسط المجموعة العليا (107,00) بانحراف معياري 5,50325 بينما متوسط المجموعة الدنيا بلغ (84,12)بانحراف معياري قدره 3,60307 حيث بلغت قيمة (ت) 9,83عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0,05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجاتدافعية الإنجاز لأن الدلالة الإحصائية (0.001) أقل من مستوى

الدلالة(0.05) لدى التلاميذ بين المجموعتين، و أن المقياس لديه قدرة تمييزية و هذا ما يؤكد أن المقياس صادق.

4-3- الثبات لمقياس دافعية الإنجاز:

اعتمد الباحثان في حساب ثبات المقياس على طريقتين وهما:

1- **ثبات المقياس بطريقة ألفا كرومباخ:** يعتبر معامل ألفا كرومباخ أحد مؤشرات الاتساق الداخلي للمقياس، تمت معالجة البيانات بطريقة ألفا- كرومباخ لمقياس دافعية الإنجاز و الجدول الموالي يوضح النتائج اختبار ألفا- كرومباخ:

حساب الثبات بطرقة α كرومباخ لاستبيان دافعية الإنجاز:

جدول رقم (5) : يمثل نتائج معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس دافعية الإنجاز.

الاستبيان	عدد البنود	قيمة αكرومباخ
دافعية الإنجاز	28	0,75

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المحصل عليه، أن معامل الثبات بلغ القيمة (0,75) و هذا يدل من خلال الدرجة المتحصل عليها أن المقياس يتمتع بقدر من الثبات و بالتالي مقياس دافعية الإنجاز ثابت و يمكن تطبيقه على العينة.

2- **حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

يتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار (فردي – زوجي) ثم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون (الافتراض عن استخدام هذه المعادلة تساوي تباين الدرجات على نصفي الاختبار- أي تجانس التباين و هذا شرط من شروط التكافؤ).

جدول رقم (6) : يمثل نتائج ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة التجزئة النصفية :

الاستبيان	عدد البنود	"ر " قبل التعديل	"ر" بعد التعديل	معامل التصحيح
دافعية الإنجاز	**28**	**0,561**	**0,719**	**سبيرمان براون**

من خلال نتائج الجدول المحصل عليها نلاحظ أن قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة الارتباط بين البنود(0,56) قبل التعديل، وبعد التعديل بلغت(0,71)باستخدام معامل التصحيح سيبرمان براون، وهي قيمة عالية و بالتالي مقياس دافعية الإنجاز يتمتع بقدر عالي من الثبات.

5 – الدراسة الأساسية :

5– 1– أدوات الدراسة :

تم استخدام أداتين للقياس، و هما مقياس أساليب التعلم و مقياس دافعية الإنجاز لدى عينة من تلاميذ الأقسام السنة ثانية ثانوي لشعبتي العلوم و الآداب بثانوية العقيد محمد شعبانيبالأغواط.

- **أولا : وصف مقياس أساليب التعلم :**

اعتمد الطالبتان على مقياس أساليب التعلم الذي أعده كل من أنتوستل ورامسدينتايت (1994) وترجمه وقننه كل من إبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان، لقياس توجهات وأساليب تعلم الطلبة يتكون من 30 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم الاستراتيجي ، لكل بعد عشرة اسئلة تتم الإجابة عنها وفق سلم ليكرت الخماسي بالموافقة التامة أو عدم الموافقة التامة، حيث بلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس 0,72 ، 0,71 ، 0,85 على التوالي،والجدول التالي يوضح ابعاد مقياس اساليب التعلم.

جدول رقم (7): يوضح أبعاد مقياس أساليب التعلم و أرقام عبارات كل بعد.

البعد	البنود
أسلوب التعلم العميق	10–9–8–7–6–5–4–3–2–1
أسلوب التعلم السطحي	20–19–18–17–16–15–14–13–12–11
أسلوب التعلم الاستراتيجي	30–29–28–27–26–25–24–23–22–21

و تتم الإجابة بوضع علامة (X) أمام البند وفي الخانة التي يراها المبحوث تتناسب و تتفق مع رأيه الشخصي، مع تسجيل بياناته الشخصية، كما أن المجال الزمني للإجابة مفتوح.

تقديرالدرجات:

وضعت أوزان بدائل الاجابة على النحو التالي:

- البديلالأول (موافق تماما) يقدر بالدرجةالخامسة، وتدل على الدرجة المرتفعة التي تحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الثاني (موافق) يقدر بالدرجة الرابعةو تدل على الدرجة التي تحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الثالث (متردد) يقدر بالدرجة الثالثة، وتدل على الدرجة المتوسطة التي تحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

- البديل الرابع (غير موافق)يقدر بالدرجة الثانية،وتدل على الدرجة التي تحصل عليها المبحوث من اجابته على البند.
- البديل الخامس (غير موافق بشدة) يقدر بالدرجة واحدة،وتدل على الدرجة المنخفضة التي تحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

- **ثانيا: وصف مقياس دافعية الإنجاز:**

استخدمت الباحثتان مقياس الدكتور فاروق عبد الفتاح موسى سنة 1987 والذي يتكون من 28 بند، حيث ينقسم إلى بعدين مرتفعي الدافعية بوضع علامة x أمام الحروف التالية أ، ب، ج، د، ه، ايجابي، أما منخفضي الدافعية بوضع علامة أمام x الحروف التالية أ، ب، ج، د، ه، سلبي.

تفسير الدرجات: أعطيت الدرجات لكل بديل من البدائل الأربعة على النحو التالي:

في حالة الفقرات الإيجابية:

- (04) درجات علامة للإجابة ب: تنطبق دائما.
- (03) درجات علامة للإجابة ب: تنطبق غالبا.
- (02) درجات علامة للإجابة ب: تنطبق أحيانا.
- (01)درجات علامة للإجابة ب: تنطبق أبدا.

تعكس هذه الأوزان في حالة الفقرات السلبية.

5-2- مجتمع وعينة الدراسة:

إن اختيار العينة الملائمة من أهم المشكلات التي تواجه أي باحث، بحيث يجب أن تحمل العينة كل الخصائص المميزة للمجتمع الأصلي، وتمثلها تمثيلا صحيحا باعتبار أن دراستنا الميدانية طبقت على تلاميذ أقسام السنة ثانية بثانوية (العقيد محمد شعباني) للعام الدراسي 2018-2019وانطلاقا من موضوع الدراسة وهو أساليب التعلم وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي، فإنه تم اختيار العينة بطريقة الحصر الشامل، مع اختيار شعبتين (شعبة العلوم، و شعبة آداب و فلسفة) و ذلك للمقارنة بين الشعبتين من خلال متغيرات الدراسة.

جدول رقم (8): يوضح مجتمع وعينة الدراسة حسب التخصص.

التخصص	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	النسبة %
قسم سنة ثانية علوم 1+2	46	46	% 100
قسم سنة ثانية آداب و فلسفة 1+2	34	34	% 100

من خلال الجدول نلاحظ ان مجتمع الدراسة لقسمي سنة الثانية علوم بلغ 46 تلميذ وتلميذة أين تم أخذ عينة الدراسة كاملة لتوزيع ادوات الدراسة ، أما قسمي سنة الثانية آداب وفلسفة فقد بلغ عددهم 34 تلميذ وتلميذة بثانوية العقيد محمد شعباني.

جدولرقم (9): يوضح عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	26	% 32.5
اناث	54	% 67.5

من خلال الجدول يتضح لنا أن عينة الذكور قدرت ب 26 تلميذ بنسبة 32.5 % **و54 تلميذة بنسبة**67.5 %.

جدول رقم (10): يوضح عينة الدراسة حسب التخصص :

التخصص	العدد	النسبة
آداب و فلسفة	34	% 42.5
علوم	46	% 57.5

من خلال الجدول يتضح لنا أن عينة تخصص آداب وفلسفة قدرت ب 34 تلميذ وتلميذة بنسبة42.5 % **و46 تلميذ و تلميذة بنسبة** 57.5 % .

6-إجراءات التطبيق :

تم اجراء الدراسة الأساسية خلال السنة الجامعية 2018-2019 حيث كان تطبيق الأداتين(المقياسين) حيث شمل مقياس أساليب التعلم و مقياس دافعية الإنجاز و أجريا التطبيق بشكل جماعي و أثناء الحصص، بعدما تم ترتيب كل إجراءات التطبيق مع الأساتذة و الإدارة، مع الحصول على موافقة التلاميذ قبل أن توزع عليهم أداتي البحث، كما تم الحرص على إتباع مجموعة من التوجيهات والتعليمات للتلاميذ المستجوبين من أجل التحكم في سير تطبيق الدراسة الميدانية و من هذه الاجراءات المتبعة :

- تقديم الباحثتان لنفسيهما و الغرض العلمي للبحث.
- شرح طريقة الاجابة على كل مقياس.
- التأكدمن فهم التلاميذ لطريقة الإجابة.

- التأكد من أنهم لم ينسوا فقرة لم يجيبوا عليها قبل تسليم أدوات البحث.
- الالتزام باختيار نوع الفقرة التي تناسب شخصيته.
- التأكد من تسجيل جميع البيانات: الخاصة بالجنس و المستوى الدراسي للطالب.
- شكر التلاميذ على مشاركتهم الفعالة في عداد الدراسة.

7-الأساليب الإحصائية:

استخدم الطالبان في الدراسة الأساليب الإحصائية التالية بعد الاستعانة ببرنامج الحزمة للعلوم الاجتماعية spss و ذلك لاختبار فرضيات الدراسة والاستدلال عليها إحصائيا:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- ألفا كرومباخ لحساب الثبات .
- إختبار " T" لدلالة الفروق .

تمهيد :

يعد تطبيق أدوات جمع البيانات لدراسة موضوع بحثنا والمتمثل في أساليب التعلم وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى عينة من تلاميذ ثانية ثانوي، حيث توصلنا إلى أهم نتائج الدراسة ثم معالجتها عن طريق استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة لها وهذا ما تم عرضه في الفصل السابق وسيتم التطرق في هذا الفصل الى عرض وتحليل وتفسير نتائج فرضيات الدراسة.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على أن أهم أساليب التعلم التي يفضلها تلاميذ سنة ثانية ثانوي من وجهة نظرهم هو الأسلوب السطحي.

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التعلم وترتيبها حسب الأهمية، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جول رقم (11): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التعلم وترتيبها.

أسلوب التعلم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الإستراتيجي	80	40,08	5,168	1
العميق	80	36,42	6,058	3
السطحي	80	39,08	4,578	2

من خلال الجدول يتبين لنا ان المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ سنة ثانية ثانوي على أسلوب التعلم الإستراتيجي بلغ 40,08 وهو أكبر من المتوسط الحسابي للأسلوب العميق 36,42 والأسلوب السطحي 39,08، حيث جاء تفضيل التلاميذ للأسلوب الاستراتيجي في التعلم ثم الأسلوب السطحي وأخيرا الأسلوب العميق .

1-2-عرض نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي منخفض .

جدول(12): يبين دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات دافعية الإنجاز.

عدد الأفراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق في المتوسط	قيمة" ت"	درجة الحريةdf	الدلالة الإحصائية "P"	مستوى الدلالة الإحصائية
80	79	93,52	10,63	14,52	12,217	79	0.000	دال عند 0.01

من خلال الجدول يتبين أن الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات دافعية الإنجاز بلغ 14,52 بانحراف معياري 10,63، كما نلاحظ من خلاله أن قيمة" ت12.217 قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية 79 والدلالة الاحصائية (0.000) ومنه أي أن الفرق بين الفرضية والمتوسط لصالح المستوى المرتفع، ومنه نرفض الفرضية الثانية ونحكم بأن مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي مرتفع.

1-3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق في دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى للجنس.

لاختبار الفرضية قمنا بحساب الفرق "ت" بين متوسطي درجات الذكور والإناث في دافعية الإنجاز، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم(13): يوضح نتائج اختبار "ت" للفرق في دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي حسب للجنس.

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الدلالة (P)	مستوى الدلالة الإحصائية
دافعية الانجاز	ذكور	26	87,15	9,370	4,06	78	0,000	0.01 دالة
	إناث	54	96,59	9,881				

من خلال النتائج يتبين أن المتوسط الحسابي لدرجات دافعية الإنجاز عند الذكور 87,15 بانحراف معياري9,37، أما بالنسبة للمتوسط الحسابي لدرجات الإناث 96,59 بانحراف معياري 9,88 كما نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة" ت "المحسوبة المقدرة بـــ4.06 دالة إحصائيا عند درجة الحرية 78 لأن الدلالة الاحصائية0,00 أقل من مستوى الدلالة 0,01، ومنه نقبل الفرضية الثالثة ونقول بأنه توجد فروق في دافعية الانجاز لدى التلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث

1-4- عرض نتيجة الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق في دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى التخصص الدراسي.

لاختبار الفرضية قمنا بحساب الفرق "ت" بين متوسطي درجات تلاميذ تخصص الآداب و العلوم في دافعية الإنجاز، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم(14): يوضح نتائج اختبار "ت" للفرق في دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي حسب التخصص.

المتغير	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الدلالة (P)	مستوى الدلالة الإحصائية
دافعية الإنجاز	آداب	34	94,61	11,308	0,433	78	0,788	0,01 غير دالة
	علوم	46	92,71	10,158				

من خلال الجدول يتبين أن المتوسط الحسابي لدرجات دافعية الإنجاز عند تلاميذ الآداب 94,61 بانحراف معياري 11,30، أما بالنسبة للمتوسط الحسابي لدرجات تخصص العلوم 92,71 بانحراف معياري 10,15، كما نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة "ت" 0.43 غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية 78 لأن الدلالة الإحصائية 0,43 أكبر من مستوى الدلالة 0,01، ومنه نقبل الفرضية الصفري، أي لا توجد فروق في دافعية الانجاز لدى التلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى التخصص الدراسي.

5-1 – عرض نتيجة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على ما يلي: توجد فروق بين الجنسين في أسلوب التعلم الإستراتيجي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى التخصص والتفاعل بينهما، ولاختبار هذه الفرضية تم حساب تحليل التباين الثنائي أين توصلنا إلى النتائج التالية.

الجدول رقم (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسلوب التعلم الإستراتيجي حسب متغير الجنس والتخصص.

الجنس	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
ذكور	آداب	9	38,55	5,570
	علوم	17	39,64	5,049
إناث	آداب	26	39,26	5,150
	علوم	25	39,60	6,377
المجموع	آداب	29	41,24	3,823
	علوم	54	40,48	5,178
	المجموع	80	40,08	5,168

من خلال الجدول يتبين ان المتوسط الحسابي لعينة الذكور في تخصص الأدب يقدر ب38,55 وهو أق من المتوسط الحسابي لتخصص العلوم بـــ 39,64، أما عينة الإناث فبلغ متوسط عينة تخصص الآداب 39,26 وهو متقارب جدا مع متوسط تلاميذ تخصص العلوم 39,60، أما المتوسط الكلي بالنسبة لتلاميذ تخصص الآداب في اختيارهم لأسلوب التعلم الاستراتيجي فقد قدر بـــ 41,24 وهو أكبر من المتوسط الحسابي 40.48 لتلاميذ تخصص العلوم، والجدول الموالي يوضح نتيجة الفرق بين الجنسين في اختيار الأسلوب الاستراتيجي حسب التخصص.

جدول رقم (16): يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار الفرضية الخامسة.

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة (p)	مستوى الدلالة
أسلوب التعلم الاستراتيجي	الجنس	28,48	28,48	1,061	1	0,30	0.05 غير دالة
	التخصص	30,55	30,55	1,138	1	0,29	0.01 دالة
	التفاعل بين الجنس* التخصص	1,23	1,23	0,046	1	0,83	0,05 غير دالة
	الخطأ	2041,41	26,86		76		
	المجموع الكلي	130671,00			80		

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي في الجدول أعلاه عن عدم وجود فروق بين أفراد العينة في استخدامهم لأسلوب التعلم الاستراتيجي تعزى لمتغير الجنس، حيث أن مستوى المعنوية (0.30) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة إحصائيا، كما أظهرت عدم وجود فروق بين أفراد العينة في استخدام أسلوب التعلم الاستراتيجي حسب التخصص الدراسي، حيث أن مستوى المعنوية (0.29) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبول في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة احصائيا أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين الجنس والتخصص في التأثير على اختيار التلاميذ لأسلوب التعلم الإستراتيجي، حيث أن مستوى (0.83) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) وهي قيمة غير دالة احصائيا وعليه نرفض الفرضية البديلة الخاصة بتفاعل المتغيرين لعدم تحققها.

1-6- عرض نتائج الفرضية السادسة :

تنص الفرضية على ما يلي: توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي.

لاختبار الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل أسلوب ودرجات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (17): يوضح نتائج العلاقة بين اساليب التعلم ودافعية الإنجاز.

دافعية الإنجاز / أسلوب التعلم	العينة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية "P"	مستوى الدلالة الاحصائية
الأسلوب السطحي	80	0,53	0,056	0,05 غير دالة
الأسلوب العميق	80	0,098-	0.607	0,05 غير دالة
الأسلوب الإستراتيجي	80	0,45	0,012	0,05 دالة

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيمة الارتباط غير دالة بين الأسلوب السطحي ودافعية الإنجاز لأن الدلالة الاحصائية0,056 أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية 0,05 وأن قيمة الارتباط بين الأسلوب العميق ودافعية الإنجاز غير دالة لأن الدلالة الاحصائية 0,607 أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية 0,05 وعليه لا توجد علاقة بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق ودافعية الانجاز لدى التلاميذ ثانية ثانوي.

بينما نجد من خلال الجدول أن قيمة الإرتباط 0,45 بين الأسلوب الإستراتيجي ودافعية الإنجاز دالة إحصائيا لأن الدلالة 0,012 أقل من مستوى الدلالة 0,05 ومنه تحقق الفرضية جزئيا والقول بأن تلاميذ سنة ثانية ثانوي يفضلون أسلوب تعلم إستراتيجي لرفع دافعية الإنجاز.

2- تفسير ومناقشة النتائج :

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

بعد عرض نتائج لفرضية الأولى والتي جاء فيها أن أهم أساليب التعلم التي يفضلها تلاميذ سنة ثانية ثانوي هو الأسلوب السطحي، حيث توصلنا ان التلاميذ يفضلون أسلوبا إستراتيجيا أي تؤكد نتائج الدراسة ما جاء في دراسة كل من محمد احمد دسوقي، اعتدال عباس حسانين، هشام محمد الخوالي حيث افترض انتوستل نموذجا يشتمل على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها المتعلم في مواقف التعلم المتخلفة أثناء عملية التعلم ويؤدي ذلك إلى مستويات مختلفة من الهم وهي:التوجه نحو المعنى الشخصي (أسلوب التعلم العميق) التوجه نحو إعادة الإنتاجية (أسلوب التعلم السطحي)، التوجه نحو تحصيل درجات مرتفعة أسلوب التعلم الاستراتيجي.
(ENTWISTLE ,1981 :112).

أين يتميز الطلاب ذوو الأسلوب الاستراتيجي بالقدرة على تنظيم وقت مكان الاستذكار، وتنظيم جهدهم ومهارات الدراسة الجيدة، كما أن لديهم أهداف واضحة ذات صلة بالمادة الدراسية والعمل بجدية مع توفير الظروف المناسبة للدراسة الناجحة، أما الطلاب ذوي الأسلوب السطحي في التعلم يمتازون بالتركيز على فنيات وأساليب التعلم مثل كما يهتمون بملخص المادة دون فحص المحتوى (Entwistle ,1981 :77) والحفظ والاستظهار بالتفصيل، كما أن لديهم صعوبة في التعامل مع المادة الدراسية وفهمها، ولذلك فهم يفشلون في الامتحانات ويتسمون أيضا بالقلق المرتفع والاندفاع في التعبير، والتوجيه غير النظري وعدم الاستقلالية، والحصول على درجات منخفضة في التفكير الاستنباطي ويكون هدفهم من التعلم هو الحصول على الشهادات و الوظائف ودافعيتهم خارجية وهؤلاء الطلاب يتسمون بمستوى سطحي من الفهم ،كما يعتمدون على التذكر للمعلومات.

بينما يتميز الطلاب ذو أسلوب التعلم العميق بعدم الالتزام بحدود الفهم ولديهم القدرة على استخدام أسلوب التعلم بالفهم والتعلم بالعمليات معا، والربط بين المعرفة السابقة والمعلومات الجديدة، كما يهتمون بالمعنى الضمني في المحتوى، ويتسمون بالدرجات المرتفعة في كل من التفكير الاستنباطي والتوجه النظري والاستقلالية والاستدلال اللفظي والطلاقة اللفظية، ويبحثون عن المعنى مع الوعي بالأدلة والبراهين والأفكار الرئيسة في الموضوع، ويبذلون الجهد في الفهم وحاولت تطبيق ما تعلموه في الحياة مع التفكير في كيفية التطبيق.(Entwistle ramsden ,1983 :154_155)

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

بعد عرض نتائج الفرضية على أن مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي منخفض تبيّن لنا مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية مرتفع .

من الواضح حسب رأي الباحثتان أن المكونات الدافعة لدى المتعلم تحتل موقعاً رئيسياً في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن من نظم سيكولوجية، ويرجع ذلك إلى مسلمة هي أن كل سلوك وراءه دافع فإن دافعية الإنجاز تمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، والتي برزت في السنوات الأخيرة معلما من المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل ويمكن اعتبارها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر.

ويقصد بالدافعية للإنجاز " قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الإمتياز، والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهن والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة".**(عبد العزيز، 1994، ص89)**.

كما يتمثل دافع الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها " ميكلالند" أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان أنها تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الكبيرة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة.

حيث تشير البحوث والدراسات التي تناول أصحابها خصائص شخصية الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم يميلون إلى التصرف والسلوك بطرق وأساليب معينة يتميزون فيها عن غيرهم من الأفراد كالسعي نحو الإتقان والتمييز، والقدرة على تحمل المسؤولية و تحديد الهدف والتخطيط لتحقيقه إضافة إلى القدرة على استكشاف البيئة وتعديل المسار والتنافس مع الذات. وقد اتفق الباحثون على أن المجتمع الذي تشيع لدى أبنائه مثل هذه الخصائص يكون مجتمعا مميزات يسعى للإتقان والتميز. **(الأعسر، 1988، ص 165)**.

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

جاء في نتائج الفرضية أنه توجد فروق في دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى للجنس لصالح الإناث .

تختلف نتائج دراستنا الحالية عن نتائج دراسة مصطفى أحمد تركي (1988) والتي هدفت للكشف عن الدافعية للإنجاز عند الذكور و الإناث في موقف محايد و موقف المنافسة ، حيث قام الباحث بإجراء دراسته على طلبة و طالبات من جامعة الكويت و هم من مستويات و تخصصات مختلفة بهدف الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق بين الذكور و الإناث في دافعية الإنجاز وهم في موقفين أحدهما محايد و الآخر في موقف المنافسة تستثار فيه دافعية الطالب للإنجاز وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الدافعية في الموقف المحايد أو في موقف المنافسة.

أما نتائج دراسة إسماعيل(1988) فقد اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية حول البحث عن علاقة الدافع إلى الإنجاز في بعض سمات الشخصية والجنس و التخصص الدراسي، أين توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين الجنسين في الدافع إلى الإنجاز لصالح الذكور، وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين التخصصين في الدافع للإنجاز لصالح طلبة التخصص العلمي.

2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الرابعة أنه لا توجد فروق في دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى إلى التخصص الدراسي (علمي – أدبي).

حسب رأي الباحثتين أن المعلم الناجح هو الذي يبذل جهده في فهم دوافع المتعلمين حتى يتمكن من تحقيق أكبر قدر من التعلم الهادف بين المتعلمين، كذلك قدرته على ملاحظة سلوك المتعلمين ودوافع ذلك، وهذا يساعده على خفض التوتر الذي يشعر به المتعلم مما يدفع عملية التحصيل واكتساب السلوك على نحوٍ سواء، كما أن الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلاب، كما أن •تنويع الحوافز من قبل المدرسة والأسرة بسبب اختلاف مستويات الدافعية عند المتعلمين، و تحقيق ميول المتعلمين نحو نشاط معين واستخدام المنافسة – بقدر مناسب بينهم – فالميول تعتبر من الأمور الهامة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، إضافة إلى الاهتمام بتشجيع الأبناء على الإنجاز وعلى التدريب والممارسة على الاستقلالية والاعتماد على الذات.

إن عدم لجوء المعلمين والآباء لأسلوب المقارنة بين المتعلمين خاصة باختلاف التخصصات الدراسية في منزل واحد أو تدريس المعلم للتخصصين (أدبي – علمي) في نفس الوقت لا يكون الدافع نحو التعلم (الطموح) أكبر من قدرات وإمكانيات المتعلم حتى لا يصاب بالفشل، أو عدم التدخل بشكل مباشر بفرض نوع التعلم ومستواه على الطالب كالتخصص بالمرحلة الجامعية.

تتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة **علي بن محمد مرعي محممي(2006)** حول معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي، و بعض المتغيرات الأكاديمية (كالتحصيل الدراسي التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية)، و توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب في التخصص العلمي والطلاب في التخصص الأدبي، في حين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين، و فرقة الدراسة للطلاب المتقدمين، و ذلك لصالح الطلاب المبتدئين.

تختلف نتائج دراستنا الحالية عن دراسة إسماعيل(1988): والتي هدفت إلى البحث عن علاقة الدافع إلى الإنجاز في بعض سمات الشخصية والجنس و التخصص الدراسي، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين التخصصين في الدافع للإنجاز لصالح طلبة التخصص العلمي.

2-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

جاء في نتائج الفرضية أنه لا توجد فروق بين الجنسين في أسلوب التعلم الإستراتيجي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي ، في حين توجد فروق في أسلوب التعلم الإستراتيجي تعزى إلى التخصص، ولا يوجد تفاعل بين الجنس والتخصص في التأثير على دافعية انجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي.

من خلال نتائج دراسة الشوقي (2004) والتي هدفت إلى التعرف إلى أساليب التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة طنطا المصرية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يفضلون أسلوب التعلم المنبسط،والحدسي، و التفكيري، والتقديري والتعلم، وان أساليب التعلم لدى الطلاب لا تختلف اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الجنس وان تفصيل الطلاب لكل من الأسلوب المنطوي والأسلوب التقديري والتعلم لم يختلف اختلافا دالا إحصائيا باختلاف مستوى تحصيل الطلاب(منخفض،متوسط،مرتفع) وان الطلاب مرتفعي التحصيل أكثر تفصيلا لكل من الأسلوب الحدسي والأسلوب التفكيري في التعلم مقارنة بالطلاب منخفضي التحصيل وان الطلاب متوسطي التحصيل أكثر تفضيلا للأسلوب الحدسي في التعلم مقارنة بالطلاب منخفضي التحصيل.

كما أشار إلى ذلك أيضا **مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993)** في دراسة أجراها حول مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي والتنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي والتي بينت أن هناك علاقة موجبة بين الأداء داخل الفصل ومكونات الدافعية المتمثلة في فاعلية الذاتية والقيم الجوهرية والتي نصت على ضرورة الاهتمام برفع مستويات مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم لما لهذين المتغيرين من اثر كبير وقوي في رفع مستوى الأداء هذا من جهة.

ولقد لوحظ تناقض في نتائج الدراسات التي تناولت تأثير الجنس (ذكور/إناث) على أساليب التعلم حيث أظهرت نتائج دراسة ريتشاردسون أن غالبية الذكور يميلون إلى التوجه نحو المعنى(أسلوب التعلم العميق)، بينما الإناث تملن إلى التوجه نحو إعادة الإنتاجية (أسلوب التعلم السطحي) كما توصل (رأفت عطية ونجدي ونيس ،578،2000) إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم العميق لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق بينما في أسلوب التعلم السطحي، والأسلوب الاستراتيجي.

أما دراسة سيفؤنس وتندام 1998 والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم، فأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب

التعلم السطحي لصالح الذكور فقد توصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم الاستراتيجي.

2-6- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة :

بعد التوصل إلى عدم وجود علاقة بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق ودافعية الانجاز لدى التلاميذ ثانية ثانوي ووجود علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم الإستراتيجي ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة.

من خلال النتيجة السابقة نستنتج أن تنوع أساليب التعلم ساهم في رفع دافعية الإنجاز لدى التلاميذ خاصة أسلوب التعلم الإستراتيجي فحسب دراسة بسبوسة احمد الليثى (1994): والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المميزة المتفوقين عقليا بالتعليم الثانوي العام وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم، وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم، أين أظهرت نتائج الدراسة تميز الطلاب ذوي المستوى المرتفع في التفوق العقلي بأسلوب التعلم العميق، بينما تميز ذوي المستوى المنخفض في التفوق العقلي بأسلوب التعلم السطحي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التعلم الثلاث (العميق/السطحي/الاستراتيجي).

كما أن نتائج دراسة شيخ راغب صلاح الدين (2011) بعنوان أساليب التعلّم وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى عينة من طلبة جامعتي دمشق، حلب، والتي هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة أفراد عينة الدراسة، ودافعية الإنجاز لديهم، أين توصلت الدراسة إلى عدة نتائج جاء من أبرزها وجود علاقة ارتباط إيجابية بين أساليب التعلم (السطحية والعميقة) ودافعية الإنجاز لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة الكلية كما تتفق دراستنا مع دراسة جازي نعيمة(2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم العميق _السطحي_ الاستراتيجي.

الاستنتاج العام:

في هذا الجزء الأخير من الفصل الميداني وانطلاقا من نتائج الدراسة وفي ضوء ما تم عرضه من خلفية نظرية وكل ما يتعلق بأساليب التعلم ودافعية الانجاز واعتمادا على البيانات الإحصائية المتحصل عليها انطلاقا من الهدف الرئيسي من البحث وهو التأكد من وجود علاقة بين أساليب التعلم ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي وانطلاقا من إشكالية وتساؤلات الدراسة الحالية توصلنا إلى ما يلي:

- أن تلاميذ سنة ثانية ثانوي يفضلون الأسلوب الاستراتيجي للتعلم.
- تبيّن لنا أن مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية مرتفع.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين (إناث،ذكور) لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب في التخصص العلمي و الطلاب في التخصص الأدبي.
- وجود علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم الاستراتيجي ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة.

إن نتائج هذه الدراسة ستساهم ولو بالقليل في إضافة معلومة جديدة حول هذا الموضوع الذي هو من الواقع المحلي والتي قد تفيد المشرفين على قطاع التربية على ضرورة الاهتمام تلاميذ المرحلة الثانوية في المدارس لأنهم يحتاجون الى رعاية و اهتمام و تقديم مساعدات إرشادية لتمكينهم من فهم ذواتهم واكتساب القدرة على مواجهة حل مشكلاتهم وخاصة منها الانفعالية، واختيار أفضل أساليب التعلم التي توافق استعداداتهم وقدراتهم، قصد تنميتها واستثمارها و إشباع حاجاتهم خاصة منها الحاجة للإنجاز وتحقيق التوازن النفسي والتوافق مع البيئة المدرسية، والأسرية، و الاجتماعية .

الاقتراحات:

وفي ضوء النتائج المتحصل عليها نقترح ما يلي :

1 – تشجيع التلاميذ على تقبل الظروف المدرسية والأسرة وتوجيههم إلى تنمية هواياتهم واهتماماتهم لرفع مستوى دافعية الإنجاز.

2 – توفير البيئة المنزلية المشجعة و المتفهمة لرغبات وحاجات التلاميذ في هذه المرحلة.

3– تعزيز الطاقة الكامنة لدى المتفوقين دراسيا و السماح لهم بالتعبير عن آرائهم وأفكارهم وتقديم مقترحاتهم لأنه يكمن داخلها إبداعات و إنجازات لا محدودة.

4–توعية الأساتذة والمعلمين بضرورة معرفة أساليب تعلم تلاميذهم، لأخذ الاحتياطات اللازمة في كيفية إلقاءهم للدروس.

5– الاهتمام بأساليب التعلم المفضلة باعتبارها من العوامل التي تؤثر تأثيرا كبيرا في التحصيل والتوافق الدراسي للتلميذ.

6– مراجعة محتويات البرامج الدراسية لجعلها أكثر تشويقا وجاذبية في إثارة الدافعية لديهم مما يساعدهم على استخدام أساليب فعالة في التعلم.

7– دور الأسرة في تنمية دافع الإنجاز لدى التلاميذ .

8– دراسة مقارنة بين التلميذات والتلاميذ منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز.

قائمة المراجع:

1. ابن منظور، 2003، لسان العرب، مراجعة عبد المنعم خليل إبراهيم، ط3، دار الكتب العلمية، الجزء الأول، بيروت.
2. أبو شقة، سعدة ، 2007، دافعية الإنجاز، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
3. أحمد عبد العزيز سلامة، 1988، الدافعية والانفعال، ط1، مكتب أصول علم النفس الحديث، القاهرة.
4. أحمد فلاح علوان، 2010، أساليب التعلم المفصلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان بالأردن وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي، مجلة جامعة الشارقة، للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 07، يناير.
5. أحمد محمد عبد الخالق (2000): أسس علم النفس، ط3، دار المعرفة الجامعية، الأزريطة.
6. أديب محمد الخالدي (2006)، مرجع في علم النفس الإكلينيكي المرضي الفحص والعلاج، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
7. أديب محمد الخالدي(ب)، 2009، المرجع في الصحة النفسية نظرة جديدة، (ب ط)، دار وائل لنشر والتوزيع، الأردن.
8. بركات محمد خليفة، 2000، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع والإشهار، القاهرة.
9. بشير معمرية، 2012، سيكولوجية الدافع إلى الانجاز، (ب ط)، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.
10. جاسم محمد، 2004، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة دار الثقافة، الأردن.
11. جديد لبن، 2010، العلاقة بين اساليب التعلم كنمط من انماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، مجلة جامعة دمشق، المجلد، ملحق.
12. جودت بني جابر، 2004، علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
13. حسين بن عطاس الخيري، 2008، الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العم بمحافظتي الليث والقنفذة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى السعودية .

14. الدشتي، 1989، عبد العزيز علي، تكنولوجيا التعليم، مكتبة فلاح، الكويت.

15.ربيع هادي مشعان إسماعيل ، 2007، المرشد التربوي دوره الفاعل في حل مشكلات الطلبة، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

16.الريماوي، محمد عودة، 2008، علم النفس العام، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

17.الزعبي فلاح، 2005، علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

18.الزيات فتحي، 1996، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، القاهرة، مصر، دار النشر للجامعات.

19.الزيات فتحي، 2004، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط2، دار النشر للجامعات، القاهرة.

20. سخسوخ حسان، 2010/2009، أثر القلق العام على دافع الانجاز لدى طلاب المتفوقين عقليا مرحلة التعليم الثانوي رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ورقلة الجزائر.

21. سليمة سايحي، جانفي 2002، "قلق الامتحان و بعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، "مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 07، جامعة بسكرة الجزائر.

22.سليمة سايحي، 2004، فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة الجزائر.

23. سهير كامل أحمد، 2003، أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.

24.صالح مصطفى الفوالي (1983)، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، ط1، مكتبة غريب، القاهرة، مصر.

25.طلعت منصور وآخرون(1987)، 2011، أسس علم النفـــس العام ، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

26.عبد الفتاح الخواجا، الاختبارات و المقاييس النفسية المستخدمة في الإرشاد و العلاج النفسي، ط1، دار المستقبل للنشر والتوزيع ، الأردن.

27.عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، دافعية الإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

28.عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، الدافعية للإنجاز، (ب ط)، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر.

29.العبدان، عبدالرحمان عبدالعزيز، 1993، تأثير الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 48، السعودية.

30.عثمان مريم، 2010، الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى أعوان الحماية المدنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة الجزائر.

31. عجاج خيري المغازي بدري، 2000، اساليب التفكير والتعلم، ب ط، مكتبة الانجلو المصرية للنشر، القاهرة.

32.العرفاوي ذهبية، 2009/2008، أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للانجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر.

33.علة عيشة (2015) الإشباع العاطفي بين الزوجين وعلاقـــته بالرضا عـــن الحياة لدى عينة من أساتذة التعليم العالي بكلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس ، جامعة عمار ثليجي الأغواط .

34.علوطي سهيلة، 2008، العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي، دراسة ميدانية على طلبة الثانية جامعة، جيجل، رسالة ماجستير، جامعة جيجل، الجزائر.

35.عماد عبد الرحيم الزغلول وشاكر عقله المحاميد، 2007، سيكولوجية التدريس الصفي، ط1، دار المسير للنشر، عمان.

36.فاطمة عوض صابر و ميرفت على خفاجة (2002) ، 2002، أسس البحث العلمي، ط1، مكتبة ومطبعة الإشباع الفنية، مصر.

37.فتحي مصطفى الزيات، 2004، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط2، سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة.

38.فريد النجار، 2003، معجم موسوعي لمصطلحات التربية (إنجليزية عربية)، ط1، مكتبة لبنان، لبنان.

39.فؤاد حيدر، 1994، علم النفس الاجتماعي دراسات نظرية و تطبيقية، ط1، دار الفكر العربي، بيروت لبنان.

40. فوزي عبد الخالق، 2007، طرق البحث العلمي، ط1، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، مصر.

41.قريشي محمد، 2004، القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة الجزائر.

42. قشقوش إبراهيم وطلعت منصور، 1979، الدافعية للإنجاز وقياسها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

43.قنفوذ خديجة، 2015، أساليب التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا بالأغواط، مذكرة ماستر، كلية التربية، جامعة الاغواط.

44. كوافحه تيسير، 2004، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، (ط1)، عمّان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

45. لوناس حدة، 2013/2012، علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البويرة الجزائر.

46. ليلى المزروع، ديسمبر2007، "فاعلية الذات و علاقتها بكل من الدافعية للانجاز و الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 08، العدد 04، جامعة البحرين.

47. محدب رزيقة، جانفي2011، الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق (حالة ،سمة)، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة تيزي وزو الجزائر.

48.محمد بن جمعان يعز الله الغامدي، 2014، أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوي بمدينة مكة المكرمة، في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

49. محمد محمود أبو النيل، 2005، علم النفس الصناعي و التنظيمي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.

50. محمد محمود بني يونس، 2007، سيكولوجية الدافعية والانفعالات, (ب ط)، دار المسيرة لنشر والتوزيع، الأردن.

51. معصومة سهيل المطيري، 2005، ط1، الصحة النفسية مفهومها اضطراباتها، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

52.مقدم عبد الحفيظ، 2003، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

53. منصور بن زاهي، 2007، الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.

54. منى سعيد أبو ناشي، 2008، فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على أساليب التعلم والتحصيل لدى طالبات الصف الأول ثانوي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد18، العدد6.

55.نائل إبراهيم أبو عزب، 2008، فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين.

56. نزيم صرداوي، عدد 06 جوان 2011، دافع الانجاز وتقدير الذات و علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي مجلة دراسات نفسية و تربوية مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، جامعة تيزي وزو الجزائر.

57. الهام بن إبراهيم محمد وقاد، 2008، أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجيهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية قسم لدى علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة السعودية.

58. وليد كمل القفاص، 2009، تحسين التعليم، ط1،المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة.

59. يوسف قطامي، نايفة قطامي، 2000، سيكولوجية التعلم الصفي، ط1، دار الشروق للنشر، عمان.

مواقع الأنترنيت:

1. http//www.kenan online.com/users/dr-omar/posts/432851.1fd.
2. http//www/indesc.php§actianshow-arr&artcat=3&id.1372.
3. http//www.almaany.com.
4. http//www.gulf.kids.com.

الملحق رقم 01

استبيان أساليب التعليم

إعداد : إنتوىستل وتايتEntwstle & Tait

ترجمة وتقنين:

د/ -إبراهيم بن سالم الصباطي د / - رمضان محمد رمضان

أخي الطالب / أختي الطالبة . . .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فيما يلي عدد العبارات التي تتعلق ببعض مواقف التعلم وطرق الدراسة والاستذكار، يرجى منك قراة هذه العبارات بدقة وتقرير درجة موفقك / عدم موافقتك على هذه العبارات باختيار إجابة واحدة من بين الإجابات التالية: موفق تماما ،موافق ،متردد، غير موافق، غير موافق بشدة، مع مراعاة الأتي :

1- انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة مادامت تعبر عن وجهة نظرك.

2- عدم ترك أي عبارات دون إجابة.

3- اختيار بديل واحد لكل عبارة.

4- مراعاة تعبئة بياناتك الشخصية بكل دقة شاكرين حسن تعاونكم.

البيانات الشخصية :

الاسم : الرقم الأكاديمي:

التخصص : المعدل التراكمي :

وفيما يلي هذه العبارات :

م	العبارات	موافق تماما	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أحاول أن أفهم معنى ما اقرأه.					
2	عندما اقرأ قالا آو كتابا، أحاول أن استخلص واحد بدقة قصد المؤلف مما هو مكتوب					
3	أجد نفسي أحيانا أفكر في معلومات سبق لي دراستها عندما أكون بصدد					

	القيام بأعمال أخرى مشابهة.					
4	إنني غير مستعد لقبول الأشياء كما تقال لي، بل انني أحاول التفكير فيها لنفسي.					
5	أحاول قدر الإمكان ربط الأفكار التي تصادفني بأفكار الموضوعات أو المقررات الأخرى التي ادرسها.					
6	عندما ادرس موضوع جديد ، أحاول أن أتبين بعقلي كيف تترابط جميع الأفكار مع بعضها البعض.					
7	غالبا ما تثيرني الأفكار الموجودة في الكتب والمقالات لكي أفكر في كل ما أقرأه					
8	أبحث بدقة عن الأدلة والبراهين فيما أقرأه، ثم أحاول الوصول إلى خلاصة لما أقوم بدراسته.					
9	عندما أقرأ، أختبر التفاصيل بدقة لأرى مدى إتفاقها مع ما يقال.					
10	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرا على تتبع الدليل آو الحجة وراء كل شيء					
11	أجد أنني أحاول التركيز على تذكر (حفظ) قدر كبير من المعلومات حتى أتعلم					
12	أقضي وقتا كبيرا في تكرار وتردد المعلومات حتى يساعدني ذلك على تذكرها.					
13	غالبا ما أجد نفسي أقرأ أشياء دون محاولة حقيقية مني لفهمها.					
14	غالبا ما تقابلني مشاكل في فهم الأشياء التي أفهمها.					
15	على الرغم من قدرتي على تذكر الحقائق والتفاصيل، إلا أنني لا أستطيع في الغالب أن أرى الموضوع في صورة كلية.					
16	إنني في الحقيقة غير متأكدة مما هو هام لي، ولذا أحاول أن أتهرب وأشردفي المحاضرات بقدر الإمكان.					
17	أضطرب أحيانا بشأن قدرتي على القيام بما يطلب مني عمله بطريقة مناسبة.					
18	أشعر غالبا بأنني أضيع بسبب كثرة الموضوعات التي ندرسها في المقررات المختلفة					
19	غالبا ما أبدو مصابا بالذعر والقلق عندما بأنني لا أستطيع القيام بالعمل المطلوب مني.					
20	غالبا ما أظطر عندما أفكر بأنني لا أستطيع القيام بالعمل المطلوب مني.					
21	من المهم بالنسبة لي أن أشعر أنني أنجز بقدر ما أستطيع.					
22	إنني أعرف ماذا أريد أن أفعل فيما أدرسه من المقررات وإنني مصمم على تحقيقه					
23	أبذل كثيرا من الجهد حتى أتأكد من أنني أستوعب التفاصيل المهمة للمقرر.					
24	أعمل بجد واجتهاد في أثناء المذاكرة وأحاول أن أركز دهني على ما أقوم به.					
25	أحاول التأكد من توافر الشروط الملائمة للدراسة والتي تسمح لي بالبدء والاستمرار في العمل بسهولة.					
26	بطريقة أو بأخرى أنجح في الحصول على الكتب أو مواد أحتاجها للدراسة.					

27	أعتقد أنني منظم ومرتب تماما في طريقتي في المذاكرة.					
28	انظم أوقات دراستي بدقة حتى أستفيذ من الوقت بقذر الإمكان.					
29	أحاول بصفة عامة الإستفاذة من الوقت طوال اليوم					
30	أعمل بإنتظام أصثناء دراسة المقرر بدلا من ترك كل شيء لآخر لحظة.					

الملحق رقم 02

مقياس دافعية الإنجاز

الجنـــــــــــــــــــــــــــــس: ذكر (.....) أنثى (.....).

التخصص: أدبي (.....) علمي (.....).

التعليمـــــــــــــــــــــــــية:

أخي التلميذ، أختي التلميذة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد:

نضع بين يديك هذه الاستمارة التي تحتوي على عدد من العبارات والتي تصف طرقا مختلفة في التفكير أو الشعور أو السلوك، والمطلوب قراءة كل عبارة ثم التأشير عليها بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تناسبك، الرجاء الإجابة على كل عبارة، مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وتأكد أن إجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحثين حيث تستخدم لغرض علمي.

1- إن العمل شيء:	**2- في المدرسة يعتقدون أني:**
() ..... (أ)أتمنى ألا أفعله.	() ..... (أ)أعمل بشدة جدا.
() ..... (ب) لا أحب أداؤه كثيرا جدا.	() ..... (ب) أعمل بتركيز.
() ..... (ج) أتمنى أن أفعله.	() ..... (ج) أعمل بغير تركيز.
() ..... (د)أحب أداءه.	() ..... (د)غير مكترث بعض الشيء.
() ..... (ه) أحب أداءه كثيرا جدا.	() ..... (ه) غير مكترث جدا.
3- أرى أن الحياة التي يعمل فيها الإنسان مطلقا:	**4- أن تنفق قدرا من الوقت للإستعداد لشيء هام:**
() ..... (أ) مثالية.	() ..... (أ) لا قيمة له في الوقع.
() ..... (ب) سارة جدا.	() ..... (ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا.
() ..... (ج) سارة.	() ..... (ج) غالبا ما يكون مفيدا.
() ..... (د)غير سارة.	() ..... (د)له قدر كبير من الأهمية.
() ..... (ه) غير سارة جدا.	() ..... (ه) ضروري للنجاح.
5- عندما أعمل تكون مسؤولية أمام نفسي:	**6- عندما يشرح المعلم الدرس:**
() ..... (أ) مرتفعة جدا.	() ..... (أ) أعتقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وان أعطي نفسي إنذباعا حسنا.
() ..... (ب) مرتفعة.	
() ..... (ج) ليست مرتفعة ولا منخفضة.	() ..... (ب) أوجه إنتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي

() ..... (د) منخفضة. () ..... (ه) منخفضة جدا.	تقال. () ..... (ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى. () ..... (د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة.
7- أعمل عادة: () ..... (أ) أكثر بكثير مما قررت أن اعمله. () ..... (ب) أكثر بقليل مما قررت أن اعمله. () ..... (ج) أقل بقليل مما قررت أن اعمله. () ..... (د) أقل بكثير مما قررت أن أعمل.	**8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أودي مسؤولية تماما عد إذن:** () ..... (أ) أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي. () ..... (ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي. () ..... (ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى. () ..... (د) أجد راغبا في التخلي عن هدفي. () ..... (ه) اتخلى عن هذفي عادة.
9- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي: () ..... (أ) غير هام جدا. () ..... (ب) غير هام. () ..... (ج) هام. () ..... (د) هام جدا.	**10- إن بدأ اداء الواجب المنزلي يكون:** () ..... (أ) مجهود كبير جدا. () ..... (ب مجهود كبير. () ..... (ج) مجهودا متوسطا. () ..... (د) مجهودا قليلا جدا.
11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون: () ..... (أ) مرتفعة جدا. () ..... (ب) مرتفعة. () ..... (ج) متوسطة. () ..... (د) منخفضة. () ..... (ه) منخفضة جدا.	**12- إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:** () ..... (أ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة. () ..... (ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى المنزل. () ..... (ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى. () ..... (د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى.
13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة: () ..... (أ) أحب أن أؤديه كثيرا. () ..... (ب) أحب أن أوديه أحيانا. () ..... (ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جدا. () ..... (د) لا أعتقذ أن أكون قادرا على تأديته.. () ..... (ه) لا يجذبني تماما.	**14- يعتقد الأخرون أني :** () ..... (أ) أذاكر بشدة جدا. () ..... (ب) أذاكر بشدة. () ..... (ج) أذاكر بدرجة متوسطة. () ..... (د) لا أذاكر بشدة جدا. () ..... (ه) لا أذاكر بشدة.

الملحق رقم 03 – حساب الصدق والثبات لمقياس أساليب التعلم

حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,852	30

حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,756
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	,695
		Nombre d'éléments	15[b]
	Nombre total d'éléments		30
Corrélation entre les sous-échelles			,820
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,901
	Longueur inégale		,901
Coefficient de Guttman split-half			,901

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029.

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030.

حساب الصدق بطريقة الصدق التمييزي

Test-t

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	قيم دنيا	8	101,3750	4,37321	1,54616
	قيم عليا	8	134,1250	8,75765	3,09630

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
VAR00001	Hypothèse de variances égales	2,617	,128	-9,463	14	,000	-32,75000	3,46088	-40,17285	-25,32715
	Hypothèse de variances inégales			-9,463	10,287	,000	-32,75000	3,46088	-40,43229	-25,06771

حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,759	28

حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,568
		Nombre d'éléments	14[a]
	Partie 2	Valeur	,674
		Nombre d'éléments	14[b]
	Nombre total d'éléments		28
Corrélation entre les sous-échelles			,561
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,719
	Longueur inégale		,719
Coefficient de Guttman split-half			,717

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027.

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028.

نتائج الصدق بطريقة الصدق التمييزي

Test-t

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
VAR00003	VAR00003 Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances égales	3,500	,082	-9,836	14	,000	-22,87500	2,32561	-27,86295
	Hypothèse de variances inégales			-9,836	12,070	,000	-22,87500	2,32561	-27,93884	-17,81116

الدرجة الكلية

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
ASALIB	115,6000	12,12237	80
DAFI3IA	93,5250	10,63428	80

Corrélations

		ASALIB	DAFI3IA
ASALIB	Corrélation de Pearson	1	,226*
	Sig. (bilatérale)		,044
	N	80	80
DAFI3IA	Corrélation de Pearson	,226*	1
	Sig. (bilatérale)	,044	
	N	80	80

العلاقة بين الأسلوب السطحي ودافعية الإنجاز

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
DAFI3IA	93,5250	10,63428	80
SATHI	39,3000	5,05248	30

Corrélations

		DAFI3IA	SATHI
DAFI3IA	Corrélation de Pearson	1	,353
	Sig. (bilatérale)		,056
	N	80	30
SATHI	Corrélation de Pearson	,353	1
	Sig. (bilatérale)	,056	
	N	30	30

العلاقة بين الأسلوب العميق ودافعية الإنجاز

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
DAFI3IA	93,5250	10,63428	80
AMIK	36,6667	6,24960	30

Corrélations

		DAFI3IA	AMIK
DAFI3IA	Corrélation de Pearson	1	-,098
	Sig. (bilatérale)		,607

الملحق رقم06- الفروق في أساليب التعلم حسب الجنس

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
Sathi	Hypothèse de variances égales	,018	,894	-2,147	78	,035	-2,29487	1,06888	-4,42284	-,16690
	Hypothèse de variances inégales			-2,036	43,408	,048	-2,29487	1,12692	-4,56691	-,02284

Test-t

Statistiques de groupe

	SEX	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
amik	male	26	35,6923	7,14294	1,40085
	female	54	36,7778	5,50014	,74847

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
amik	Hypothèse de variances égales	2,058	,155	-,749	78	,456	-1,08547	1,45019	-3,97258	1,80164
	Hypothèse de variances inégales			-,683	39,782	,498	-1,08547	1,58826	-4,29602	2,12508

Test-t

Statistiques de groupe

	SEX	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ISTRATIGI	male	26	39,2692	5,15021	1,01004
	female	54	40,4815	5,17884	,70475

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
ISTRATIGI	Hypothèse de variances égales	,069	,794	-,982	78	,329	-1,21225	1,23403	-3,66901	1,24451
	Hypothèse de variances inégales			-,984	49,710	,330	-1,21225	1,23161	-3,68636	1,26186

الملحق رقم07- الفروق في أساليب التعلم حسب التخصص

Test-t

Statistiques de groupe

	SPICALETE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Sathi	lettre	34	38,9118	4,61465	,79141
	science	46	39,2174	4,59910	,67810

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
Sathi	Hypothèse de variances égales	,155	,695	-,293	78	,770	-,30563	1,04165	-2,37939	1,76813
	Hypothèse de variances inégales			-,293	71,127	,770	-,30563	1,04218	-2,38361	1,77236

-t

Statistiques de groupe

	SPICALETE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
amik	lettre	34	37,2059	5,30168	,90923
	science	46	35,8478	6,55902	,96708

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
amik	Hypothèse de variances égales	,325	,570	,991	78	,325	1,35806	1,37034	-1,37008	4,08619
	Hypothèse de variances inégales			1,023	77,326	,309	1,35806	1,32738	-1,28492	4,00103

Test-t

Statistiques de groupe

	SPICALETE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ISTRATIGI	lettre	34	39,3235	6,10872	1,04764
	science	46	40,6522	4,33188	,63870

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
ISTRATIGI	Hypothèse de variances égales	5,837	,018	-1,139	78	,258	-1,32864	1,16676	-3,65148	,99419
	Hypothèse de variances inégales			-1,083	56,378	,283	-1,32864	1,22698	-3,78622	1,12893

الملحق رقم08- الفروق في الدافعية حسب الجنس

Test-t

[Ensemble_de_données1]

Statistiques de groupe

	SEX	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
DAFI3IA	male	26	87,1538	9,37099	1,83780
	female	54	96,5926	9,88141	1,34469

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
DAFI3IA	Hypothèse de variances égales	,345	,558	-4,068	78	,000	-9,43875	2,32039	-14,05828	-4,81921
	Hypothèse de variances inégales			-4,145	51,915	,000	-9,43875	2,27721	-14,00849	-4,86900

الملحق رقم 09 الفروق في الدافعية حسب التخصص

Test-t

Statistiques de groupe

	SPICALETE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
DAFI3IA	lettre	34	94,6176	11,30839	1,93937
	science	46	92,7174	10,15800	1,49772

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
DAFI3IA	Hypothèse de variances égales	,756	,387	,788	78	,433	1,90026	2,41090	-2,89947	6,69998
	Hypothèse de variances inégales			,775	66,702	,441	1,90026	2,45037	-2,99111	6,79162

الملحق رقم 10 الفروق في أسلوب التعلم الاستراتيجي حسب مستوى الدافعية

Test-t

Statistiques de groupe

	MoyenDafi3ia	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ISTRATIGI	feble	34	41,0588	5,16363	,88556
	fooor	46	39,3696	5,10929	,75332

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	
									Infériure	Supérieure
ISTRATIGI	Hypothèse de variances égales	,002	,961	1,455	78	,150	1,68926	1,16076	-,62164	4,00016
	Hypothèse de variances inégales			1,453	70,838	,151	1,68926	1,16263	-,62905	4,00757