جـامـعــة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

رقم التسجيل : .....

السنة : 2015/2014

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم :

في علم التدريس

عــلاقة الذكاءات المتعددة و مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

«دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة ورقلة»

مـــن إعـــداد الطـالـــبة:

- غالـــــم فاطمـــــة

تاريخ المناقشة:2014/12/14

لجنة المناقشة متكونة من :

أ.د/ عبد الكريم قريشي	أستاذ	جامعة ورقلة	رئيساً
أ.د/ بوشلالق نادية	أستاذ	جامعة ورقلة	مشرفاً ومقرراً
أ.د/ محي الدين عبد العزيز	أستاذ	جامعة البليدة	مناقشاً
أ.د/ علي تعوينات	أستاذ	جامعة الجزائر	مناقشاً
د/ عباس بلقوميدي	أستاذ محاضر(أ)	جامعة وهران	مناقشا
د/ قاسم بوسعدة	أستاذ محاضر(أ)	جامعة ورقلة	مناقشاً

ملخص

سعت الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة و مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى و الرابعة متوسط وكذا البحث عن الفروق في أنواع الذكاءات المتعددة و مفهوم الذات الأكاديمية و الدافعية للانجاز الدراسي لدى عينة الدراسة ومن ذلك انبثقت التساؤلات الآتية :

-ما هي مستويات الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة من مرحلة التعليم المتوسط؟ ثم هل هناك فروق في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (الأولى و الرابعة متوسط)؟

-وهل توجد علاقة بين الذكاءات المتعددة و مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى و رابعة متوسط ؟

-وهل توجد فروق في كل من الذكاءات المتعددة و مفهوم الذات الأكاديمية يعزى فيها الاختلاف إلى تفاعل والمستوى الدراسي للتلاميذ؟

و للإجابة عن التساؤلات السابقة صيغت الفرضيات الآتية:

أولا: نتوقع أن يكون مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ (السنة الأولى والرابعة متوسط) منخفضا.

ثانيا: هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (الأولى و الرابعة متوسط) .

ثالثا: توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية –المعتمدة في الدراسة– والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط.

رابعا: هناك علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديميةو الدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط.

خامسا: توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي –الخارجي) لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة المتوسط.

سادسا: توجد فروق جوهرية في أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية – المعتمدة في الدراسة– يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ ومستواهم الدراسي (السنة الأولى والرابعة متوسط).

سابعا: توجد فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي – الخارجي) يعزى فيها الاختلاف إلى كل من جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (الأولى و الرابعة متوسط) .

تكونت عينة الدراسة الأساسية من342 تلميذا و تلميذة اختيروا بطريقة عشوائية حصصية من بعض متوسطات مدينة ورقلة و من بين التلاميذ الذين يدرسون السنة الأولى و الرابعة متوسط – خلال السنة الدراسية (2013– 2014)

كما تم الاعتماد في جمع البيانات على الأدوات الاتية :

- استمارة الذكاءات المتعددة من تصميم الباحثة
- استمارة مفهوم الذات الأكاديمية من تصميم الباحثة
- مقياس الدافعية للانجاز الدراسي لصاحبه ليبر (lipper 2005) ترجمة وتقنين أحمد العلوان وخالد المعطيات.

وبعدما تم التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات من خلال حساب معاملات الصدق و الثبات، تم تطبيقها مع عينة الدراسة الأساسية ، ثم عولجت البيانات إحصائيا باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (20.0) spss.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1–أن مستوى الدافعية للانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى و الرابعة متوسط مرتفعا.

2–توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ ومستواهم الدراسي (الأولى و الرابعة متوسط).

3–توجد علاقة بين أنواع الذكاءات المتعددة و الدافعية للانجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى و الرابعة متوسط.

4–توجد علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي و الخارجي و الدافعية للانجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى و الرابعة متوسط.

5–توجد علاقة بين الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي – الخارجي) لدى عينة تلاميذ السنة الأولى و الرابعة متوسط.

6-وجود فروق في ستة أنواع من الذكاءات المتعددة في مقابل اثنين (الشخصي والاجتماعي) لم تظهر فيهما فروق لدى تلاميذ السنة الأولى و الرابعة متوسط.

7-توجد فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي و الخارجي) يعز ى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ ومستواهم الدراسي (السنة الأولى و الرابعة متوسط).

وقد نوقشت هذه النتائج المتوصل إليها في ضوء التراث النظري للدراسات السابقة.

Résumé

L'objectif de cette étude est d'étudier la relation entre les intelligences multiples, le concept du soi académique et la motivation scolaire chez un échantillon d'élèves de première et de quatrièmes années moyennes.
Les hypothèses formulées dans cette recherche sont les suivantes :

1. **On suppose que la motivation scolaire est de niveau faible chez les élèves et qu'il y a des différences dans la motivation suite à l'interaction du genre et du niveau scolaire des élèves.**
2. **Il y a une relation significative entre les intelligences multiples et la motivation scolaire chez les élèves.**
3. **Il y a une corrélation significative entre le concept du soi académique (interne- externe) et la motivation scolaire chez les élèves.**
4. **Il y a une corrélation significative entre les intelligences multiples et le concept du soi académique (interne-externe) chez les élèves.**
5. **Il y a des différences significatives dans les huit intelligences multiples considérées dans l'étude - suite à l'interaction du genre et du niveau scolaire.**
6. **Il y a des différences significatives dans le concept du soi académique (interne-externe) suite à l'interaction du genre et du niveau scolaire.**

Pour la récolte des données, l'étude a utilisé les outils suivants :

- **Un questionnaire des intelligences multiples réalisé par l'étudiante.**
- **Une échelle d'auto-évaluation du concept du soi académique réalisé, également par l'étudiante.**
- **Une échelle d'auto-évaluation de la motivation scolaire de LIPPER (2005) traduit et validé par AHMED EL ALWAN et KHALED EL MOATIAT.**
- **Une étude pilote réalisée sur 100 élèves a donné des résultats satisfaisants dans le degré de validité et de fidélité des outils utilisés.**

Les résultats de l'analyse statistique des données a abouti à :

- **Le niveau de la motivation scolaire chez les élèves est élevé et il y a des différences significatives dans la motivation scolaire des élèves suite à leur genre et à leur niveau scolaire (première et quatrième années moyennes).**
- **Il existe une relation significative entre les intelligences multiples et la motivation scolaire chez élèves.**
- **Il existe une relation entre le concept du soi académique (interne-externe) et la motivation scolaire chez les élèves.**
- **Il existe une relation significative entre les intelligences multiples et le concept du soi académique (interne-externe) chez lez élèves.**
- **Il existe des différences significatives dans six types d'intelligences multiples par rapport à deux types où les différences ne sont pas significatives et qui sont l'intelligence personnelle et l'intelligence sociale.**
- **Il y a des différences significatives dans le concept du soi académique (interne- externe) suite à l'interaction du genre et du niveau scolaire.**
- **Les résultats ont été interprétés en fonction des études précédentes et du cadre théorique de la recherche.**

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة..... أ

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية..... د

فهرس المحتويات..... و

قائمة الجداول ..... ك

قائمة الأشكال..... ن

مقدمة الدراسة..... 1-2

الجانـــــب النظـــري

الفصل الأول: تقديم الدراسة و اعتباراتـها

الصفحة

1- عرض مشكلة الدراسة..... 05

2- تحديد إشكالية الدراسة..... 13

3- فرضيات الدراسة..... 14

4- أهداف الدراسة..... 14

5- أهمية الدراسة..... 15

6-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة..... 15

6-1- تعريف الذكاءات المتعددة 15

6-2- تعريف مفهوم الذات الأكاديمية 15

6-3- تعريف الدافعية للإنجاز الدراسي..... 16

7- الحدود البشرية والمكانية والزمنية للدراسة 16

الفصل الثاني: مفهوم الذكاءات المتعددة

تمهيـــــد 18

1-تطور المسار المفاهيمي للذكاء 18

2-مفهوم الذكاء بين الفردية والتعددية 20

3- لمحة تاريخية عن نظرية الذكاءات المتعددة **21**
4- مفهوم الذكاءات المتعددة حديثا **22**
5- أسس الذكاءات المتعددة **24**
6- مبادئ نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة **25**
7- أنواع الذكاءات المتعددة **26**
7-1- الذكاء اللغوي اللفظي **27**
7-2-الذكاء المنطقي الرياضي **28**
7-3-الذكاء البصري المكاني **29**
7-4-الذكاء الحسي الحركي **30**
7-5-الذكاء الموسيقـــــي **31**
7-6-الذكاء الإجتماعـــي **31**
7-7-الذكاء الشخصـــــي **32**
7-8-الذكاء الطبيعـــــي **33**
7-9-الذكاء العاطفـــــي **34**
8- الممارسة التدريسية للذكاءات المتعددة **35**
8-1- إستراتيجية التعلم البنائي المعرفي **40**
9- حدود نظرية الذكاءات المتعددة وتقييمها..... **43**
خلاصـــــــــة الفصل..... **44**

الفصل الثالث: مفهوم الذات الأكاديمية

تمهيـــد **46**
1- تعريف مفهوم الذات **46**
2-أشكال مفهوم الذات **49**
3-خصائص مفهوم الذات **50**
4-علاقة مفهوم الذات ببعض المفاهيم **51**
4-1-**تقدير الذات** **52**

4-2-فاعلية الذات **52**
5-تعريف مفهوم الذات الأكاديمية **53**
6-العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات الأكاديمية..... **54**
7- نظريات و آراء في مفهوم الذات..... **56**
7-1-نظرية الذات لكارل روجرز **56**
7-2-نظرية وليم جيمس **58**
7-3-المنظور الإجتماعي **58**
8-الدراسات السابقة حول علاقة مفهوم الذات بالدافعية للانجاز الدراسي..... **59**
9-تعليق على الدراسات السابقة..... **62**
خلاصة الفصل..... **63**

الفصل الرابع: مفهوم الدافعية للإنجاز الدراسي

تمهيد **65**
1- مفهـوم الدافعـــية **65**
1-1-الحاجة **67**
1-2-الحافز **67**
1-3-الباعث **67**
1-4-الإنفعال **67**
2-الدافعية للإنجاز **68**
3- الدافعية للانجاز الدراسي **70**
4-علاقة الدافعية للإنجاز الدراسي ببعض المفاهيم **70**
4-1-الدافعية للتعلم **70**
4-2-التحصيل الدراسي **72**
5-مكونات الدافعية **73**
6-النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز الدراسي **74**
6-1-نظرية ماكيلاند **74**
6-2-نظرية إتكنسون **76**

6-3- نظرية العزو لوينر 76
6-4-نظرية التقرير الذاتي 77
6-5-نظرية تحديد الأهداف 78
7- الدراسات السابقة حول الدافعية للانجاز الدراسي 79
8-تعليق على الدراسات السابقة 81
خلاصة الفصل..... 83

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 86
1-المنهج المستخدم..... 86
2- 2-مجتمع البحث الأصلي..... 86
2-1- المعاينة..... 86
2-2- حجم العينة و خصائصها..... 88
3- أدوات جمع البيانات..... 89
3-1- استمارة الذكاءات المتعددة 89
3-1-1- وصف استمارة الذكاءات المتعددة من تصميم الباحثة 89
3-1-2- الخصائص السيكومترية لأداة الذكاءات المتعددة 90
3-2-أداة قياس مفهوم الذات الأكاديمية 102
3-2-1-وصف الإستمارة من تصميم الباحثة 102
3-2-2-الخصائص السيكومترية لإستمارة مفهوم الذات الأكاديمية 103
3-3-مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي 108
3-3-1-وصف المقياس الدافعية للإنجاز الدراسي 108
3-3-2-الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي 109
4- إجراءات تطبيق الدراسة..... 112
5- الأساليب الإحصائية..... 112
خلاصة الفصل..... 113

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة

تمهيد 115
1-عرض نتائج الفرضية الأولى 115
2-عرض نتائج الفرضية الثانية..... 116
3-عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 118
4-عرض نتائج الفرضية الرابعة 119
5-عرض نتائج الفرضية الخامسة 120
6-عرض نتائج الفرضية السادسة 121
7-عرض نتائج الفرضية السابعة 125
خلاصة الفصل..... 128

الفصل السابع: تحليل و مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

تمهيد 131
1- تحليل و مناقشة وتفسير الفرضية الأولى و الثانية..... 131
2- تحليل و مناقشة و تفسير الفرضية الثالثة 133
3- تحليل و مناقشة و تفسير الفرضية الرابعة 136
4- تحليل و مناقشة و تفسير الفرضية الخامسة 139
5- تحليل و مناقشة و تفسير الفرضية السادسة 141
6- تحليل و مناقشة و تفسير الفرضية السابعة 143
- خلاصة الدراسة..... 147
- قائمة المراجع..... 151
- الملاحق..... 161
-ملحق رقم (01) جدول يبين عدد المتوسطات بمدينة ورقلة..... 162
-ملحق رقم (02) استمارة الذكاءات المتعددة في صورتها الأولية 163
-ملحق رقم (03) استمارة الذكاءات المتعددة في صورتها النهائية 168
-ملحق رقم (04) استمارة مفهوم الذات الأكاديمية 173
- ملحق رقم (05) مقياس الدافعية للانجاز الدراسي في صورتها الأولية..... 176
- ملحق رقم (06) مقياس الدافعية للانجاز الدراسي في صورتها النهائية..... 178

قائمة الجداول

الرقم	عنـــــــوان الجـــــدول	الصفحة
01	يوضح أهداف استراتيجيات التدريس البنائي	23
02	يوضح توزيع مجتمع البحث حسب المؤسسات والجنس والمستوى التعليمي	87
03	يوضح توزيع أفراد عينة طلبة السنة الأولى متوسط حسب متغير الجنس	88
04	يوضح توزيع أفراد عينة طلبة السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس	88
05	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي (السنة الأولى والرابعة متوسط)	89
06	يوضح مواصفات عينة الدراسة الإستطلاعية لحساب صدق وثبات أداة الذكاءات المتعددة	90
07	يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء اللفظي	91
08	يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء المنطقي الرياضي	92
09	يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء الإجتماعي	93
10	يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء الطبيعي	94
11	يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء الموسيقي	95
12	يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء الحسي الحركي	96
13	يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء الشخصي	97
14	يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء المكاني	98
15	يوضح قيم معاملات الإرتباط بين كل نوع من الذكاءات المتعددة بالدرجة الكلية للأداة	99
16	يوضح نتائج الصدق التمييزي لأداء الذكاءات المتعددة	100

17	يوضح قيم معاملات الثبات لأداة للذكاءات المتعددة بتطبيق معامل ألفاكرومباخ ومعامل سبيرمان- بروان	101
18	وضح مو اصفات عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب صدق وثبات أداة مفهوم الذات الأكاديمية	102
19	يوضح قيم معاملات الارتباط بين فقات بعد مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي بالدر جة الكلية للبعد	103
20	يوضح قيم معاملات الارتباط بين فقر ات بعد مفهوم الذات الأكاديمية الخارجي بالدر جة الكلية للبعد	104
21	يوضح قيم معاملات الارتباط بين بعدي مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي والخارجي)بالدر جة الكلية للأداة	105
22	بوضح نتائج الصدق التمييزي لإستمارة مفهوم الذات الأكاديمية	106
23	يوضح قيم معاملات الثبات لإستمارة مفهوم الذات الأكاديمية	107
24	وضح مو اصفات عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب صدق وثبات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي	109
25	يوضح قيم عاملات الارتباط بين فقر ات الدافعية للانجاز الدراسي بالدرجة الكلية لها	109
26	يوضح نتائج الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي	110
27	يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي	111
28	يوضح مستويات الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط	115
29	يوضح نتائج الفروق في الدافعية للانجاز الدراسي حسب جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (الأولى و الرابعة متوسط)	116
30	يوضح نتائج المقارنات البعدية في الدافعية للانجاز الدراسي باستخدام طريقة شيفي Scheffi و بوفروني Bonferroni	117
31	يوضح مصفوفة المعاملات الإرتباطية بين الذكاءات المتعددة بالدافعية للإنجاز الدراسي	118
32	يوضح مصفوفة المعاملات الإرتباطية بين بعدي مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي-الخارجي) بالدافعية للإنجاز الدراسي	119

33	**مفهوم الذات الأكاديمية**	120
34	**يوضح الفروق في أنواع الذكاءات المتعددة باختلاف الجنس والمستوى الدراسي تبعا للذكاءات التي ظهرت فيها الفروق .**	121
35	**يوضح نتائج المقارنات البعدية في الذكاءات المتعددة باستخدام طريقة شيفي "Scheffi" و بوفروني "Bonferroni"**	123
36	**يوضح الفروق في مفهوم الذات الأكاديمية باختلاف جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (السنة الأولى و الرابعة متوسط)**	125
37	**يوضح نتائج المقارنات البعدية في مفهوم الذات الأكاديمية باستخدام طرقة شيفي Scheffi و بوفروني Bonferroni**	126

قائمة الاشكال

الرقم	وان الشكـــــل	الصفحة
01	يوضــح أبعـــاد مفهـــوم الذكـــــاء	19
02	يوضح المفاهيم الأساسية للمنحى البنائي المعرفي	37
03	يوضح مراحل استراتيجية التعلم البنائي المعرفي	40

مقدمة

مقدمـــة

لعل من أهم المسائل والتحديات المطروحة اليوم أمام الأنظمة التربوية والتعليمية في العالم، تلك المرتبطة بالمردودية الداخلية و الخارجية للمؤسسات التربوية على إختلاف مستوياتها، ولذا تعد عملية الإصلاح الوسيلة لتحسين وتطوير النظم التربوية والتعليمية والنهوض بها، ذلك أن الإصلاح عبارة عن جملة من العمليات و التدابير تهدف إلى الإنتقال بمنظومة تربوية ما من وضعية تقليدية إلى وضعية تحمل مضامينها ومناهجها الدراسية و أساليب تعليمها مواصفات الجودة في حقل التربية والتعليم.

وقد واكبت الجزائر بدورها هذا التوجه من خلال عملية التقويم المستمرة لمسار النظام التربوي والتعليمي والتكويني، بتبنيها لمقاربات بيداغوجية حديثة: التدريس بالأهداف ثم التدريس بالكفايات، هذه الأخيرة جعلت العملية التعليمية نشطة و حيوية بالنسبة للمدرس والمتعلمين على حد سواء، و تركز على المتعلم في بناء المعارف واكتسابها، وعلى المدرس كموجها و محفزا ومنشطا لقدرات المتعلمين، فهي بذلك تسعى إلى تكييف قدرات المتعلمين مع أهداف النظام التعليمي، و بالتالي مع أهداف المجتمع من جهة، ومن جهة أخرى تكييف مناهج النظام التعليمي كي تتلاءم وتنسجم مع قدرات المتعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية في القدرات الذهنية(الذكاء) وأساليب تعلم المواد الدراسية أثناء ممارسة العملية التعليمية.

إن نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر Gardner (1983) جاءت من فكرة مفادها وجود أنواع متعددة من الذكاءات لدى الفرد، وهي ترتبط بأسلوب التعلم المفضل لديه كما أن البيداغوجية التي تقوم عليها تستطيع دمج البيداغوجيات الأخرى واعتمادها في إكساب المتعلمين المهارات و الكفايات اللازمة لهم.

فمعرفة أنواع الذكاءات لدى المتعلمين وتوظيفها في العملية التعليمية من شأنه أن يعزز ويساهم في تشكل مفهوم الذات الأكاديمية للمتعلم (كفاياته الذاتية المدركة) و الذي سوف يحدد أداءه في مساره التعليمي، وبنائه لمشروعه الدراسي و المهني المستقبلي الذي يبدأ في الظهور من خلال ميولات و إهتمامات المتعلم ببعض المواد التعليمية التي تتماشى وقدراته

المعرفية واتجاهاته نحوها، فتتحرك لدى المتعلم الرغبة والمثابرة وبذل مجهوداته إلى أقصى ما يمكن من أجل تحقيق النجاح والتفوق الدراسي.

وعلى هذا الأساس جاءت إشكالية الدراسة لتتناول العلاقة بين الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط بمدينة ورقلة.

وقد جاءت الدراسة في جزئين، تناول الأول الإطار النظري لمفاهيم الدراسة حيث إحتوى على أربعة فصول، خصص الفصل الأول لتقديم الدراسة ، وتم التطرق فيه إلى عرض مشكلة الدراسة وتحديد إشكاليتها من خلال صياغة تساؤلات و إقتراح فرضيات مع ذكر الأهداف و الأهمية من الدراسة ثم التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة، و أخيرا الحدود البشرية و المكانية و الزمنية للدراسة .

أما في الفصل الثاني والثالث والرابع فقد تم عرض المفاهيم المؤطر ة للدراسة حيث خصص فصلا لكل مفهوم وهم: مفهوم الذكاءات المتعددة ، مفهوم الذات الأكاديمية ، ومفهوم الدافعية للإنجاز الدراسي.

أما الجزء الثاني فقد تناول الجانب الميداني للدراسة اذ خصص الفصل الخامس إلى الإجراءات المنهجية المنظمة لخطوات الدراسة الأساسية، وقد تم التطرق إلى المنهج المستخدم في الدراسة و إلى العينة ومواصفاتها، ثم إلى أدوات جمع البيانات الخاصة بالذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الدراسي، وقد تم التأكد من خصائصهم السيكومترية من صدق و ثبات قبل إعتمادهم في الدراسة الأساسية ، بعدها تمت اجراءات تطبيق الدراسة وا ختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات الفرضيات .

في حين تناول الفصل السادس عرض نتائج الدراسة ، و خصص الفصل السابع إلى تحليل و مناقشة و تفسير النتائج المتوصل إليها وفق التراث الأدبي العلمي والدراسات السابقة .

و اختتت الدر اسة بقائمة المراجع والملاحق التى إحتوت على الأدوات المستخدمة في جمع البيانات .

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم الدراسة واعتباراتها

-عرض مشكلة الدراسة:

لقد إهتم علماء النفس والتربية و البيداغوجية المحدثون بالذكاء ليس بإعتباره موضوعا للإختبارات التحصيلية بالدرجة الأولى كما كان سائدا في بداية تطور مساره التاريخي، حيث كان يتمركز موضوع الذكاء حول " التعرف على الكفايات التي يتوفر عليها المتعلمون، وكذا الكشف عن الصعوبات والمعوقات التي تواجههم في تحقيق تكيفهم مع البيئة المدرسية والمهنية كشروط لمتطلبات الإنتاجية والفعالية و المردودية في المجتمع الصناعي".

(oléron :1989)

فأصبح الباحثون ينظرون للذكاء كقدرة ذاتية لدى المتعلم على الإنتاج والإبتكار وا ٍقتراح الحلول والبدائل لمعالجة المشاكل المختلفة، وبالتالي تحولت الأنظمة التعليمية الحديثة من خلال أهدافها البيداغوجية إلى السعي نحو تكييف مناهج التعلم والتعليم مع قدرات المتعلمين، وتنميتها بأساليب تعليمية متنوعة تناسبهم في بيئة تعليمية مناسبة.

وأصبح موضوع الإصلاح التربوي و التعليمي في هذا العصر" ميزة المنظومات التربوية وقضاياها التي شكلت جزءا هاما من مشكلات السياسة العامة التي واجهت المجتمعات المتقدمة والنامية خلال السنوات الأخيرة ".

(علي براجل:2009)

ويشير "**على سموك**" (2009) بأن إصلاح النظام التربوي والتعليمي هو " تلك العمليات وتدابير الإنتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقليدية إلى وضعية تحتمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل، من مناهج وتقنيات وأساليب جديدة وبالتالي جعل مضامين المناهج الدراسية متمحورة حول المعارف والتخصصات التي لها ارتباطات وظيفية ومباشرة بالقطاعات الاقتصادية والاجتماعية المنتجة مثل: التقنيات الحديثة للعلوم الدقيقة والتخصصات التطبيقية وغيرها، مما يستجيب لحاجات التحولات المعرفية والتكنولوجية و الإقتصادية والمجتمعية التي تعرفها المجتمعات المعاصرة".

(سموك:2009)

ولقد عرفت المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال اهتماما بعناصرها ومحاولة تطويرها حتى تستطيع أن تستجيب إلى متطلبات الأفراد والمجتمع ورهانات التنمية الشاملة المفروضة في ظل فلسفة السوق القائمة على المنافسة في إنتاج الرأس المال البشري القادر على إنتاج المعرفة والتكنولوجيا بأقل جهد وتكلفة، وفي أسرع وقت ممكن، وبمستوى عالي من الإتقان والكفاءة في الأداء والفاعلية.

إلا أن واقع الإصلاح التربوي والتعليمي في الجزائر والذي كان محور إشكاليات العديد من الملتقيات والأطروحات الأكاديمية والمقالات العلمية يبين " بأنه لم يتكفل بكل المشكلات الأساسية في الميدان، بل هو عبارة عن مجموعة من التصحيحات التقنية الظرفية لمعالجة معوقات ظرفية يتوقف الإصلاح بمجرد إختفاء أعراض الأزمة". (سموك:2009)

وا ٍن كان هذا الوصف يتصف بالتشاؤمية من جهة، فمن جهة أخرى فإنه يعبر عن جزء من الحقيقة المعاشة أمام استمرار تزايد العديد من الظواهر الدخيلة على البيئة المدرسية كالعنف، و الهدر المدرسي، والرسوب....الخ بالرغم من الإجراءات المتخذة لتحديث المنظومة التربوية والتعليمية في الجزائر "سواء من خلال مراجعة سياسة تكوين المكونين ومن القوانين والتشريعات التنظيمية كالمنشور الوزاري 03/002 المؤرخ في 2004/06/09 الذي يبين الإنتقال إلى إستخدام مفهوم المنهاج وتبني المقاربة بالكفاءات و التقويم الذي يعد بعدا من أبعاد الفهم التعليمي/التعلمي بإعطاء الأولوية لنشاط التلميذ وتحقيق الإنسجام العمودي (ما بين المستويات) والأفقي(ما بين المواد) لمحتوى المناهج ".

(علي براجل:2009)

فأصبحت المدرسة الجزائرية في ضوء تبنيها للمنحى البنائي الذي ينظر من خلاله للعملية التعليمية التعلمية بأنها تهدف إلى فهم بناء المعاني في سياق فردي وجماعي يكون فيه المدرس منشطا ومحفزا للمتعلمين، معتمدا على النماذج البيئة و الإستقصاء لتعزيز الإنشغال والنمو المعرفي للمتعلمين، والتحول من التركيز في الممارسة التدريسية من فعل المعرفة إلى فعل التعلم.

وهذا ما تؤكد عليه"**مينتز وأخرون** Mintzes & al" (1998) و" فون قلاسرسفلد fon Glasersfled" (1998) و " **قطامي**" (2013)، بأن الطلاب يبثون معارف جديدة عندما يدركون قيمة ومهام التعلم، وبذلك سوف يشاركون بنشاط في مهام التعلم، وذلك بإستخدام استراتجيات التعلم النشط لإدماج المعارف القائمة وخبراتهم الذاتية للكشف عن غموض البيئة المحيطة بهم، أو حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.

وفي هذا السياق يلخص"**عبد الواحد**" (2005) الإختلاف القائم وبالتحديد بين التصور التقليدي والحديث للبيداغوجية لدور المدرس في العلاقة البيداغوجية، بحيث "ينظر التقليديون إلى ضرورة إكراه المتعلم على تمثيل المعارف والخضوع للنظام وبذل الجهد(تدخل المدرس) ونظرة المجددين القائمة على ضرورة إكتشاف الرغبة والإرادة والدافع لدى المتعلمين (حرية المتعلم) من جهة، ومن جهة أخرى بين ضرورة تلقين المهارات والمعارف والقيم كنماذج جاهزة، وضرورة الإهتمام بتلقائية وا ٍبداعية المتعلمين وتعبيراتهم الحرة، و أيضا التناقض بين مبدأ القطعية التي تجعل المتعلم ينتقل إلى مراحل أرقى بواسطة طفرات نوعية شاملة، وبين مبدأ الإستمرارية الذي يجعل كل تقدم تربوي نتاجا لتفتح سابق".

(عبد الواحد:2005)

وبذلك ينظر للمدرسة في ضوء هذا المنحى الحديث أن وظيفتها لا تقتصر على تزويد المتعلمين بالمعارف و المعلومات المتعددة و الاهتمام بدرجة تخزينهم لها وقدرتهم على استذكارها في الامتحانات، بل أصبح مركز اهتمام العملية البيداغوجية التعليمية منصبا على التلميذ وتعليمه كيف يتعلم و كيف يحصل على المعرفة بالاعتماد على قدراته و إمكانياته النمائية، ودفعها إلى أعلى مستوى ممكن من النمو فأصبح المدرس من هذا المنحى البيداغوجي الحديث موجها و مرشدا للعملية التعليمية القائمة على بيداغوجية الكفايات.

وفي هذا السياق أشار "**العربي سليماني**" (2006)" لقد كانت بيداغوجيا الأهداف و الطرائق التقليدية تمركز التعليم حول المدرس الذي تعتبره مالكا للمعرفة منزها عن الأخطاء كما ركزت على للمحتويات و حددت الأهداف وإ ٍجراءاتها ووضعت قواعد و معايير تقويم شبه ثابتة ، لكن بيداغوجية الكفايات اهتمت بالتعلم و باللغات العارفة باعتبارها الهدف الأساسي الذي يشكل قلب المنظومة التربوية ". (العربي:2006)

إن الممارسة البيداغوجية تقتضي تفاعل كل عناصر المثلث البيداغوجي (المتعلم،المعرفة والمدرس) ضمن ديناميكية تفاعلية نشيطة تساعد المتعلمين على بناء معارفهم وتحويلها إلى ممارسات وكفايات بفضل دمج معارفهم الجديدة مع معارفهم وتجاربهم الذاتية السابقة، من خلال شبكة التفاعلات والمناقشات فيما بينهم أثناء إنجاز الحصص التدريسية في بيئة صفية تفاعلية يشرفون على إدارتها وتوجيهها مدرسين من المنتظر منهم أنهم يمتلكون الكفايات التدريسية اللازمة لأدائها مع تلاميذهم، عبر عملية التخطيط، التنفيذ والتقويم للنشاطات التعاونية و المشاريع التطبيقية التي يكلفونهم بإنجازها ، خاصة وأن المتعلمين يختلفون في أساليب تعلمهم وتفكيرهم وفي قدراتهم، ذلك أن" الإمكانيات الذهنية وطرق التفكير الخاصة بفرد ما لا تتحدد بشكل قبلي من خلال عوامل فطرية ووراثية بل هي نتاج سياق إجتماعي ومؤسسات ثقافية ينمو ويتطور الفرد داخلها" .

(Murray.t & Claudine.m :1994)

إن الهدف الأساسي لبيداغوجية الكفايات يركز على فاعلية الإنجاز للأنشطة التعليمية بإتقان وممارستها بمهارة وتحكم فيها، في كافة مواقف الحياة العامة بهدف تحقيق التوافق العام، مما قد يجعلها تشترك مع نظرية (أو بيداغوجية) الذكاءات المتعددة حيث " تتعامل مع الذكاءات من جهة كوسيلة لإكتساب المعرفة كما تستعملها من جهة أخرى كمادة للتعليم ويعنى ذلك أن الذكاءات المتعددة يمكن أن تشكل معيارا مناسبا تبنى وتنظم على أساسه البرامج و المواد الدراسية كما تقدم في نفس الوقت أساسا ملائما لاختيار الطرق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية المناسبة لسيرورة التعليم ". (عبد الواحد:2005)

إن هذا التطور يجعل المدرس يواجه مواقف تعليمية و تدريسية مختلفة و متنوعة مع المتعلمين من جهة، و من جهة أخرى تكون وتيرة التعلم و اكتساب المتعلمين للكفايات اللاز مة لهم والمناسبة لمستوياتهم النمائية تختلف ما بينهم ، و ذلك أن مبدأ الفروق الفردية يجعل عملية حصول المتعلمين على المعرفة يتباين بينهم سواء بأسباب تتعلق بعوامل شخصية لديهم تخص القدرات الذهنية: اللغوية ، الحركية الفضائية...إلخ ، و التي قد يترجمها المتعلم في أشكال متعددة من الذكاءات قد تبرز في مختلف الأنشطة التعليمية، أو

عوامل خارجية تتعلق بطبيعة النشاط و طريقة التدريس المعتمدة و المناخ الصفي السائد وذلك حسب المرحلة التعليمية للمتعلمو التي تتحدد فيها الكفايات اللازم على المتعلم اكتسابها و التحكم في أدائها في كل مرحلة تعليمية ، حيث أن كيفية المعرفة "le savoir faire " و كيفية التواجد"le savoir être " هما من الكفايات التي تبرهن على مدى قدرة الفرد على التكيف الصحيح مع الذات و مع المحيط . (عبد الكريم: 2002)

وقد تختلف القدرات المعرفية باختلاف النوع ، في البعض منها، في حين يشتركون في أخرى، و هذا قد يعود إلى نوعية هذه القدرات و خصائصها، ذلك ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة، كدراسة "ماري جويس كسينسكي" Maryjoyce Kscinski (2002) في أن الذكور تفوقوا عن الإناث في الذكاء الحسي الحركي بينما تفوقت الإناث عنهم في الذكاء اللفظي، و كذلك دراسة " فرنهام وهوسو و تانغ Furonham, Hosoe, tang " (2002) و دراسة "كيري" (2002) في أن تقدير الذكور لأنفسهم كان أعلى من تقدير الإناث خاصة في الذكاء المنطقي الرياضي، بينما توصلت دراسة "الخزندار" (2002) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي و الشخصي.

كما انتهت دراسة "**لوري**" (2005) إلىوجود فروق كبيرة بين الذكور و الإناث لصالح الذكور في الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الشخصي في حين لم تظهر الفروق بين الجنسين في الذكاءات الأخرى، بينما أظهرت دراسة "أماني محمود ولينا المحارمة" (2012) عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في جميع أنواع الذكاءات المتعددة .

وقد تتأثر العلاقة بين القدرات الذهنية (المعرفية) للمتعلمينوا نجازهم الدراسي بطبيعة تصوراتهم التي يحملونها عن ذواتهم و المرتبطة بجوانب انجازهم الدراسي و الأكاديمي، والذي يحدد فيه توقعات النجاح و الفشل و بالتالي فإن مفهوم الذات الأكاديمية الذي يكو ّ نه المتعلم من خلال خبراته التعليمية في المواقف التعلمية المتنوعة في أهداف أنشطتها " يعمل عمل الدافع نحو النجاح إذا ما كانت خبراته السابقة ناجحة أو تحبطه إذا ما كانت خبراته السابقة فاشلة". (هيثم:2007)

ويشير"**يحي**" (1999) بأن المدرسة تسهم إسهاما كبيرا في تكوين صورة الطفل عن ذاته فالخبرات المدرسية ونظام المعاملة من العناصر الأساسية التي تساهم في تشكل مفهوم الذات " . (جمال:2010)

وبالتالي فإن فاعلية أداء المتعلم ونجاحه في مساره الأكاديمي، ونظرته المستقبلية لمشروعه المهني قد يتحدد بالفكرة التي يكو ّ نها المتعلم عن ذاته و ما يمتلكه من قدرات نمائية وا ٍمكانيات متوفرة لديه في بيئته، " كما أن مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي يمكن أن يدعم النمو ويساعد على إتقان المهارات المتنوعة في حين يسبب مفهوم الذات الأكاديمي السلبي انفعالات سلبية تمنع الأفراد من تحقيق أهدافهم".

(RUSSELL , OUVIER : 2002)

ويعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، التي تلعب دورا كبيرا في توجيه السلوك وتحديده، فالطالب الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجد، يميل إلى التصرف تبع ًا لهذه الفكرة، فمفهوم الذات على هذا النحو يعمل كقوة دافعة، وعليه فإن الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يستخدمها ، كما أن سلوكه يؤثر في الكيفية التي يدرك بها، ذاته فالعلاقة هي علاقة تبادل، وتفاعل.

(المومني:2005)

كما أظهرت دراسة كل من "مارجوري ، روزينثال "Maryjorie L.Rosenthal (1998) ودراسة "هاريس" (1990) بأن تقدير الذات منخفض في الصفوف التي لم تدرس وفقا لنظرية جاردنر، و أن فعالية الذات تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة لدى المتعلم في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة ويسعون إلى تجنب الفشل.

في حين توصلت دراسة "زيمرمان Zimmerman"(1999) الى أن مرتفعي الفعالية الذاتية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة كما انتهت دراسة "الشعراوي" (2000) إلى عدم وجود إختلاف في العوامل التي تقف وراء الفعالية الذاتية الأكاديمية باختلاف التخصص والجنس والمرحلة الدراسية في حين بينت دراسة

"حمدي وداود" (2000) وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات (السلوكية ،المعرفية والانفعالية)، وتوصلت دراسة "خالدي" (2000) إلى وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث، وكذا دراسة "هانوفر Hanover" (2000) التي كشفت على أن متغير الجنس له دور في تطور فاعلية الذات لدى الجنسين عبر الزمن.

أما دراسة "ديان Diane" (2003) توصلت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة بين فعالية الذات والانجاز الأكاديمي، بينما يشير "قطامي" (1993) إلى أن مفهوم الذات يرتبط بمفهوم الدافعية على إفتراض أن التعلم يطور مفهوم الذات الأكاديمي عبر تفاعله في مواقف مختلفة ومن ضمنها المواقف التعليمية الصفية، "وتبعا للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن معتقدات الفعالية الذاتية لدى الطلبة (أحكامهم حول ثقتهم بقدرتهم على أداء المهمات الأكاديمية أو النجاح في نشاطات أكاديمية) تتبئ بقدراتهم اللاحقة على إنجاز مثل هذه المهمات أو النجاح في النشاطات ". (ثريا، فتحي:2012)

كما تشير دراسة "شانك Schunk" (1996) ودراسة بروفي Brophy (1998) إلى أن الكفاءة الذاتية وأهداف الفرد نحو المهام وقيمة المهمة وبيئة التعلم هي التي تهيمن على دافعية تعلم الطلاب، وكشفت أيضا بعض الدراسات لكل من دراسة "غارسيا وبانتريش Garcia &Pintrich(1995) ودراسة "تولين وهالادينا Nolen &Haladyna" (1989) إلى أن الدافعية مرتبطة بعدة عوامل منها:التصورات الذاتية للقدرة، والجهد، والتوجه نحو الهدف، وقيمة المهمة، والكفاءة الذاتية وتعلم التنظيم الذاتي...إلخ.

ويدعم هذا الإفتراض نظرية "هارتر" (1978) في الكفاءة المدركة و الدافعية التي تشير إلى أن الكفاءة المدركة ذات أبعاد متعددة و متغيرة، فمفهوم الذات الداخلي يتأثر بمدى إتقان الشخص للمهارات في الأبعاد لمعرفية و الإجتماعية و الجسمية ومدى التطور الذي يحدث نتيجة ذلك في السلوك الأكاديمي، و هكذا فإن تطوير الفرد للمهارات و تعلمه للمهارات جديدة يؤديان إلى إتقان مهمات و خبرات جديدة و بالتالي فإن الشعور بالكفاية في الجانب الأكاديمي قد يؤدي إلى تطوير مفهوم عن ذات أكاديمي مرتفع لدى المتعلمين.

(جمال:2010)

كما يؤكد " فيو Viau " (1997) في نموذجه الذي إقترحه لتفسير الدافعية حيث يعتبر أنه إذا كانت ديناميكية المتعلم إيجابية، فإنه سيدرك أن النشاط المطلوب منه إنجازه ذو قيمة تعليمية عالية و سيتوقع أنه كفء بما يكفي لأداء ذلك النشاط المطلوب منه، و هذا ما يساعده على تحقيق الأداء الجيد و النجاح و التفوق و الذي بدوره يؤثر على تصوراته لذاته الأكاديمية المستقبلية و عليه فإن مفهوم الذات الأكاديمية يعد من أهم محددات ديناميكية الدافعية للإنجاز الدراسي و موجه لسلوك المتعلم نحو الإقدام على مختلف الأنشطة التعليمية أو العزوف عنها و التحجج بصعوبة المادة أو عدم كفايته الذاتية" .

وفي هذا السياق يشير "سكوارزر Schwarzer " (1999) إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى الفرد يمكن أن يرفع الدافعية لديه أو يعيقها".

إن الدافع للإنجاز يتضمن "ميل الفرد المتفوق بطبيعته لأن يبذل مستوى تفكير أكثر تنظيما وأكثر فاعلية لحل المشكلة التي تواجهه، وأن الطلبة المتفوقون يستوعبون معنى الانجاز من خلال التفوق في المجالات الدراسية مع إعتبار أن إهتماماتهم بحل المشكلات يعد أحد ملامح التفوق والإنجاز" .

(قطامي:1995)

كما أن القوة الدافعية للانجاز من شأنها أن" تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، و يتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الانجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد، بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الانجاز وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل". (علاونة:2004)

كماأشار ت دراسة عطية (2002) " إلى أن دافعية الانجاز الدراسي تنمو وفقا لمتغيري العمر و المستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية كما أشار ت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز الدراسي بين الجنسين ".

(عطية: 2002)

أمام هذه المقاربات النظرية سو اء البنائية المعرفية كمنحى بيداغوجي حديث تتمحور حوله بيداغوجية الكفايات التي تجعل العملية التعليمية حيوية و نشطة بالنسبة للمتعلم، و كذا لدور المعلم البنائي الموجه لقدرات ومهارات المتعلمين ودفعها إلي أعلى درجة ممكن من العطاء الأكاديمي في ظل الفروق الفردية في القدرات وأساليب التعلم للمتعلمين من جهة و من جهة أخر ى المقاربة السوسيومعرفية لمفهوم الذات و الدافعية للإنجاز الدراسي، كمنحى إنساني يمنح للمتعلم قدرة التحكم في كفايته الشخصية النمائية، وبالتالي فإن هذه المفارقة البيداغوجية قد تجعل دور المدرسة الحديثة محددا في تنمية قدرات المتعلمين حتى يتمكنوا من ممارسة الأنشطة التي تلائم نوعية وتعدد قدراتهم أي ذكاءاتهم مما قـد يطرح تسـاؤ لات

أمام المدرسين حول إختيار البيداغوجية والممارسة التعليمية المناسبة مع قدرات المتعلمين والمنهاج الدراسي في ضوء الأهداف المنشودة من عملية تجويد المنظومة التربوية و التعليمية في الجزائر والرقي بها لمصاف العالمية.

وقد حددت إشكالية الدراسة فيما يلي:

2-تحديـد إشكاليـة الدراسـة:

لقد صيغت إشكالية الدراسة في التساؤلات الآتية:

ما هي مستويات الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى و الرابعة من مرحلة التعليم المتوسط؟ ثم هل هناك فروق في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (الأولى و الرابعة متوسط)؟

-وهل توجد علاقة بين الذكاءات المتعددة و مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى و رابعة متوسط ؟

و هل توجد فروق في كل من الذكاءات المتعددة و مفهوم الذات الأكاديمية يعز ى فيها الاختلاف إلى تفاعل الجنس والمستوى الدراسي للتلاميذ؟

و للإجابة عن التساؤلات السابقة صيغت الفرضيات الآتية:

3-فرضيـــات الدراســـــة:

أولا: نتوقع أن يكون مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ (السنة الأولى والرابعة متوسط) منخفضا.

ثانيا: هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (الأولى و الرابعة متوسط) .

ثالثا: توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية –المعتمدة في الدراسة– والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط.

رابعا: هناك علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديميةو الدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط.

خامسا: " توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي –الخارجي) لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة المتوسط".

سادسا: هناك فروق جوهرية في أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية –المعتمدة في الدراسة– يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ ومستواهم الدراسي (السنة الأولى والرابعة متوسط).

سابعا: توجد فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي – الخارجي) يعزى فيها الاختلاف إلى كل من جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (الأولى و الرابعة متوسط) .

4-أهـــداف الدراســـة:

تهدف الدر اسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الدافعية للانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ و تلميذات مرحلة التعليم المتوسط ممثلة في مستويين: الأولى والرابعة متوسط ،وكذا عن الفروق لديهم حسب متغير جنسهم و مستواهم الدراسي.

كما تسعى الدراسة إلى البحث عن العلاقة إن وجدت ما بين الذكاءات المتعددة و مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للانجاز الدراسي لديهم.

وتحاول الدراسة التعرف عن الفروق في كل من الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية وفق متغيري الجنس و المستوى الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط.

5-أهميـــــة الدراســـــة:

تبرز الأهمية العلمية للموضوع في أنه يرتبط أساسا بفكرة الإصلاح للمنظومة التربوية والتعليمية في الجزائر و التي تقوم في أساسها على بيداغوجية الكفايات التي تركز على المتعلم و على قدراته و خبراته المدرسية في تحقيق الكفاية لديه، وخاصة أن أهداف البيداغوجية الحديثة تتمركز حول تكييف المناهج الدراسية مع قدرات المتعلمين وأهداف المجتمع، وهذا ما تحاول تحقيقه بيداغوجية الذكاءات المتعددة حيث تسعى لإستعاب الإختلافات البيداغوجية المطروحة ودمجها أثناء الممارسة التعليمية، دون إهمال مبدأ الفروق الفردية والتركيز على المتعلم ودور المعلم الموجه والمحرك لقدرات و إتجاهات المتعلمين نحو بناء المعرفة عبر مسارهم الدراسي والمهني المستقبلي.

كما تعد تطبيقات بيداغوجية الذكاءات المتعددة مدخلا لبناء برامج تربية الاختيارات القائمة على إكتشاف القدرات و ميولات واهتمامات المبكرة لدى المتعلمين ومرافقتهم عبر مسارهم التعليمي نحوى إتخاد القرار المناسب بشأن مشروعهم الدراسي والمهني المستقبلي.

إضافة إلى أن إعتماد المدرسين على بيداغوجية الذكاءات المتعددة أثناء ممارستهم التعليمية، سوف تسمح لهم بتكييف المناهج الدراسية حسب قدرات المتعلمين الذاتية وأساليب تعلمهم، الأمر الذي قد يخفف من زيادة انتشار الظواهر السلبية كالعنف و الرسوب المدرسي.....إلخ.

6-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

6-1-تعريف الذكاءات المتعددة: هي تقدير التلميذ لقدراته الذهنية في الجانب (اللفظي، المنطقي الرياضي، الاجتماعي، الطبيعي، الموسيقى، الشخصي،المكاني الحسي الحركي)، وذلك من خلال استجابته على الفقرات المكونة لأنواع الذكاءات الثمانية وفق نظرية جاردنر، المستخدمة في الدراسة.

6-2-تعريف مفهوم الذات الأكاديميـــة: هي درجة تقدير التلميذ لقدراته وا ٍمكانياته الشخصية والأكاديمية(الداخلية والخارجية)على تحقيق النجاح والتفوق الدراسي ومقارنة أدائه بأداء

زملائه في نفس القسم والمستوى الدراسي، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها من خلال استجابته على الفقرات المكونة للأداة المستخدمة في الدراسة.

6-3-تعريف الدافعية للإنجاز الدراسي: هي درجة تقدير التلميذ للحوافز(الداخلية والخارجية) المحركة لقدراته المعرفية والسلوكية والموجهة نحو تحقيق النجاح الدراسي و يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها من خلال استجابته على الفقرات المكونة للأداة المستخدمة في الدراسة.

7-الحدود البشرية و الزمنية والمكانية للدراسة:

أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط من بعض متوسطات مدينة ورقلة ، وتم تطبيق أدوات الدراسة في شهر فيفري 2014 .

الفصل الثاني

مفهوم الذكاءات المتعددة

تمهيد:

حاولنا من خلال هذا الفصل تتبع تطور مفهوم الذكاء بين الفردية والتعددية ليندرج سياق الحديث عن كل ما يتعلق بالبنية الهيكلية لنظرية الذكاءات المتعددة ، من تعريف للذكاءات المتعددة، والأسس والمبادئ التي استندت عليها النظرية، و من ثم أنواع الذكاءات الثمانية المعتمدة في الدراسة الحالية، والتي هي بحاجة إلى توضيح، وفي الأخير نتطرق إلى الممارسة التدريسية للذكاءات المتعددة في ضوء النظرية البنائية المعرفية مع تبيان حدودها وتقييمها.

1 – تطـور المسـار المفاهيمـي للذكـاء:

طرحمفهوم الذكاء في بداية تطور مسار ه المفاهيمي عبر حقل المعرفة، مسألتين بالغتي الأهمية: الأولى تتعلق بماهية الذكاء أي طبيعته، والثانية حول كيفية ومدى قياسه، بمعنى آخر هل أن موضوع القياس هو سلوك الذكي أم القدرة العامة للذكاء؟

إن هاتين المسألتين شكلتا موضوع بحوث ودراسات حول الذكاء، خاصة وان الثورة الصناعية في بداية انطلاقتها كانت في حاجة إلى موارد بشرية وكفاءات ذات مستوى عالي وقادرة على إنتاج المعرفة وتطوير الصناعة التكنولوجية في مختلف الميادين .

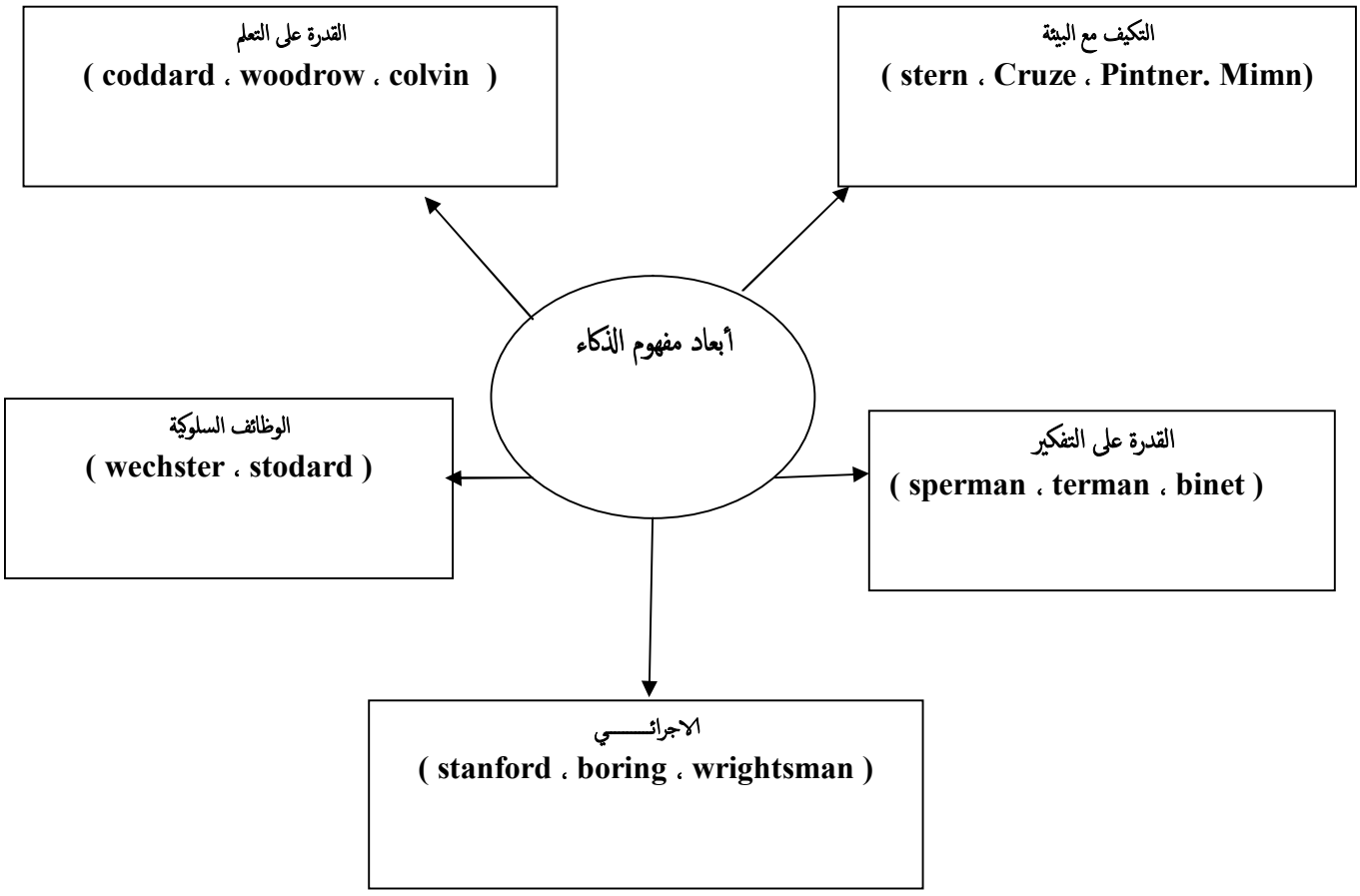
لذا وجدت المؤسسات التربوية والتعليمية نفسها مجبرة على مراجعة مناهجها وطرائق تدريسها، وتطويرها لكي تستجيب لهذه المطالب الاقتصادية والاجتماعية في نفس الوقت.

فأصبح الذكاء محور اهتمام الباحثين والمهتمين بعلم النفس وتطبيقه في مجال التربية والتعليم، وخاصة في الكشف عن استعدادات المتعلمين نحو الدارسة.

فمنذ أعمال "الفريد بينيه A . Binet " ، كان التركيز على البحث في صفات الأذكياء وأدوات قياسها، و إن كانت أكثر البحوث والدراسات الأولى منها أعمال " كولفان ، S. colvin " ، و "تورستون ، L . Thurston " ، و "بينتنر R.Pintner " و "ديربورن W.F . Dearborne " ، كمرادفا للقدرة على التفكير المجرد والتكيف والاستفادة من التجربة .

وفي هذا السياق يشير "كمال دسوقي" (1988) بأنه ينظر لمفهوم الذكاء على «أنه القدرة على مواجهة المواقف الجديدة والتكيف معها بسرعة وكفاءة، والقدرة على استخدام المفاهيم المجردة بكفاءة والقدرة على الإمساك بالعلاقات والتعلم بسرعة ».

كما يؤكد "عبد الواحد" (2005) بأن معظم التعاريف ربطت الذكاء ببعده الوظيفي، أي بعملية التكيف الذي يتجلى في تشكيل سلوكات مرتبطة بوضعيات معينة مستقلة نسبيا عن الشروط والمحددات البيولوجية ..وا ٍنه يمكن تحديد خمسة (05) اتجاهات كبرى تعد بمثابة محددات لمعنى مفهوم الذكاء و يمكن تلخيصها في ما يلي :



شكل رقم (01) يوضح أبعاد مفهوم الذكاء

وكل هذه الأبعاد يمكن اعتبارها مقاربات نظرية لها فرضياتها، ومناهجها، وأدواتها في قياس الذكاء، وتختلف فيما بينها لكنها مكملة لبعضها البعض، و الملاحظ بأن ما ميز دراسات الذكاء إلى حدود السبعينيات من القرن الماضي وجود مفارقة عميقة تتمثل في انتشار القوى لحركة اختبارات الذكاء، بالرغم من افتقارها إلى العمق النظري الذي يجد معنى دقيق للذكاء ومتفق عليه.

بحيث يشير "**عبد الواحد**" (2005) "بأنه في اللحظة التي كانت حركة الاختبارات تنتشر وتزدهر، كانت هناك مجموعة من النظريات قدمت تصورات جديدة حول الذكاء مغايرة تماما للتصورات التي اعتمدتها مقاربة القياس النفسي، منها أساسا نظرية بياجيه ونظرية معالجة المعلومات التي تشكل منطلقا أساسيا لعلم النفس المعرفي، والظاهرة اللافتة للانتباه أن هذا " **التجريد**" الحاصل في مفهوم الذكاء من طرف تلك النظريات لم يواكبه تجديد موازي في أدوات قياس الذكاء مادام الخلاف باقي قائم حول ماهية الذكاء " .

2 – مفهـــوم الذكـــاء بيـن الفرديـــة والتعدديـــة:

كان ينظر للذكاء على أنه أداء وانجاز محدد يظهر في سلوك الأشخاص ممن يوصفون بالأذكياء ، وساد هذا التصور لفترة من الزمن، ويشير"Goodnough " (2000) "أن هناك اعتقاد زائف بأن الذكاء قدرة منفردة وأن أفضل ما يمكن أن يشير إليه، هو درجة النجاح في التحصيل الدراسي".

أما "**لويس تيرمان**" فإنه يعتبر " أن الفرد يكون ذكيا بقدر ما يكون قادرا على إجراء التفكير المجرد...أي التفكير بلغة الأفكار المجردة وحل المشكلات المجردة" بينما أعمال "**سبيرمان**" ويعد من الأوائل الذين صرحوا بأن "الذكاء يتكون في معظمه من قدرة عامة أو عامل عام (G) يدخل في جميع النشاطات العقلية، ومجموعة كبيرة من العوامل الخاصة (S) التي يرتبط كل منها بنوع خاص من المهام".

إلا أن بحوث "**ثورندايك**" خلصت إلى "أن الذكاء هو مجموعة من القدرات الخاصة كالقدرة الميكانيكية، والقدرة المجردة، والقدرة الاجتماعية".

في حين يشير"بارون Baron " (1996) بأن أبحاث "**ثرستون Thurston** " خلصت إلى تحديد سبعة (07) قدرات عقلية أولية متميزة وهي: العدد، الطلاقة اللغوية المعاني اللفظية ، الذاكرة الترابطية ، المحاكمة ، المكان والسرعة الإدراكية.

وبالتالي تعد هذه الأبحاث بمثابة الانطلاقة الفعلية للتفكير في تعدد الذكاءات لدى الفرد وعلى ضوئه بدأت تظهر تقسيمات للذكاء ، حيث صنف " **كاتل** ، Catell" العامل العام لسبيرمان إلى نوعين من الذكاء وهما: الذكاء السائد والذكاء المتبلور.

أما "**ستيرنبرخ**" (1985) قسم الذكاء إلى ثلاثة أنواع من الذكاءات : الذكاء التحليلي الذكاء الإبداعي ،و الذكاء العملي ، وما يميز هذه المحاولات لتقسيم الذكاء إلى أنواع أنها حافظت على نظرتها للذكاء من خلال حصره في الانجاز أو أداء الفرد على الاختبارات التي صممت لذلك الغرض ووفق معايير إحصائية تحدد مكانة الفرد ومستوى الذكاء لديه،و الذي يصنف وفقه، وقد يحدد مصيره في مساره التعليمي.

إلا أن أعمال "**هوارد جاردنر**" وفريقه "يميز بين مفهومين تقليديين للقدرات الفكرية فبين الذين ينظرون للذكاء على أنه قابلية "**إستعدادات**" منفردة للمعرفة المكتسبة و الإستدلال وحل المشكلات، كما ينظرون للأفراد على أنهم يمتلكون نسبة ذكاء عام وبين الذين يعتقدون أن الذكاء مركب من قدرات عقلية منفصلة عديدة تميز القابليات العقلية، وأكد على أن الإستدلال والذكاء والمنطق والمعرفة ليست مترادفة".

(رنا:2003)

وبالتالي فإن الذكاءات تتميز بالإستقلالية نسبيا عن بعضها البعض وأن توظيفها وتنميتها يشكل أداء الفرد الذكي.

3-لمحة تاريخية عن نظرية الذكاءات المتعددة:

تعود جذور نظرية الذكاءات المتعددة إلى عام (1979) عندما طلبت مؤسسة "فان لير Vanleer" القيام باستقصاء علمي يهدف إلى تقييم المعارف العلمية و القدرات الذهنية لدى الأفراد، و إظهار مدى تفاعلها في مواقف الحياة المختلفة ، و بهدف تحقيق ذلك، تم تشكيل فريق بحثي من مجموعة من الأساتذة الباحثين في الجامعة و من تخصصات مختلفة، قاموا بأبحاث مضنية استغرقت سنوات عدة، حيث تم البحث في المجالات المعرفية

والذهنية، و استقصاء مدى تفعيل هذه الإمكانيات في الواقع التطبيقي، حيث عمد هؤلاء الباحثون إلى البحث في التاريخ الإنساني و العلوم الفلسفية، و العلوم الطبيعية إضافة إلى العلوم الإنسانية، كما نظم هؤلاء الباحثون سلسلة من اللقاءات العلمية الدورية تناولوا فيها دراسة و بحث قضايا في النمو الإنساني في الثقافات البشرية المختلفة.

إن النظرة التأملية إلى الباحثين المشاركين في هذا البحث و تخصصاتهم المتباينة تنبئ عن عمل رائع في مجال دراسة إمكانيات الدماغ البشري ، و في الوقت ذاته تعكس الغايات النبيلة عن تنفيذ هذا المشروع ، و التي أدت بالباحث "**هوارد جاردنر**" إلى صوغ نظرية الذكاء المتعدد، ولقد إستفاد جاردنر في بناء نظريته من علوم كثيرة و متنوعة منها علوم الأعصاب، و علوم المعرفة "**الإبستيمولوجيا**".

أما الباحثون الذين ساهموا في هذه الدراسة الهامة فإنهم ينتمون إلى تخصصات علمية متنوعة، فهناك أولا: رئيس فريق مشروع البحث و هو "**جيرالد ليسر**" و هو مدرب و عالم نفس و هناك أيضا فيلسوف اشتغل في مجال فلسفة التربية و فلسفة العلوم وهو"**إسرائيل شيفلر**" ثم هناك "**روبير لافين**" المختص في علم الأنثروبولوجيا الإجتماعية و المعروف بأبحاثه في الصحراء الإفريقية (المكسيك)حول الأسر ة و طبيعة المساعدة للأطفال فيها، و نجد ضمن الفريق العلمي كذلك العالمة الإجتماعية "**ميرى وايت**" المختصة في التربية في المجتمع الياباني و دراسة الأدوار التربوية للأفراد في العالم الثالث.
(نوفـل:2007)

4- مفهـوم الذكـاءات المتعـددة حديثـا:

لقد عر ّ ف "**جاردنر**" الذكاء المتعدد على انه: "القدرة على حل المشكلات أو تخليق نتاجات ضمن موقف أو مواقف ثقافية.

إن النظرة التحليلية إلى مفهوم الذكاءات المتعددة الذي أورده صاحب النظرية تبين أنه يتكون من مجموعة من المصطلحات على النحو الآتي:

القدر ة: و التي تشير إلى إمتلاك الكفاية التي تسهل لصاحبها القيام بعمل ما، و لعل القدرة هي نتاج الخبرات التي إكتسبها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة.

-**حل المشكلة:** و الذي يشير في أبسط مفهوم له إلى وجود موقف غامض يعيق عملية تحقيق الفهم لدى الفرد ، مما يقود الفرد إلى استقبال المعطيات الحسية التي يتم إستقبالها من خلال المسجلات الحسية ، و من ثم معالجتها بهدف تكوين المعنى الذي يقود إلى الفهم.

و لعل المثال الذي أورده جاردنر في معظم حديثه عن حل المشكلات و الذي مفاده أن تمكنهم من تجاوز هذه المشكلة و حلها من خلال تحديد الإتجاه الصحيح ،" **تخلق نتاجات ذات قيمة في ثقافة ما**". (نوفل:2007)

كما عرف "**جاردنر**" الذكاء بأنه: " قدرة بيونفسية كامنة لمعالجة المعلومات التي يتم تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات ، و خلق المنتجات التي لها قيمة في ثقافة ما ".

فقد كانت نظرة جاردنر للذكاء على أنه شيء لا يُعد، و لكنه إمكانات عصبية يمكن تنمية كل منها على حدا و قد يتأثر الذكاء بالآخر. (عفانة: 2005)

إن الذكاءات المتعددة هي:المهارات العقلية القابلة للتنمية، و التي توصل إليها هوارد جاردنر، و المتمثلة في الذكاء اللغوي، و الذكاء المنطقي الرياضي، و الذكاء المكاني، و الذكاء الجسمي الحركي، و الذكاء الموسيقي، والذكاء الإجتماعي، و الذكاء الشخصي،و الذكاء الطبيعي.

و يرى الباحث أن المهارات العقلية لدى الإنسان تكون متعددة، و قد يتمتع الإنسان بأكثر من نوع من هذه المهارات العقلية وتكون موزعة، فقد نجد إنسان يتمتع بالذكاء الموسيقي والرياضي، لكنه لا يتمتع بالذكاء اللغوي، بمعنى أن القدرات العقلية تكون موزعة و ليست بالضرورة أن تتوفر جميعها في نفس الشخص.

(جابر:2003)

و في دراسة " **لجاردنر** " (1999) عن الذكاءات المتعددة، يرى أن نظريته عن الذكاء المتعدد إحتلت مكانا ملحوظا كفكرة رئيسية من أفكار القرن العشرين ، حيث يقول أن الذكاء أكثر من كونه عملية فردية للعقل الإنساني، و في دراسته هذه قام بإجراء المزيد مما تحتاجه النظرية من تقريرات ، و يرى أن هناك أنواع جديدة من الذكاء لابد أن ينظر إليها بشمول و لكن ليس معنى ذلك الشمول أن تحتوي كل القدرات العقلية.

(مدثر سليم: 2003)

وبهذا يقترح جاردنر مقاربة جديدة للذكاء، مختلفة عن المقاربة التقليدية (المعامل العقلي) بإعتباره كفاءة أو قدرة على حل المشكلات أو إنتاج أشياء ذات قيمة ثقافية ما في مجتمع ما من المجتمعات.

إن هذا التغيير البسيط في صياغة التعريف هام لأنه يقترح بأن الذكاءات ليست أشياء يمكن رؤيتها أو عدها ، بل هي إمكانيات من المفترض أنها عصبية يمكن تنشيطها أو عدم تنشيطها و هذا يعتمد على:

*قيم ثقافة معينة.

*الفرص المتاحة في تلك الثقافة.

*القرارات الشخصية المتخذة من قبل الأفراد أو من قبل مدرسي المدارس أو آخرين.

5-أســـس الذكـــاءات المتعـــددة:

ينظر كثير من الأفراد إلى أنواع الذكاء التي طرحها جاردنر و خاصة الذكاء الموسيقي و الحركي ، و المكاني بتساؤلات عدة، ولعل أهمها ما يتعلق بالسؤال الرئيسي التالي: لماذا يصر جاردنر على تسمية هذه الأنواع أو الفئات بالذكاءات بدلا من تسميتها بالمواهب أو الإستعدادات؟ فيجيب جاردنر عن هذا التساؤل بقوله: " لقد قصدت أن أكون إستفزازيا بوصف هذه الفئات بالذكاءات ، حيث لو قلت بوجود سبع أنواع من الكفايات ، فسوف يسلم بهذه التسمية، و لكن اتجهت إلى تحديد نوع أساسي و قاعدي يسمى الذكاء "، و لكي يستند جاردنر على أساس لكل نوع من أنواع الذكاء لإختبار صموده على أنه ذكاء وليس موهبة أو إستعداد، فأطلق عليها "محاكاة" يجب أن تطبق على كل نوع من أنواع الذكاء حتى يعد الذكاء ليس كفاية أو موهبة أو إستعداد. (نوفل:2007)

و فيما يلي عرض لهذه المعايير الثمانية:

1-إمكانية عزل الذكاء نتيجة لتلف دماغي.

*يمكن أن يحصل التلف لأحد جوانب الدماغ فيتلف ذلك الذكاء فقط.

*الذكاءات منفصلة في تكوينها البيولوجي.

* قد يتلف الذكاء اللغوي فيصعب على الفرد التحدث ، أو القراءة و مع ذلك يستطيع حل المسائل.

2-وجود الأطفال غير العاديين مثل الطفل المعجزة أو العباقرة.

3-عمليات أساسية و تاريخية نمائية و متمايزة.

4-تاريخ تطوري و تطورية معقولة.

5-وجود مجموعة من العمليات و الإجراءات المحددة.

6-مساندة من النتائج الإحصائية و القياسات.

7-دعم من المهام السيكولوجية التجريبية.

8-القابلية لترميز وفق نظام رمزي. (نايفة:2010)

6- مبـادئ نظريـة جاردنـر للذكـاءات المتعـددة:

إن نظرية الذكاءات المتعددة تقوم على أسس عدة وهي:

1-الذكاء ليس نوعا واحدا، بل هو أنواع عديدة و متنوعة.

2-كل شخص متميز و فريد يتمتع بخليط من أنواع الذكاء، تشكل في مجموعها البروفيل أو الصفحة النفسية الخاصة به.

3-تختلف أنواع الذكاء في النمو و التطور و الظهور سواء على المستوى الداخلي للفرد أو على مستوى المقارنة بين الأشخاص.

4-الذكاء عملية حيوية و ديناميكية متغيرة.

5-يمكن تحديد أنواع الذكاء و تمييزها و وصفها و تعريفها.

(صباح: 2006)

6-يجب منح كل شخص الفرصة لكي يمكن التعرف على ذكاءاته المتعددة و تنمية هذه الذكاءات المتعددة.

7-إستعمال أحد أنواع الذكاءات المتعددة يمكن أن تسهم في تنمية و تطوير نوع آخر من أنواع الذكاءات المتعددة.

8-أنواع الذكاءات كلها حيوية و ديناميكية. (عفانة:2005)

9-تعتبر تجارب الفرد و ثقافته و بيئته السابقة و التشتت، عوامل حاسمة في المعرفة والمعتقدات، و المهارات في كل الذكاءات.

10-تزويد الذكاءات كلها بمصادر متناوبة كامنة ، لتكون أكثر إنسانية بغض النظر عن العمر و الظروف.

11-قلما يشاهد الذكاء بشكل محدد.

12-تنطبق النظرية التطورية على نظرية الذكاءات المتعددة.

13-بما أننا نتعلم أكثر في كل الذكاءات المتعددة ، فإن أي صفحة نفسية للذكاءات المتعددة قابلة للتغير.

14-بإمكان الفرد التعبير عن كل ذكاء بأكثر من طريقة ، فقد يبرع مثلا في جانب ما من الذكاء اللغوي (كسرد القصص) ، و لا يبرع في جانب آخر من الذكاء مثلا (القراءة).

15-كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة تخضع للمحكات التي وضعها جاردنر.

(رنا:2003)

7-أنــواع الذكــاءات المتعــددة:

" ظهرت الذكاءات منذ عام (1983) و قد وضعها العالم "**هوارد جاردنر**" الذي كان يعمل بكلية التربية بجامعة هارفارد ، و هي تختلف في نظرتها للذكاء عن النظرة التقليدية فهي ترى أن الإنسان لا يمتلك نوع واحد من الذكاء، و إنما لديه مجموعة من الذكاءات توجد لدى الأشخاص بنسب متفاوتة، و تتحدث هذه النظرية عن الأبعاد المتعددة في الذكاء، و تركز على حل المشكلات، و الإنتاج المبدع على اعتبار أن الذكاء يمكن أن يتحول إلى شكلمن أشكال حل المشكلات أو الإنتاج، و لا تركز هذه النظرية على كون الذكاء وراثي أو هو تطوير بيئي ". (عفانة: 2004)

وقد أوضح جاردنر في نظريته أن كل فرد يمتلك سبع قدرات عقلية مستقلة نسبيا (سبعة أنواع من الذكاءات) أضاف إليها ذكاء ثامن في عام (1997) ، و أضاف ذكاء تاسع في عام (1999) وهو الذكاء العاطفي، و هذه الذكاءات تتمثل في:

1-الذكاء اللفظي.
2-الذكاء المنطقي الرياضي.
3-الذكاء البصري المكاني.
4-الذكاء الموسيقي.
5- الذكاء الجسمي الحركي.
6- الذكاء الإجتماعي.
7- الذكاء الشخصي.
8- الذكاء الطبيعي.
9- الذكاء العاطفي.

(ثابت: 2001)

و سنحاول تناول هذه الأنواع بشيء من التفصيل مع الإشارة إلى أننا سنعتمد الأنواع الثمانية فقط في دراستنا.

7-1- الذكاء اللغوي اللفظي: هي القدرة على إستخدام اللغة سواء كانت اللغة الأم أو اللغات الأخرى للتعبير عما يجول بخاطرك اللغوي و هناك الكثير من الكتاب، و الخطباء المتحدثين، المحامين ، أو الأشخاص الذين يعتبرون اللغة من أهم مقوماتهم، و يعكسون هذا النوع من الذكاء. (حسين:2005)

***مؤشـرات الذكـــاء اللغــوي:**

من الممكن التعرف على الذكاء اللغوي لدى تلميذ ما من خلال المؤشرات التالية:

- القدرة على الحفظ بسرعة.
- حب التحدث.
- الرغبة في سماع الأسطوانات.
- الألعاب اللغوية.
- إظهار رصيد لغوي متنام.
- الشغف بقراءات الملصقات و قص الحكايات. (عبد الرؤوف: 2008)

7-2-الذكاء المنطقي الرياضي: هو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة، و القدرة على التفكير المنطقي و حل المشكلات، أو تكوين نواتج جديدة، و الحساسية للنماذج و العلاقات المنطقية و الإفتراضية (السبب و النتيجة)، و يشمل العمليات التالية:

التجمع في فئات، التصنيف، الإستدلال ، التعميم ،و اختيار الفروض و المعالجة الحسابية و فهم الرموز العددية التي تتطلبها أعمال المحاسبة و الإحصاء، و تصميم برنامج الحاسوب و يرتبط هذا الذكاء بالفص الجداري الأيمن و الفص الأيسر.

(صباح :2006)

***مؤشرات الذكاء المنطقي:**

يمكن التعرف على هذا الذكاء لدى المتعلمين من خلال المؤشرات التالية:

- إبداء الرغبة في معرفة العلاقات بين الأسباب و المسببات.
- القيام بتصنيف مختلف الأشياء و وضعها في فئات.
- الرغبة في إكتشاف الأخطاء فيما يحيط بهم من أشياء.
- القيام بالإستدلال التجريبي.
- و تتميز مطالعتهم بالإقبال على كتب العلوم أكثر من غيرها.

و من مؤشرات هذا الذكاء: أيضا عند الطفل ما يلي:

- يطرح أسئلة كثيرة عن كيفية عمل الأشياء مثل (ماذا أو كيف؟).
- يبدو متقدما عن أقرانه في مراحل بياجيه لتطور القدرات العقلية ، ويبدو ناجحا في الرياضيات، و يستمتع بها.
- يجرب عمليات حسابية في عقله بسهولة و بسرعة.
- يتمتع بالألعاب الإستراتيجية و الألعاب المنطقية و العقلية. (صباح:2006)

7-3- الذكاء البصري المكاني: هو القدرة على تصوير العالم المكاني داخليا في عقلك مثل الطريق التي يبحر بها الطيار أو البحار في أرجاء العالم الواسع، أو الطريقة التي يستخدمها لاعب الشطرنج أو النحات فتمثل عالم مكاني أكثر تحديدا.

(حسين:2003)

و يتطلب هذا الذكاء الحساسية للون و الخط و الشكل و الطبيعة و المساحة و العلاقات التي توجد بين هذه العناصر ، و كذلك القدرة على التصوير البصري و البياني.

(عبد الرؤوف عامر:2008)

و هذا النوع من الذكاء ليس مقصورا على المجالات البصرية ، حيث لاحظ جاردنر أن الذكاء المكاني يتوفر أيضا لدى الأطفال المحرومين من نعمة البصر، إذ أن الإستدلال المكاني عند المكفوفين يحل محل الإستغلال اللغوي عند المبصرين.

(يونس:2004)

و تؤكد الأدلة أن هذا النوع من الذكاء يعتمد على نشاط النصف الكروي الأيمن.

(منى:2000)

***مؤشرات الذكاء البصري و المكاني:** و يتميز أصحاب هذا النوع من الذكاء بما يلي:

- يروي و يصف صورا بصرية واضحة.
- يقرأ خرائط و لوحات و رسومات بيانية بسهولة أكبر من قرائته للنص.
- يستمتع بالأنشطة الفنية.
- يرسمون صورا صحيحة للأشخاص و الأشياء.
- يشاركون و يندمجون في الأنشطة الفنية. (صباح:2006)

يحب مشاهدة الأفلام المتحركة و الشرائح و غيرها من العروض البصرية.

- يستمتع بحل الألغاز و الأحاجي و المتاهات و غيرها من الأنشطة البصرية المشابهة.
- يبني بيانات مشوقة ذات أبعاد ثلاثية أفضل ممن في سنه.

(جابر:2005)

7-4- الذكاء الجسمي الحركي: و يشير إلى " القدرة على إستخدام الجسم بمهارة عالية و يتضمن هذا الذكاء قدرة الشخص على إستخدام جسمه كاملا أو جزءا من الجسم لحل المشاكل ، و القدرة على التحكم بنشاط الجسم و حركته بشكل بديع ، و يظهر هذا النوع من الذكاء لدى لاعبي القوى و الممثلين و الراقصين". (العلوان:2009)

"ويضم هذا الذكاء مهارات فيزيقية نوعية محددة كالتآزر والتوازن، و المرونة والسرعة والقوة وذلك الإحساس بحركة الجسمو وضعه (أي الإستقبال الذاتي) و الإستطاعة اللمسية".
(رنا:2003)

ويعرف هذا النوع من الذكاء أيضا : "بأنه خبرة الفرد و كفائته في إستخدام جسمه ككل للتعبير عن الأفكار و المشاعر". (عليوات:2007)

ويرتكز الذكاء الجسمي الحركي في القشرة الدماغية الخاصة بالحركة مع غلبة النصف الأيسر للدماغ بالنسبة للأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى، و غلبة النصف الأيمن للدماغ بالنسبة للأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى، فالإصابات التي يمكن أن تلحق بهذه المناطق تؤدي إلى فقدان القدرة على الحركة، حيث يتعذر على الفرد القيام بحركات بسيطة مثل فتح علبة بيبسي أو تخطي حاجزا ما. (نوفل:2007)

***مؤشرات الذكاء الجسمي الحركي:** و يتميز أصحاب هذا النوع من الذكاء بالتالي:

- "ينجذبون نحو الرياضة و الأنشطة الجسمية.
- لا يجلسون وقتا طويلا ، فهم في نشاط متميز.
- يحبون الرقص و الحركة الإبداعية.
- يحبون العمل بإستخدام أيديهم في أنشطة مشخصة كالعجن و الصباغة.
- يحبون التواجد في الفضاء". (عبد الرؤوف:2008)
- "يحب أن يجزئ أو يفك الأشياء و يعيد تركيبها.
- يستمتع بالجري و القفز و المصارعة و الأنشطة المشابهة.
- يظهر مهارة في حرفة (مثل الأعمال الخشبية، الحياكة).

- لديه طريقة درامية في التعبير عن نفسه.
- يحكي على إحساسات فيزيقية مختلفة أثناء عملية التفكير أو العمل".
- يستمتع بالعمل بالطين أو بالخبرات اللمسية الأخرى. (حسين:2005)

7-5- الذكاء الموسيقي: ويتمثل في القدرة على إنتاج الأنغام و الأغاني و تقدير الإيقاعات و طبقات الصوت و الجرس الموسيقي، و يتضح هذا الذكاء لدى الموسيقيين و مهندسي الصوت و خبراء السمعيات. (ثابت:2001)

تسمح هذه القدرة الذهنية لصاحبها بالقيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية، و إدراك إيقاعها الزمني ، و الإحساس بالمقامات الموسيقية، و جرس الأصوات و إيقاعها، و كذلك الإنفعال بالأوتار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية.

***مؤشرات الذكاء الموسيقي:** و يتميز أصحاب هذا النوع من الذكاء بما يلي:

- يتذكر ألحان الأغاني.
- لديه صوت غنائي جيد.
- يلعب على آلة موسيقية أو يغني في مجموعة.
- له طريقة إيقاعية في التحدث أو في الحركة.
- يدندن بطريقة لا شعورية لنفسه.
- يدق و يتفقدبإيقاع على المنضدة أو المكتب و هو يعمل.
- حساس للضوضاء البيئية.
- يستجيب بإستحسان حين يسمع لقطعة موسيقية.
- يغني أغنيات تعلمها خارج حجرات الدراسة. (صباح:2006)

7-6-الذكاء الإجتماعي:هو قدرة الشخص على فهم نوايا و دو افع و رغبات الأشخاص الآخرين، و بناءا عليها يتفاعل معهم بكفاءة. (حسين:2005)

و ينشط هذا الذكاء من خلال إقامة العلاقات، و التواصل، و التفاعل مع الآخرين و التعاون الإجتماعي بين الناس، و العمل بفاعلية مع الآخرين ، و يتمثل هذا النوع من الذكاء لدى المعلمين، و الباعة، والقادة، و السياسيين، و رجال الدين. (العلوان:2009)

و هذا الذكاء يتمركز في الفصين الجبهيين ، فالمصابون بمرض بيك الذي يظهر لدى الأفراد في مرحلة الشيخوخة يهاجم هذه المنطقة بالذات ، الشئ الذي ينجم عنه إضطراب واضح في التفاعل و التواصل الإجتماعي. (نوفل:2007)

ويتفرع هذا النوع من الذكاءات إلى :تنظيم المجموعات ،الحلول التفاوضية و إقامة العلاقات الشخصية، و التحليل الإجتماعي، و اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة و إجتماع هذه المكونات تحقق تهذيب العلاقات، الجاذبية و النجاح الإجتماعي و الذكاء الإجتماعي. (شحادة:2003)

* **مؤشرات الذكاء الإجتماعي:** و يتميز أصحاب هذا النوع من الذكاء بما يلي:

- يقضي أوقاته في عمل علاقات إجتماعية مع الآخرين.
- يستطيع بدقة تحديد مشاعر الآخرين و الإستجابة لها.
- ينظم لأنشطة الآخرين بفاعلية سواء بالمدرسة أو بين الجيران.
- يستطيع إصلاح الخلافات التي تحدث بين أقرانه .
- يحب الإنظمام إلى التجمعات مثل النوادي و الجمعيات.
- يفضل الألعاب و الأنشطة الجماعية.
- يجيد أخذ دور القائد في الأمور التي تتطلب إتخاذ قرار معين.
- ينصح الأفراد في المشاكل التي يواجهونها و يعلم أقرانه.

(صباح: 2006)

7-7- الذكاء الشخصي: و يقصد به معرفة الذات و القدرة على التصرف توافقيا على أساس تلك المعرفة، و هذا الذكاء يعبر لدى الفرد بصورة دقيقة عن نواحي حالته المزاجية و الإنفعالية، و رغباته، و القدرة على تأديب الذات و فهمها و تقديرها.

(محمود:2008)

و هو القدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات و استخدام هذه القدرة بفاعلية في الحياة، و قدرة الفرد على فهم ذاته جيدا ، و تألق عاطفته و قدرته على التميز، و يتضح هذا الذكاء لدى العلماء و الحكماء و الفلاسفة ، حيث أن المهارات التي تتميز لديهم هي

التأمل الذي، و مراقبة الذات، وا ٍدراك و شعور الفرد بنفسه، ومعالجة المعلومات بصورة ذاتية،و الإلتزام بالمبادئ، والقيم الخلقية والدينية، والتحدي و الثقة بالنفس، و الصبر على الشدائد. (عفانة:2005)

و هذا النوع يتمركز في الفصين الجبهيين و خاصة في المنطقة الوسطى.

(نوفل:2007)

***مؤشرات الذكاء الشخصي:** و يتميز الأشخاص الذين لديهم هذا النوع من الذكاء بما يلي:

- يظهر إحساس بالإستقلال أو إرادة قوية.
- لديه إحساس واقعي بنواحي قوته و نواحي ضعفه.
- يؤدي عملا جيدا حين يترك وحده ليلعب أو يدرس أو يذاكر.
- يلبي النداء بأسلوبه في العيش و التعليم.
- لديه ميل و اهتمام أو هواية لا يتحدث عنها كثيرا.
- لديه إحساس جيد بتوجيه الذات.
- يفضل العمل بمفرده على العمل مع الآخرين.
- قادر على التعليم مع إخفاقاته و نجاحاته في الحياة.
- لديه تقدير ذات عال. (حسين:2005)

7-8-الذكاء الطبيعي: و يعني القدرة على تمييز و تصنيف الأشياء التي توجد في البيئة الطبيعية، مثل النباتات و الحيوانات و الطيور و الأسماك و الحشرات و الصخور و تحديد أوجه التشابه و الإختلاف بينهم، و استخدام هذه القدرة في زيادة الإنتاج.

و هذا الذكاء يتوقف على ملاحظة مثل هذه النماذج في الطبيعة، و لذلك فإن هذا النوع من الذكاء يظهر لدى للفلاحين و علماء كل من الطبيعة و النبات و الحيوان و الحشرات.

(طارق:2008)

ويتضمن هذا النوع من الذكاء الحساسية لمظاهر الكون الطبيعية، و قدرة التعرف على النماذج و الأشكال في الطبيعة (مثل تشكيلات السحاب و الجبال).

(عبد المنعم:2004)

***مؤشرات الذكاء الطبيعي:** و يتميز أصحاب هذا النوع من الذكاء بما يلي:

- يتعاملون مع جميع الأشياء الكائنة في البيئة الطبيعية فيدرسونها و يصنفونها إلى صخور و نباتات و فراشات و أشجار و أزهار.
- يمارسون رياضة المشي، و صيد الأسماك و البحث عن الآثار.
- يلاحظون السمات الأساسية للأشياء بشكل فطري، و على أساسها يستطيعون تصنيفها و بشكل عفوي.
- يهتمون بمظهرهم و لباسهم كما يهتمون بإنطباعات الآخرين عن شخصياتهم.

(نادية:2004)

- يحبون التواجد بإستمرار في الطبيعة.
- يقارنون بين حياة مختلف الكائنات الحية.
- تستهويهم المطالعة في كتب الطبيعة. (عبد الرؤوف:2008)

7-9- الذكاء العاطفي: هو عبارة عن القدرات و المهارات في التعرف على مشاعرنا الذاتية و مشاعر الآخرين، لنكون أكثر تحكما في انفعالاتنا و تحفيز أنفسنا و إقامة علاقات أفضل مع الآخرين، معنى ذلك أن الذكاء العاطفي يشمل جانبين:

*الذكاء الشخصي.

*الذكاء الإجتماعي.

***عناصر الذكاء العاطفي:**

- الوعي بالذات.
- التحكم في الإنفعالات.
- التحفيز الذاتي.
- المهارات الإجتماعية.
- التعاطـــــــف.

8- الممارسة التدريسيـة للذكـاءات المتعـددة:

إن البيداغوجية الحديثة تعتبر الذكاء قدرة فردية لدى المتعلمين على إنتاج المعرفة و إبتكار حلول جديدة، مما دفع بمهتمين بعلم النفس التربوي و البيداغوجية إلى إنشاء حركة بيداغوجية تسعى إلى تكيف التعليم مع الفرد والمجتمع، بينما كان الأمر معكوسا من قبل إذ كان على الفرد والجماعة أن يتكيفا مع النظام التعليمي، أين تكون الممارسة التدريسية عملية ديناميكية تفاعلية نشطة تساعد المتعلمين على بناء معارفهم وتحويلها إلى ممارسات وكفاءات بفضل دمج معارفهم الجديدة مع معارفهم وتجاربهم السابقة، وذلك من خلال التفاعلات و النقاشات والتعاون فيما بينهم داخل البيئة الصفية،والتي يشر ف على إعدادها وا ٍدارتها وتوجهيها المدرس، كما يساعد المتعلمين على ممارسة استراتيجيات التعليم البنائي المعرفي.

فالعلاقة بين الذكاء و البيداغوجية علاقة ثنائية الإتجاه من حيث الأهداف المنشو دة منها فهي من جهة تسعى إلى تكييف ذكاء المتعلمين كي يتلاءم مع أهداف النظام التعليمي وبالتالي مع وظائف وبنيات المجتمع، ومن جهة أخرى تكييف مناهج النظام التعليمي كي تتلاءم مع ذكاء المتعلمين.

" فما يميز بيداغوجية الذكاءات أنها تتعامل مع الذكاءات من جهة كوسيلة لإكتساب المعرفة، ومن جهة أخرى كمادة للتعليم، ويعني ذلك أن الذكاءات المتعددة يمكن أن تشكل معيارا مناسبا تتبنى وتنظّم على أساسه البرامج والمواد الدراسية، كما تقدم في نفس الوقت أساسا ملائما لإختيار الطرق البيداغوجية والوسائل االديداكتيكية المناسبة لسيرورة التعليم".

(عبد الواحد:2005)

فبيداغوجية الذكاءات المتعددة من الواضح أنها قائمة على فلسفة المنحى البنائي المعرفي، حيث يفترض بأن المعرفة تكتسب عن طريق بنائها من قبل المتعلم نفسه من خلال نشاطه وتفاعله مع العالم الذي حوله، و إكتسابه للخبرات المختلفة، وتركز أيضا على وظيفة عملية المعرفة، وتتضمن القدرة على التكيف مع الخبرة، وبالتالي فإن المنحى البنائي المعرفي يهتم بالمتعلم وقدراته على بناء المعرفة واستعمالها في سياقات متنوعة ليست محصو رة في المواقف التعليمية و التدريبية فقط، بل تتجاوزها لتشمل الحياة العامة للمتعلمين والمتكونين.

فالمقاربة البنائية المعرفية مكنت من النظر إلى العملية التعليمية التعلمية على شكل سيرورة تهدف إلى تحقيق الفهم وبناء المعاني في سياق فردي وجماعي، يكون فيه المدرس منشطًا ومحفزا للمتعلمين، معتمدا على النماذج البيئية والإستقصاء لتعزيز الإنشغال والنمو المعرفي لديهم.

وفي هذا السياق يلخص "**جلاسر فليد**" المراحل التي تتبني عليها المعتقدات المعرفية لدى المتعلمين، حيث تبدأ من الحقيقة وصولا للمفاهيم وكيفية بنائها، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

أولا: تبنى (المعرفة) بسبب نشاط المتعلم، ولا يتم تلقيها من البيئة الخارجية، وتمثل عملية الوصول إلى المعرفة عملية (تكيف) قائمة على خبرة المتعلم.

ثانيا: يستند إلى عملية المقارنة بين الخبرة الجديدة والمعرفة التي تم تكوينهما من الخبرات (السابقة)،فإما أن تقر ّ ها الخبرة الجديدة،وا ٍما أن نعدل فيها، و في هذا فإن التفاعلات الإجتماعية التي تسود داخل بيئة التعلم تمثل جزءا أساسيا من الخبرة لديه، و تساهم في كيفية بنائه للمعرفة، ويتم التوصل إلى المعاني المشتركة من خلال المناقشة مع أفرد جماعة التعلم، وهذا بدوره يؤدي إلى فهم عام ومشترك لديهم.

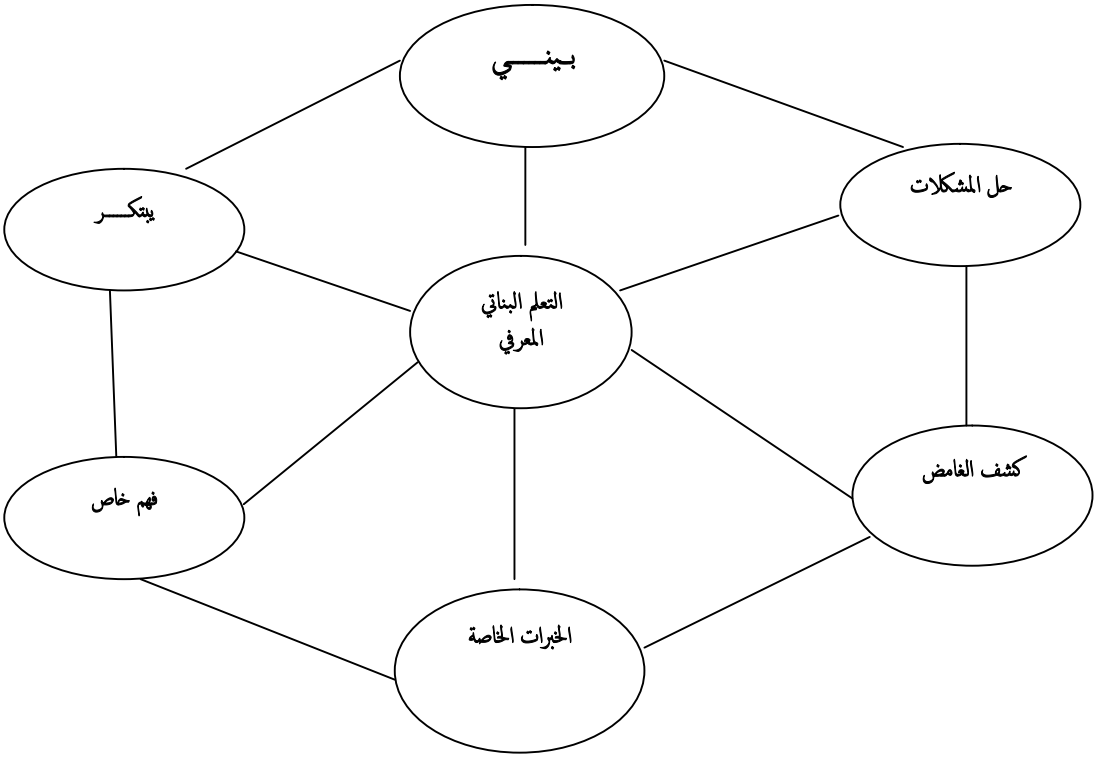
ثالثا: يتمثل دور المعلم (البنائي) في تمكين المتعلم من الوصول إلى إيجاد العلاقات بين المفاهيم التي تساعد (المتعلمين) على تدوين معاني مفيدة خاصة بهم.

(الحاج عبو: 2012)

وبالتالي فإن البنائية في تصورها للعملية التعليمية التعلمية تنطلق "من قاعدة أساسية مؤداها أن الفرد يبني أو يبتكر فهمه الخاص، أو معرفته بالإعتماد على خبراته الذاتية ويستخدم هذه الخبرات لكشف غموض البيئة المحيطة به، أو حل المشكلات التي تواجهه" .

(يوسف قطامي: 2013)

ومن هنا تتحدد المفردات المفتاحية للمنحى البنائي المعرفي فيما يلي:



شكل رقم (02) يوضح المفاهيم الأساسية للمنحى البنائي المعرفي

" فالتعليم البنائي النشط يرتكز على مجموعة من الخصائص يمكن تلخيصها فيما يلي:

1-نتاجات التعلم لا تعتمد على بيئة التعلم، ولكنها تعتمد على معرفة المتعلم.

2-يتضمن التعلم بناء المعنى، فالمعاني التي يتم تكوينها من الطالب مما يرى أو يسمع تختلف بسبب تأثير المعرفة السابقة.

3-عملية بناء المعنى عملية مستمرة ونشطة.

4-هناك نماذج معرفة لأنواع الفهم، وذلك نتيجة الخبرات المشتركة، وتأثير الثقافة من خلال اللغة.

5-المتعلمون مسؤلون عن تعلمهم، وبالتالي فإن المدرس يقوم بأدوار عدة في تنظيم وتسيير وا إدارة الموقف التعليمي، و خاصة في تحفيز المتعلمين في بناء المعرفة الجديدة.

فهو إذا أي المدرس مطالب بـ:

- توفير بيئة بنائية تفاعلية للمتعلمين من شأنها أن تستثير دافعيتهم للتعلم، والإستفادة من معارفهم وخبراتهم السابقة في بناء معارف جديدة.
- توجيه التعلم وتنظيمه وتسهيله، و تمكين المتعلمين من إكتساب أساليب معالجة المشكلات اليومية.
- تمكين المتعلمين من تطوير قدراتهم المعرفية ومهاراتهم الخاصة و المتعلقة بالتفكير التأملي والناقد،و الإبداعي، والتدرب على استراتيجيات حل المسائل التعليمية معتمدين على أنفسهم.
- حث المتعلمين على التفاعل فيما بينهم من خلال المناقشة و التعاون والتنافس أثناء إنجاز النشاطات الصفية وغير الصفية، والتي تمكنه المتعلم من تجريب معارفه وفهمها وبناء معارفه السابقة، وبالتالي فهو يعمل على الجمع بين التعلم الفردي الذاتي والتعاوني ". (قطامي: 2013)

أما المتعلم فإن دوره لا يقل شأنا و مسؤولية عن دور المدرس، بل هو محور التعلم البنائي المعرفي، حيث يحمله جزءا كبيرا من المسؤوليات المرتبطة بالممارسة التعليمية و حيث يشارك في تخطيط الدرس والمناقشة، وفي التقويم المستمر لأدائه وخبراته التعليمية كما يراقب تقدمه في تحقيق الكفايات المستهدفة من العملية التعليمية ويلخص "يوسف قطامي " (2013) ، تلك الخصائص فيما يلي:

1-مبادر، نشط ، متيقظ.

2-مسؤول ، مناقش، محاور، مفترض للفروض.

3-قادر على التحكم في تعلمه.

4-يتدرب على تنظيم ذاته ومعرفته.

5-يضع خبراته في سياقات.

6-يبني معرفته دائما، ويبني موقفا من كل معلومة.

7-يعبر عن اتجاهه إزاء أية خيرة أو معرفة.

8-فاحص ومخبر للمعرفة في محور اتساع.

9- قادر على ضبط فهمه أو عدمه والتقدم نحو عمليات فهمه.

10-قادر على أن يطبق معايير التقويم على نفسه (معايير الأداء لكل نشاط تعلمي وخبراتي بنائي يقوم به).

11-يطور عمليات نشطة لإستدخال المعرفة وفهمها.

12-لديه خبرة بنائية تعاونية، مناقشة الآخرين، قبول ورفض وتنظيم بيئة معرفية حول القضية.

13-يعيد المتعلم اكتشاف المعرفة بنفسه، واكتشاف النظرية، واكتشاف فرضية مضمرة أو حدث تاريخي أو أسباب غير واضحة.

14-يمكن بناء تنبؤات قابلة للإختيار.

15-قادر على التعامل مع الخبرات المعقدة.

16-التعلم حول المفاهيم الأولية لبناء صورة كلية شاملة للعلاقة بين أجزاء المعرفة الممثلة للمفهوم.

17قادر على تحديد درجة تقدمه في التعلم وا إتقانه.

18-قادر على الاندماج مع المهمة وليس منفصلا عنها ويتبناها.

19-التدريب على الاستقلال التدريجي في بناء الخبرة والمعرفة.

20-متفرد، متفاعل، منضبط لذاته، معتمدا على عملياته الذهنية ومستوياتها المتقدمة.

ولكن لكي يقوم كل من المتعلمين والمدرسين بأدوارهم البنائية بنجاح فإنهم يحتاجون إلى استخدام استراتيجيات تدريسية تقوم على التعلم البنائي المعرفي.

8-1- إستراتيجيـة التعلـم البنائـي المعرفـي:

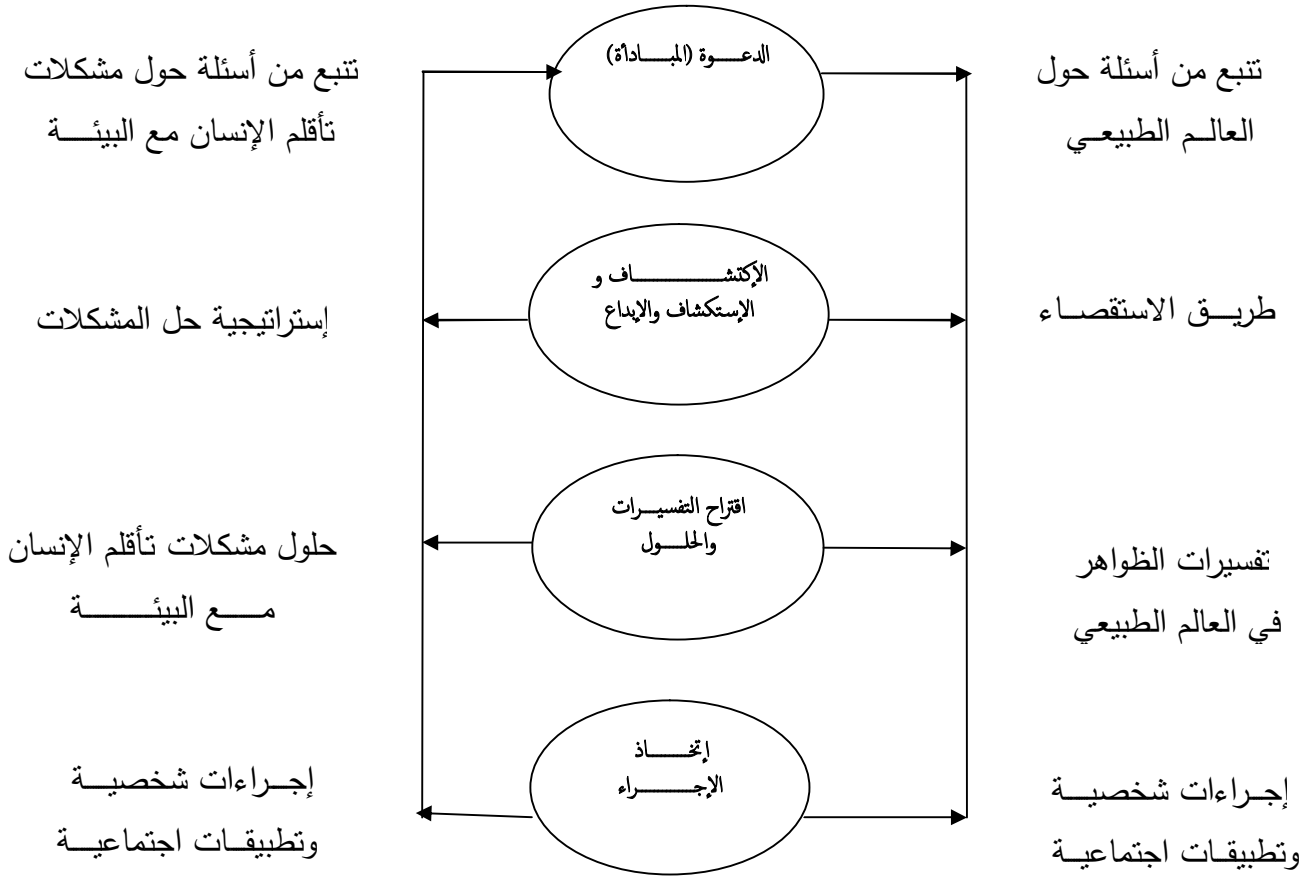
استخدام مصطلح إستراتيجية التعلم البنائي المعرفي في صورته الحالية يعود إلى أعمال "**سوزان لوكس- هورسلي**" ، حيث " يرتبط هذا المفهوم العلمي بالثقافة والمجتمع، و يسعى إلى مساعدة الطلبة على بناء مفاهيمهم ومعارفهم من خلال أربعة مراحل مستخلصة من مراحل دورة التعلم وهي:

- مرحلة الدعوة (invite).
- مرحلة الاستكشاف (create, explore ,discover).
- مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول (propose explanations).
- مرحلة اتخاذ القرار (take actions).

ولكل منها جانبان، العلم والثقافة ".

(يوسف قطامي،2013)

والشكل الآتي يوضح العلاقات التفاعلية القائمة مابين تلك المراحل:



شكل رقم (03) يوضح مراحل إستراتيجية التعلم البنائي المعرفي

وتهدف إستراتيجية التدريس البنائي لإكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي وبتنميتها عبر مسارهم الدراسي، وتدريبهم على التعاون كمجموعة متكاملة في إنشاء المعرفة وا ٍتخاذ قراراتهم المناسبة في الوقت والمواقف المناسبة.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (01) يوضح أهداف استراتيجيات التدريس البنائي

المرحلة	الاستراتيجيات البنائية	الهدف التعليمي
الإبتدائي	تدريس ثقافة الإتصال	بناء قدرات الإتصال مع الآخرين بالإعتماد على مهارات اللغوية والرياضية واستخدام بعض الوسائل للوصول للمعرفة.
المتوسط	تدريس التفكير المعرفي والتنظيم الذاتي في بناء المعرفة.	تدريب المتعلمين على التفكير الناقد وا ٍستكشاف المعارف وبناءها.
الثانوي	تدريس البحث والإكتشاف	التدريب على حل المشكلات الحقيقية بالإعتماد على مهارات التعلم الذاتي البنائي.

إن الممارسة البيداغوجية تقتضي عناصر المثلث البيداغوجي (المتعلم- المعرفة- المدرس) ضمن سيرورة العملية التعليمية، وما يميز بيداغوجية الذكاءات المتعددة أنها تقوم على نموذجين يختلفان من حيث التطبيق الزمني، لكنهما يتكاملان في فلسفتهما وهما:

-**النموذج التزامني:** من خلاله يتم توظيف مختلف المقاربات التي تستدعي الذكاءات المتعددة داخل القسم وأثناء الحصة الدراسية، وعلى أساسه يحدد المدرس أهدافه ويبني درسه ويبلغ المادة المعرفية، من خلال استعمال مجموعة من الإستراتيجيات والأنشطة والوسائل التي تختلف حسب نوعية الذكاءات السائدة لديهم.

-**النموذج التعاقبي:** من خلاله يتم توظيف مختلف المقاربات البيداغوجية بشكل موزع على مجموعة الأنشطة والوسائل والإستراتجيات حسب تعاقب الدرس.

كما يشير " **بسغوند وسيسيل Cécile. D et Passegand.C** "(1992) " إلى أن الوعي بآليات واستراتيجيات التعلم التي يستعملها المتعلم يؤدي إلى أربعة نتائج أهمّ لها أن هذا الوعي يمكّن المتعلم من استرجاع الاستراتيجيات الناجحة التي إعتمدها لاشعوريا في المجالات التي تفوّق فيها من أجل استعمالها بوعي فيما بعد في المجالات التي فشل فيها. وثانيها أن ذلك الوعي الميتامعرفي يمنح المتعلم الوسائل التي تمكنه من تعديل وتغيير تلك الاستراتيجيات الخاطئة، من خلال لفت انتباهه إلى عوامل صعوباته وأسباب فشله. و تتمثل القيمة الثالثة في كون هذا الوعي يثير ويحسن حافزية المتعلم بإعتباره هو الفاعل المبادر، وأخيرا يمنح ذلك الوعي مسافة نقدية مع ذاته وفسحة تمكنه من التحكم في ذاته والتي تعتبر في حد ذاتها عوامل ايجابية في النمو العقلي " **(عبد الواحد: 2005)**

بالإضافة يشير "**عبد الكريم غريب**" (2001) إلى المطابقة التي قام بها "**برونير J.s bruner**" بين مفهومي الذكاء والكفاية، على اعتبار أن كيفية المعرفة (Le savoir faire) وكيفية التواجد (Le savoir étre) هما من الكفايات التي تبرهن على مدى قدرة الفرد على التكيف الصحيح مع الذات ومع المحيط، و الذكاءات المتعددة من خلال تصور "H. Gardner" ورفاقه تتحدث بدورها عن ذكاءات في صيغة كفايات قصوى تتحدد في الدرجة العليا من الاتقان، والاتمام، والإكتمال، في حين تظل الذكاءات المتعددة المعتدلة أو المتوسطة الشائعة بين معظم الناس بإعتبارها كفايات دنيا، هي التي تحتاج إلى رعاية وعناية فردية تراعى في عملية تكوينها، استراتيجيات التعليم و التعلم القائمة على توجيه الفروق الفردية، وذلك من أجل مساعدة أصحاب هذه الذكاءات المعتدلة على تحقيق التكيف السليم مع المحيط الذي ينبغي أن يكونوا فاعلين فيه.

9-حـــدود نظريـــة الذكـــاءات المتعـــددة وتقويمهـــا:

إن أهم المآخذ عن نظرية الذكاءات المتعددة التي أشارت إليها "**رنـــا 2003**" هي:

1-المصطلحات المستخدمة: حيث أن جاردنر يعترض على الفصل بين كلمتي الذكاء والموهبة بينما يعتبر البعض الذكاء من القابليات (الوراثية)، كما هل يمكن اعتبار القدرة اللغوية والمنطقية من المواهب؟

2-الترابط بين الذكاءاتإن مسألة الترابط الإيجابي بين الذكاءات لا يمـّكن من تحقيق التنبؤ بنوع معين من الذكاء قد يتفوق فيه الشخص.

3-الذكاءات والأساليب: من الملاحظات التي سجلت عن نظرية الذكاءات المتعددة أنها لا تختلف عن الأساليب مثل أساليب التعلم، أساليب العمل، أساليب الشخصية،...الخ وفي الحقيقة فإنها تتميز عن الأساليب بثلاث نقاط رئيسية وهي:

-أساسها العلمي الذي تأسست على ضوءه النظرية، وليست منبثقة عن ملاحظات تجريبية.

-إن الذكاءات المتعددة ترتبط بالمحتويات والمعلومات(مكانية، حسابية .... الخ) الموجودة في محيط الفرد، بينما الأساليب تتجاوز المحتوى وطبيعة المعلومات، ولكن لا يمكن الفصل بين الأساليب والمحتوى.

-عمليات الذكاء: إضافة إلى ما سبق، مآخذ سجلت على نظرية الذكاءات المتعددة، فقد وصفت على أنها لم تشرح العمليات والمعالجات التي تقوم بها أنواع الذكاءات بل إكتفت بوصفها.

-تكرار متاعب إختبار الذكاء: حيث يرى بعض النقاد أن عدة ذكاءات سواء من ذكاء واحد لان الأفراد ممكن أن يصنفوا بأنهم قاصدون عبر مجموعة كاملة من الذكاءات إلا أن هذا التصنيف غير سليم من جهة نظرية جاردنر، حيث يتغير ظهور نوع معين أو أنواع من الذكاءات في مواقف معينة ويمكن أن يتغير في موقف أخر، فهي مرنة وقابلة للتغير والنمو حسب المواقف.

وبالرغم من هذه المآخذ عن نظرية الذكاءات المتعددة إلا أنها استطاعت أن تقدم مساهمة كثيرة في مجال تحسين وتطوير ممارسة العملية التعلمية المرتكزة على المتعلم والدفع بقدراته

و إمكانياته إلى أعلى مستوى ممكن من الانجاز والتحكم والإتقان، فهي تمثل بذلك هدفا لبيداغوجية الكفايات.

-خلاصـــــة

لقد إحتوى الفصل على التعريفات التي قدمت لمفهوم الذكاءات المتعددة وفقا لنظرية جاردنر وكذلك تحديد أنواعها والأسس التي قامت عليها الذكاءات المتعددة، وأخيرا تطبيقاتها التربوية و التعليمية، و سيتناول الفصل الموالي مفهوم الذات الأكاديمية .

الفصل الثالث

مفهوم الذات الأكاديمية

تمهيـــد

يتناول هذا الفصل مفهوم الذات العام ثم أشكاله وخصائصه، مع تبيين علاقة مفهوم الذات ببعض المفاهيم كتقدير الذات وفاعلية الذات، ليتعرض بعد ذلك لتعريف مفهوم الذات الأكاديمية، فالعوامل المؤثرة في تكوينها، مع التطرق للنظريات المفسرة لمفهوم الذات وأخيرا دراسات سابقة حول العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعة للإنجاز الدراسي.

1-تعريف مفهوم الذات:

" إن مفهوم الذات ليس شيئاً موروثا لدى الإنسان ولكنه يتشكل خلال التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها، ابتداءاً من الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة ، كما أن الوعي بالذات يبدأ ضعيفاً عند بداية حياته وينمو ويتطور باتساع البيئة التي يتفاعل معها، ونوع التربية التي يتلقاها ومن خلال الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد في أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به" .

(علاونة وحمد:2010)

ومفهوم الذات صورة يكونها الشخص عن نفسه طيلة حياته وهي عامة وليست منصبة على مهمة محددة .

كما يقدم مفهوم الذات رؤية وتصور مركب عن الذات يتطور من خلال تقويم الخبرات والتفاعلات الاجتماعية للفرد ، ويصبح أكثر تنوعاً خلال الأنشطة وزيادة الخبرة.

(وضحى: 2013)

ويذكر "**بيرنز Burns**" (1981) "أن وظيفة مفهوم الذات هي العمل على وحدة تماسك الجوانب المختلفة للشخصية، وا ٍكسابها طابعامتميزاً ، ويقوم مفهوم الذات بتنظيم عالم الخبر ة المحيطة بالفرد في إطار متكامل، ومن ثم يكون الطاقة الدافعة لسلوك الفرد وأوجه نشاطه المتعددة في الحياة ، ولا يصل الفرد إلى تكوين صورة محددة وواضحة المعالم عن ذاته إلابعد أن يمر بمراحل تتواكب وتتلازم مع مراحل نموه النفسي والاجتماعي" .

(عباس: 2010)

ولقد تعددت كتابات علماء النفس التي تناولت تحديد مفهوم الذات حيث يعرفه " **كولمان Colman** " (1971)" بأنه افتراضات الفرد عن هويته وعن جدارته كشخص كما يعرفه على أنه صورة الفرد عن ذاته أو نظرته إلى نفسه كما تتمايز عن الأشخاص

الآخـرين وعـن الأشـياء الأخـرى، وتعمـل صـورة الـذات هـذه علـى دمـج إدراكـه على ما هو عليه (الهوية الذاتية)وا ٍدراكه لجدارته كشخص (التقييم الذاتي)، وكذلك إدراكه لمطامحه من أجل النمو والانجاز(المثالية الذاتية) .

(الدردير :2004)

كمـا عرفـه " **كوبرسـميث وفيلـدمان**" (1974) علـى " أنـه مجموعـة مـن المعتقـدات والتصورات والافتراضـات التـي يكونهـا الفرد عن ذاتـه، أي نظـرة الشـخص عـن نفسـه كمـا يتصورها وينظمها في الأنا الأعلى". (صالح: 1995)

أما" **بندورا Bandura** " (1982) فيعرف مفهوم الذات بقوله: " أنه الصورة المركبة التي يكو ّ نها الشخص عن ذاته ويمكن قياسه من خلال تقييم الفرد الإيجابي والسلبي لبعض الأوصاف التي يظن بأنها تنطبق عليه" . (Bandura :1982)

في حين يعر ّ ف "**زهران**" (1983) الذات " بأنها تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة الأبعاد والعناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية". (زهران: 1983)

وعرفه " Piers et Hamis" (1984) "بأنه مجموعة ثابتة من المواقف الذاتية التي تعكس كلا من وصف وتقييم الشخص لسلوكه وصفاته" .

(عباس: 2010)

أما "**وليام فيتس**" (1985) فيرى بأنه يشير إلى خبرات الفرد بذاته باعتباره تنظيماً إدراكياً من المعاني والكلمات التي يحصلها ويكتسبها الفرد" .

(الدردير: 2004)

في حين يعرف "**سيد غنيم**"(1987) مفهوم الذات علىأنه الفكرة التي يكو ّ نها الفرد عن نفسه فيما يتضمن من جوانب جسمية وإجتماعية وأخلاقية وا ٍنفعاليةكو ّ نها الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين وتفاعله معهم" .

(مهند عبد: 2003)

ويرى "**إبراهيم أبو زيد**" (1987) أن مفهوم الذات " هو تركيب معرفي منظم موحد متعلم لمدركات الفرد الواعية، و يتضمن استجابات الفرد نفسه ككل وتقديراته لذاته، ووصفه لها كما هو كائن حاليا (الذات المدركة أو الواقعية)، وكما يحب أن يكون (الذات المثالية) وكذلك كما يراه الآخرون(الذات الأدبية)، وذلك في مواقف مختلفة اجتماعية، انفعالية معرفية جمالية، اقتصادية وغيرها، وهذه الأوصاف تحتوي على إدراكات الفرد وتصوراته لخبرات ذاته، كما تنعكس عمليا في تقديره اللفظي عن نفسه تقديراً يعكس مكانته داخل المحيط الذي يعيش فيه ومن خلال العلاقات الديناميكية معه".

(الدردير: 2004)

أما "**جيرسيلد** Jersild" (1993) فيقول " أنه مفهوم افتراضي يتضمن جميع الأفكار والمشاعر عن الفرد والتي تعبر عن خصائص جسمية وعقلية وشخصية ويشكل ذلك معتقدات الفرد وقيمه إلى جانب خبراته السابقة وتطلعاته " .

(عباس: 2010)

فيما يعرفه "**راجح**" (1993)بأنّه الصورة التي يكو ّ نها الفرد لنفسه عن نفسه من حيث ما يتسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية ".

(راجح: 1993)

ويرى "**روجرس Rogers** " أن مفهوم الذات هو مفهوم متصور عن تفاعل الكائن الحي مع بيئته وهو يمثل المجموع الكلي للخصائص التي يعززها الفرد لنفسه" .

(أبو جادو: 1998)

أما "**الزيات**"(2001) فيعرف مفهوم الذات بقوله "هو إدراك الفرد لذاته (Person's Perception of Himself)، وهذه المدركات تتشكل خلال احتكاك الفرد ومروره بالخبرات البيئية والتي تتأثر بصفة خاصة بالتعزيزات التي تصدر عن الأشخاص الآخرين ذوي الأهمية في حياة الفرد والتعامل معهم وهم عادة الوالدان، المدرسون والأقران".

(الزيات: 2001)

فمما سبق من التعريفات يمكن استخلاص أن مفهوم الذات هو مفهوم مكتسب لأنه لا ينمو إلا بتواجد الآخرين، وكذلك يمثل المجموع الكلي لإدراك الفرد لنفسه وذلك من حيث معلوماته عن قدراته ومهاراته ومظهره واتجاهاته ومشاعره وتحمله الاجتماعي .

2-أشكـــال مفهـــوم الـــــذات:

-<u>مفهوم الذات الإجتماعي</u>:

ويشير هذا المفهوم إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمدا في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها عنه و يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الإجتماعي مع الآخرين.

(أبو جادو:1998)

-<u>مفهوم الذات الأكاديمي</u>:

ويعرف بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضع معينة يتعلمها ذلك الفرد، أو هو تقرير الفرد عن درجاته وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة.

(أبو جادو:1998)

-<u>مفهوم الذات المدرك</u>:

ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته و هو عبارة عن إدراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها وليس كما يرغبها ويشمل هذا الإدراك مظهره وجسمه وقدراته ودوره في الحياة.

-مفهوم الذات المثالي:

ويسمى هذا المفهوم بذات الطموح، وهو عبارة عن الحالة التي يتمنى أن يكون عليها الفرد سواء كان ما يتعلق منها بالجانب النفسي، أم الجسمي أم كليهما معًا، معتمدًا على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لدى الفرد، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون عليها. (دينا موفق:2007)

3-خصائـــص مفهــوم الــذات:

-مفهوم الذات منظم وتركيبي:

إذ تشكل خبرات الفرد بكل تنوعها مجموعة المعلومات التي يؤسس عليها مفهومه عن ذاته، ومن أجل تسهيل استيعاب هذه الخبرات يضعها في زمر ذات صيغ أبسط، إنه ينظم الفئات التي يتبناها بحيث تكون إلى حد ما انعكاسا لثقافته الخاصة، وعلى سبيل المثال: قد تدور خبرة الطفل في محور عائلته وأصدقائه ومدرسيه، وهذا ما يبرر وجود الفئات في أحاديث الأطفال عن أنفسهم لان هذه الفئات تمثل طريقة لتنظيم الخبرات وجعلها ذات معنى. (الشيخ:2003)

-مفهوم الذات متعدد الجوانب:

وهذه الجوانب تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشاركه فيه العديدون وأشارت بعض الدراسات أن نظام التصنيف هذا قد يشكل بمجالات كالمدرسة والتقبل الاجتماعي والقدرة والذكاء العام. (أبوجادو:1998)

-مفهوم الذات معرفي:

إذ يمكن أن تشكل جوانب مفهوم الذات معرفًا قاعدته خبرات الفرد في مواقف خاصة وقمّته مفهوم الذات العام، وتقسم قمة الهرم إلى مكونين هما:

-مفهوم الذات الأكاديمي: الذي يتفرع إلى مجالات من المواضيع الرئيسية "**علوم**" "**رياضيات**" ثم إلى المجالات المحددة ضمن المواضيع الرئيسية.

-مفهوم الذات غير الأكاديمي: الذي يتفرع إلى مفهوم ذات اجتماعي ومفهوم عاطفي ومفهوم جسمي. (الزيات:2001)

-مفهوم الذات ثابت نسبيا:

أي أن مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي وكلما كان الإتجاه في مفهوم الذات نحو القاعدة كان هذا المفهوم أكثر ثباتا نسبيا، ولكي يحدث تغيير في مفهوم الذات العام يتعيّن حدوث مواقف متعددة ومحددة، فمثلا خبرات النجاح والفشل لأحد تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مادة ما ربما يؤثر على المفهوم العام للذات فيكون ضعيفا.

(أبوجادو:1998)

-مفهوم الذات نمائي ومتطور:

حيث أن مفاهيم الذات لدى صغار الأطفال كلية أو شاملة وغير متمايزة ومع بداية بنائهم للمفاهيم، واكتسابهم لها ومع عمليات النضج والتعلم يحدث تزايد للخبرات المختزنة وتبدأ عمليات تصنيف الأحداث والمواقف، ومع تزايد العمر الزمني والخبرة يصبح مفهوم الذات أكثر تمايزا ، ومع إحداث قدر من التكامل بين مكونات مفهوم الذات يمكن أن تتكامل مظاهر مفهوم الذات كالبنية والتنظيم والتعدد. (الزيات:2001)

-مفهوم الذات تقويمي:

أي أن مفهوم الذات ذو طبيعة تقويمية وليس وصفية وهذه التقويمات تحدث في مواجهة المعايير المطلقة "**كالمثالية**" كما تحدث في مواجهة النسبية " **كالواقعية** " مثل استقبال تقويمات الآخرين، وبعد التقويم يمكن أن يتباين في الأهمية بالنسبة لمختلف الأفراد والمواقف، وهذا التباين ربما يعتمد على خبرات في مجتمع معين.

(الزيات:2001)

4-علاقة مفهوم الذات ببعض المفاهيم:

لقد تعددت المصطلحات التي لها صلة بمفهوم الذات منها: تقدير الذات، إعتبار الذات تحقيق الذات، فاعلية الذات ...إلخ ، وكل مصطلح له معاني خاصة به فيما يتعلق بإرتباطه بالذات، وللإشارة سيتم تقديم بالشرح مفهومين فقط وهما تقدير الذات وفاعلية الذات على أساس اقترابهما للمعنى المقصود في الدراسة الحالية.

4-1-تقدير الذات:

مفهوم الذات هو عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات هو تقييم لهذه الصفات، فمفهوم الذات يتضمن مفهوما موضوعيا أو معرفيا للذات بينما تقدير الذات فهم إنفعالي يعكس الثقة بالنفس.

وقدم "**كوبرسميث**"تعر يفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات كما يلي:

مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وأرائه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع إعتباره لذاته، ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن إتجاه القبول أو الرفض. (ليلى:1982)

4-2-فاعلية الذات:

يرى "**هالين ودانهير**HALLIAN DANAHER " (1994) أن فاعلية الذات هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويكون لدى الفرد أكبر معرفة بنفسه إذا كانت لديه القدرة على إنجاز الهدف.

(HALLIAN DANAHER :1994)

ويرى " **كيرنش** KIRNCH " (1985) أن فاعلية الذات تعني ثقة الشخص في قدرته على إنجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز.

ويؤكد باندورا أن تصورات الأفراد لفاعليتهم الذاتية هي أكثر تصورات تأثيرا في حياتهم اليومية وأكثر تأثيرا في إختيارهم، فيكونوا إما سلبيين أو إيجابيين في تقييمهم لذاتهم ولذا يصبح الأفراد إما ناجحين إذا إمتلكوا فاعلية ذات مرتفعة أو مكتئبين إذا إمتلكوا فاعلية ذات منخفظة. (BANDURA :1982)

وبهذا يمكن إستخلاص أن مفهوم الذات يبقى كإعتقاد وتصور يحمله الفرد عن ذاته، أما فاعلية الذات هي أكثر من ذلك، إذ هي ثقة الفرد فيما يتعلق بقدرته على الأداء في المجالات المتنوعة، أي مترجمة في سلوك من أجل الوصول إلى هدف ما.

5- تعريف مفهوم الذات الأكاديمية:

يرى مصطفى الزيات (2004) أن ارتباط مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي يحدث في ضوء التنظيم الهرمي لمفهوم الذات وتمايزه إلى مفهوم ذات أكاديمي (Academie self concept) ومفهوم ذات غير أكاديمي (Non_Academie self concept)، والذي يشتمل على مفهوم الذات الاجتماعي ومفهوم الذات الجسمي ، ومفهوم الذات الانفعالي.

(عباس: 2010)

أما من حيث المعنى " فإن مفهوم الذات الأكاديمي عبارة عن تكوين معرفي منظم للتقييمات المتحصلة لدى الطالب عن ذاته من خلال تقييمه لمستواه الأكاديمي ومن خلال مقارنة نفسه بأقرانه في نفس العمر والصف من الناحية الأكاديمية".

(علاونة: 2010)

كما يشير مفهوم الذات الأكاديمي إلى "رؤية الطلاب لأنفسهم كمتعلمين في السياق الدراسي مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وعلى ثقتهم في قدراتهم ، ولا يقتصر ذلك على أنشطتهم الدراسية الحالية ، بل كذلك على أهدافهم الأكاديمية المستقبلية" .

(Wilson : 2009)

كما يعر ّ ف مفهوم الذات الأكاديمي "بأنه رأي المتعلم نحو ذاته في مواقف دراسية وخارجية لها علاقة مباشرة بحياة المتعلم الدراسية" . (الجربوع:2007)

في حين يرى " **جمال أبو زيتون** " " أن مفهوم الذات بناء متعدد الأبعاد يتضمن إجراء مقارنات خارجية وداخلية، ويقصد بالمقارنة الخارجية مقارنة أداء الطلبة الأكاديمي بأداء زملائهم في الصف، كما يقصد بالمقارنة الداخلية مقارنة أداء الطلبة الأكاديمي الخاص في إحدى المجالات مع مجالات الأداء الأخرى" .

(عباس:2010)

ويعرفها أيضا " **شافلسون وبولص** Shavelson et Bolus "(1982)"بأنها اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد، أو هي تقدير الفرد لدرجاته أو علاماته في الاختبارات التحصيلية المختلفة ، وتشير إلى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدّون الواجبات والمهام نفسها". (عباس: 2010)

ومن ذلك يتخذ مفهوم الذات الأكاديمي أهمية خاصة في تشكيل سلوك المتعلم، حيث يؤثر في توقعات النجاح والإنجاز والمثابرة وكذلك في اختيار المجال الدراسي المناسب .
(Dikha:2005)

مما سبق يتضح أن مفهوم الذات الأكاديمي هو فكرة المتعلم عن أدائه في المجال الأكاديمي وثقته بقدرته على تعلم المواد الدراسية بكفاية وفاعلية وتحقيق نتائج جيدة.

6 –العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات الأكاديمي:

من أهم المحددات المساهمة في تشكيل مفهوم ذات أكاديمي نذكر ما يلي:

– <u>المعلمـــــــون:</u>

" إن الطريقة التي يعتمدها المعلمون في الحكم على طلابهم وما تنطوي عليه من مدح أو ذم،تلعب دوراً هاماً في تشكيل مفهوم الذات لدى الطلاب، كما أن لتوقعات المعلمين من الطلاب أثراً واضحاً في تصوراتهم عن أنفسهم،وا ٍن هناك علاقة وثيقة متبادلة بين مفهوم الذات والتقييمات من قبل المعلمين، وباستطاعة المعلم مساعدة الطالب على تكوين مفهوم ذات ايجابي عن قدراته وطاقاته عندما يكون على علم بخصائص النمو في المرحلة التي يكلف بالإشراف عليها،و عندما تتوفر للمعلم ثقافة جيدة عن خصائص نمو المراهقين.
(دينا موفق:2008)

– <u>الـرفـــاق ومفهـــوم الـــذات:</u>

يحتاج الطفل بشكل عام والمراهق بشكل خاص إلى إيجاد صداقات تشعره بأهميته وتساعده على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجديدة التي يجب أن يتعلمها في أثناء تعامله مع غيره، فهو يبحث عن مجموعة الأتراب التي تهيئ له الفرصة المناسبة للهروب من مطالب الكبار في الأسرة والمدرسة .

وترّد هذه الرغبة في التجانس مع الجماعة إلى شعور المراهق في المرحلة المبكرة من المراهقة بعدم الطمأنينة وعندمحاولته للتجانس مع الجماعة يصبح عبداً لتقاليد هذه الجماعة ويحاول أن يبدو، و أن يسلك ، وأن يتفق بكل طريقة مع النمط الذي وضعته الجماعة التي يدمج نفسه فيها وا ٍنه يستمد مفهومه على أهمية ذاته من اتجاهات رفاقه نحوه وردود أفعالهم اتجاهه، فإذا تلقى ما يشعره بالقبول ، زاد تقبله لذاته ، أما إذا تلقى ردود أفعال سلبية تنم عن عدم التقدير والقبول، فإن ذلك ينعكس عن مفهومه لذاته، كما يميل المراهق إلى مقارنة نفسه بأصدقائه من ناحية القدرات والإمكانات وا ٍن أقوى مجدد لمفهوم الذات هو شكل المحيط الاجتماعي الآني، إذ يركز الشخص على كل مظهر من ذاته، إذا كان في موقع اجتماعي خاص . (دينا موفق:2008)

- **<u>الدرجـــات التحصيليـــة ومفهـــوم الـــذات:</u>**

يرى معظم العلماء أن الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئاً يشعرون بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات، وفي الوقت نفسه هنالك دلائل قوية على أن الفكرة الجيدة لدى الفرد عن قدراته ضرورية للنجاح المدرسي.

وغالبا ما ينقل المدرسون انطباعاتهم إلى الطلبة من خلال الدرجات التحصيلية، فالطالب الذي يحصل على درجات ضئيلة يعتقد أن المدرس لا يحسن الظن بقدراته وحصوله على درجات منخفضة المرة تلو الأخرى في مادة معينة يمكن أن يؤكد في نفسه أنه عاجز عن فهم هذه المادة، ويمكن لهذه الأمور أن تساعد على تنمية مفهوم سلبي لاعتبار الذات .

وهذا يعني أن النجاح في الحصول على الدرجات العالية يولد شعوراً قوياً بالرضا والاطمئنان، ولذلك فإنه يتوجب على المدرسين أن يكونوا واقعيين عند القيام بعملية التقييم ووضع الدرجات، وأن يساعدوا الطالب على مواجهة المواقف المختلفة التي يتعرض لها عند عجزه على تحصيل الدرجات المرتفعة، مع العمل على إبراز تفوقه في المجالات التي يحبها والتي تساهم في تنمية مفهوم إيجابي للذات عنه.

(دينا موفق:2008)

- **مستــوى الطمــوح ومفهــوم الــذات:**

يختلف الطلاب اختلافاً دائماً من حيث المستوى الذي يرغبون في بلوغه أو يشعرون أنهم قادرون على بلوغه، كما يختلفون في السعي لتحقيق الأهداف، ويلعب مستوى الطموح دوراً مهما في التأثير في مفهوم الذات ، فالمراهق الذي لديه مستوى مرتفع وغير واقعي يخبر الفشل مما يؤدي إلى شعوره بالنقص والقلق .

أما المراهق الذي يتميز بنظرة واقعية فيما يتعلق بقدراته فإنه يكتسب مفهوما ذاتياً قوياً يزداد قوة مع كل نجاح ويصاحب ذلك مفهوم ذاتي أكثر إمتيازاً .

وإن ارتفاع مستوى الطموح يقتضي مجالاً يتيح الحركة والنشاط وإثبات إمكانيات الإنسان مما يدفعه إلى المزيد من الطموح، إنه كلما كان المجال الذي يتحرك فيه الإنسان مرناً بمعنى أنه قليل الحواجز والعقبات كان ذلك دافعاً إلى المزيد من حركة الشخص ونشاطه وتقدمه وارتفاع مستوى طموحه .

كما أن النجاح المتكرر للطالب يساهم في تكوين مفهوم إيجابي عن الذات ، كذلك يساهم الفشل المتكرر في تكوين مفهوم سلبي عنها، ويجعل الطالب يفتقر إلى الثقة بقدراته، ولتنمية مفهوم ذات إيجابي عند الطلاب لابد من الوقوف على الفروق الفردية ومعرفة الطريقة التي يتأثر بها كل طالب للوصول إلى غايته مع العمل على دراسة كل فعل وكل سلوك يصدر عن الطالب، على أنه ذو هدف وغاية، ليتسنى له المساعدة وتنمية اهتماماته، وذلك بتقبله بما يملك من قدرات وإشعاره أنه بإمكانه أن يحقق النجاح في مجال ما .

(دينا موفق:2008)

7-نظريــات و آراء فــي مفهــوم الــــذات:

إنه وفي حدود إطلاع الباحثة لم توجد نظريات فسرت مفهوم الذات الأكاديمي، لذلك استعانت بالنظريات التي فسرت مفهوم الذات بصفة عامة.

7-1-نظريـــة الـــذات "لكــارل روجــرز":

تؤكد هذه النظرية على أن مفهوم الذات متعلم، فالفرد الذي تتاح له فرصة التفاعل مع البيئة يكون مفهوم ذات مختلف عن الذي يكونه فرد آخر عاش في كبت، كما ترى هذه النظرية أن مفهوم الذات يتكون لدى الفرد مع نموه و وعيه و إدراكه بوجـوده الشخصـــي

وما يقوم به نتيجة لتفاعله مع البيئة، و من الأحكام التقييمية للآخرين، وبناء القيم المرتبطة بالخبرات والتي تشكل جزء من بناء الذات، أحيانا يحصل عليها بصورة مباشرة و أحيانا يتبناها، و لكنها تدرك بطريقة مشوهة و ليس كما لو كانت مباشرة، كذلك إن أي خبرة تحدث للفرد تتحول إلى صورة رمزية تدرك على أنها لها علاقة ببناء الذات أو يحاول تبنيها، و هذا يعني أن الإدراك الإنتقائي يتحدد بمحك أساسي،و هو مدى إنتشار الخبرة مع فكرة الفرد عن ذاته.

ويعتبر "**روجرز**" أن مفهوم الذات هو المرحلة الثانوية من تطور الشخصيةحيث يكو ّن الفرد هويته عن نفسه التي تختلف عن بقية الأفراد من حوله، كما يرى أن أنماط السلوك التي يختارها الفرد تنسجم مع مفهوم الذات لديه، و أن السلوك الإنساني يهدف إلى إشباع الحاجيات عند الفرد، و أن تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة يشكل مفهومه عن ذاته.

كما يرى أن مفهوم الذات يزداد تعقيدا إذا كان مشتملا على خبرات لا تنسجم مع بناء الذات، و أن الإنسان يرمز خبراته و يعترف بها إذا لم تكن مهددة له، على إعتبار أنها تكو ّن جزءا من مفهومه عن ذاته، و بذلك يكون سوء التوافق نتيجة الصراع بين الواقع لدى الفرد و بين مفهوم الذات لديه. (العزة:1999)

وتقوم نظرية "**روجرز**" في الشخصية على مفهومين:

الأول: الظاهريـــة: حيث تشكل مجموعة الخبرات أو المدركات لدى الفرد،و حيث لا يعرفها إلا الفرد نفسه، و أن الشخص يستجيب كما يراه هو.

الثاني: الكليـــــة: حيث تتكون الشخصية من الكائن العضوي الذي يستجيب ككلو الذي تتركز فيه جميع الخبرات من الناحية النفسية.

(مهند:2003)

وقد أكد "**روجرز**" على مفهومي الذات المدركة و الذات المثالية و يرى أن خصائص الذات هي:

*تنمو الذات من التفاعل بين الكائن الحي و بين البيئة التي يعيش فيها و خاصة المحيطين به.

*يمكن للذات أن تستوعب و تمثل قيم الآخرين و تدركها بطريقة مشوهة.
*أن الكائن الحي يكافح و يسلك مسلكا يسيرا للذات.
* إن الذات قابلة للتعديل نتيجة للنضج و التعلم. (مهند:2003)

7-2-نظريـــة وليـــم جيمـــس:

يعرف جيمس الذات في أكثر معانيها عمومية بأنها: المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أن له جسده و سماته، و قدراته و ممتلكاته المادية و أسرته و أصدقاؤه والكثير غير ذلك، و قد ناقش جيمس الذات تحت ثلاث عناوين هي:

الأول: <u>مكونات الذات</u>: و يرى جيمس أن للذات مكونات هي:

-**الذات الماديـــة:** و تتكون من ممتلكات الفرد المادية.

-**الذات الإجتماعية:** و تتكون من كيف ينظر زملاؤه له.

-**الذات الروحيـــة:** و تتكون من ملكاته النفسية و نزعاته و ميوله.

-**الذات الخالصـــة:** هو ما يكو ّن بدء إحساس المرء بهويته الشخصية أو الذات الداخلية لكل هذه الذوات.

الثـاني: <u>مشـاعر الـذات</u>: و هـي إتجاهـات الشـخص و مشـاعره عـن نفسـه و هـي تسـمى "بالذات كموضوع" و بهذا المعنى تكون الذات هي فكرة الشخص عن نفسه، هذا من ناحية و من ناحية ثانية تعتبر الذات مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق، و هي ما يسمى "بالذات كعملية" فالذات هي فاعلة – بمعنى أنها تتكون من مجموعة أنشطةمن العلميات كالتفكير والتذكر و الإدراك.

(قاسم:1998)

الثالث: <u>نشـــاط البحـــث عن الـــذات و حفضهـــا</u>:

7-3-المنظـــور الإجتماعـــي:

يرى أصحاب المنظور الإجتماعي أن الذات هي نتاج إجتماعي، و أنها تتشكل نتيجة تفاعله مع المحيطين به الذين يكون سلوكهم و تفاعلهم معه هو الذي يحدد إتجاهات تكوين الذات لدى الفرد، و يصبغ شخصيته.

ويرى " **كولي**أن الذات لا تُ منح للفرد عند ولادته لأنها تتميز بالنمو الإجتماعي وترتبط دائما ببعض المشاعر أو العواطف، و يرى أن الذات الإجتماعية فكرة أو نسق من الأفكار يشتق وجوده من خلال التواصل بين الأفراد.

(قاسم: 1998)

وبذلك يشكل مفهوم الذات الجماعية شكل من أشكال نمو الذات، و تتحقق هذه عندما يكون الفرد عضوا في جماعة معينة يسودها التعاون والتضامن، وبذلك يكون للفرد عدة ذوات تباعا لإنضمامه إلى جماعات متعددة. (رمضان:1998)

8-الدراسات السابقة حول علاقة مفهوم الذات بالدافعية للانجاز الدراسي:

- دراسة " **تريزا جوردان**" (1981) والتي هدفت إلى البحث عن الإسهامات المشتركة لمفهوم الذات الشامل ومفهوم الذات الأكاديمية، و الحاجة إلى الكفاءة الأكاديمية بخلاف التحصيل الأكاديمي للمراهقين، و تألفت العينة من (368) من طلاب الصف الثامن بإحدى المدارس الثانوية بنيويورك، واستخدمت الباحثة مقياس "**روزنبرغ**" لاحترام الذات ومقياس " القدرة العامة لمفهوم الذات" ، وتوصلت النتائج إلى أن مفهوم الذات الشامل لم يفسر التباين بين الطلاب في التحصيل الأكاديمي،و المتداخلة مع عدد من المتغيرات الأخرى من بينها مفهوم الذات الأكاديمي. (دينا موفق:2008)

-دراسة "**يعقوب ورفيقة**"(1985) حول أثر كل من المستوى و التحصيل و الجنس و مفهوم الذات، ودرجة العلاقة بين مفهوم الذات و التحصيل لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (662)طالبا و طالبة، وتوصلت النتائج إلى ما يلي :

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات تعزى للمستوى الدراسي .

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات تعزى لمستوى التحصيل الدراسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات مفهوم الذات تعزى للتفاعل بين المستوى الدرلسي ومستوى التحصيل و الجنس .

(أمل:2007)

-دراسة "**عبده**" (1997) حول اثر استخدام الخرائط المفاهيمية في مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، مقارنة بأثر الطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (141) طالبا وطالبة من الصف العاشر للعام الدراسي (1997/1998) وتوصلت النتائج إلى ما يلي :

-يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات العام لدى الطلبة الذكور والإناث على السواء تعزى إلى طريقة التدريس.

-يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى الطلبة الذكور والإناث على السواء تعزى إلى طريقة التدريس.

-يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقاييس مفهوم الذات الأكاديمية و مفهوم الذات النفسية و مفهوم الذات الاجتماعية وكان الفرق لصالح المجموعة التجر يبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقاييس: الطموح، التحمل، المثابرة، توجه العمل و النجاح و الفشل، و الدافعية الأكاديمية، و كان الفارق لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين على مقياس الاستقلالية،والكفاءة و الضغط الخارجي للانجاز.

-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء طلبة المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس مفهوم الذات العام , والدافعية للانجاز تعزى للجنس .

(أمل:2007)

- دراسة "**الزيات**"(1998) حول البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها وقد هدفت إلى التعرف على البنية العاملية للكفاءة أو الفعالية الذاتية الأكاديمية المحددة لأداءات طلاب العينة في المجالات الأكاديمية، والتحقق من مدى اتساق تقديراتهم واحتفاظهم بتقدير اتهم ومراكزهم النسبية خلال سنواتهم الدراسية مع اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية، و التحقق من مدى اختلاف التخصص الأكاديمي و المرحلة

الدراسية والجنس وتكونت العينة من (612) طالب و طالبة، واستعملت درجات الطلبة التحصيلية كمقياس للدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن البنية العاملية للكفاءة الذاتية و محدداتها كما تقاس بالتحصيل الأكاديمي هي بنية أحادية ذات طبيعة عامة مستعرضة كما تبين أن هناك ثباتا أو اتساقا نسبي بين أداءات الطلاب الأكاديمية، من حيث التخصص و المستوىالدراسي و المحتوى و الأنشطة العقلية لثلاث مراحل دراسية على الأقل، كما تبين عدم اختلاف العوامل التي تقف وراء الفعالية الذاتية الأكاديمية باختلاف التخصص و الجنس و المرحلة الدراسية.

(عبد الحكيم :2010)

-دراسة " **الشعراوي**" (2000) حول فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث هدفت إلى التحقق من الفروق في فعالية الذات بين الجنسين و طلاب الصفين الأول و الثاني ثانوي و التعرف على تأثير تفاعل الجنسو الصف الدراسي في تبادل در جات فعاليات الذات، و التعرف على العلاقة الإرتباطية بين فعالية الذات و كل من الدافع للانجاز الأكاديمي، ودرجات تحقيق الذات و الإتجاه نحو التعلم،وتكونت العينة من (476) طالبا و طالبة من الصفينالأول و الثاني ثانوي من المدارس الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطاتدرجات الجنسين و الصفين الأول و الثاني ثانوي على مقياس فعالية الذات، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الجنسين والصف على تباين درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين فاعلية الذات و الدافع للانجاز الأكاديمي و الاتجاه نحو التعلم.

-دراسة " **ديان diane**" (2003) حول فعالية الذات الأكاديمية وفقا لمتغير الجنس و العمر والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتيةو الإنجاز الأكاديمي، وفقا لمتغيري الجنس والعمر بينما وجدت علاقة ذات دلالةإحصائية بين فعالية الذات و الإنجاز الأكاديمي .

(عبد الحكيم:2010)

9-تعليق على الدراسات السابقة:

إهتمت دراسة تريزا جوردان (1981) بمفهوم الذات الشامل بينما دراسة يعقوب ورفيقة (1985) توصلت إلى وجود فروق في مفهوم الذات تعزى للتفاعل بين مستوى التحصيل والجنس، في حين دراسة عبده (1997) بينت وجود فروق في كل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز تعزى إلى طرية التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وانتهت دراسة الزيات (1998) لعدم وجود إختلافات حول العوامل التي تقف وراء الفعالية الذاتية الأكاديمية بإختلاف التخصص والجنس والمرحلة الدراسية، أما دراسة الشعراوي (2000) إنتهت إلى إيجاد علاقة بين فاعلية الذات والدافع للإنجازالأكاديمي و الإتجاه نحو التعلم، وا إلى عدم وجود تأثير للتفاعل بين الجنس والصف على مقياس فعالية الذات، ودراسة ديان (2003) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي وفقا لمتغيري الجنس والعمر، والملاحظ أن هذه الدراسات اعتمدت على التحصيل الدراسي للكشف عن العلاقة بين القدرات الشخصية للمتعلم وانجازه الدراسي، في حين أن التحصيل يرتبط بالعديد من العوامل الداخلية للمتعلم والخارجية المحيطة به، كما أن الدراسات السابقة ركزت على المفهوم الذات العام أو على فعاليته، في حين أن مفهوم الذات العام يكون شاملا لكل جوانب الحياة، بينما أن مفهوم الذات الأكاديمي يكون خاص بالتصورات التي يحملها المتعلم عن قدراته الذاتية ومقارنتها بزملائه في القسم وهو يرتبط بتوقعات النجاح والتفوق الدراسي والمثابرة وبذل المجهود لتحقيق مشروعه المدرسي والمهني والمستقبلي.

- خلاصـــة :

تطـرق الفصـل إلـى معنـى مفهـوم الـذات الأكـاديمي و إلـى العوامـل المـؤثرة فـي تكوينـه و النماذج النظرية المفسرة له على ضوء نظريات مفهوم الذات و أخيرا إلى الدراسات السابقة التي درست العلاقة بين مفهوم الذات و الدافعية على اعتبار إن الصورة التي يكونها المتعلم علـى قدراتـه و إمكانيتـه الأكاديميـة مـن شـانها أن توجـه مسـتقبل مسـاره التعليمـي و المهنـي وهذا ما سيتم تناوله في الفصل الموالي .

الفصل الرابع

مفهوم الدافعية للإنجاز الدراسي

تمهيـــد:

في هذا الفصل سوف نتطرق إلى أهم العناصر ذات الصلة بالدافعية، حيث نعرض مفهوم الدافعية بصفة عامة، ثم مفهوم الدافعية للإنجاز، فالدافعية للإنجاز الدراسي وعلاقتها ببعض المفاهيم (الدافعية للتعلم، والتحصيل الدراسي)، ثم نعرض مكونات الدافعية للإنجاز، ونخلص في الأخير إلى عرض أهم النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز الدراسي.

1- مفهـــوم الدافعيـــة:

يعود مصطلح الدافعية (Motivation) في الأصل إلى الكلمة اللاتينية (Mover) والتي تعني يدفع أو يحرك، و هناك العديد من التعريفات المتباينة التي توصل إليها الباحثين في مجال الدافعية، فقد أحصى " **كلنجينا** " حوالي (98) تعريفا تختلف من باحث إلى آخر فمنهم من يرجعها إلى جوانب نفسية متعلقة بالفرد، ومنهم من يرجعها إلى جوانب خارجية تتعلق بالبيئة، و يرجع هذا الاختلاف إلى منطلقات كل باحث، وقد أوضح " **ماكيلاند** " أن هناك توجهين للتعامل مع هذا المفهوم، فيشير التوجه الأول إلى أن الدافعية تقوم على أساس وجداني، أي أن لكل دافع حالة وجدانية خاصة به، كما يشير إلى أن للدوافع آثار بعيدة المدى على السلوك.

أما المنحنى الثاني، فينظر إليه من خلال النماذج المعرفية، و يرى أصحاب هذا الرأي أن الدافعية ظاهرة معرفية و عليه فإن الذات تعني بمعالجة المعلومات كما أنها تقوم بتنشيط و تقويم مخطط الذات لما لها من أثر على السلوك. (نعيمة :2008)

من خلال هاذين النموذجين نعرض بعض التعريفات للدافعية حيث يرى " **بارون**" (1974)" أن الدافعية تشير إلى عمليات داخلية تعمل على إثارة السلوك الإنساني و توجيهه و المحافظة عليه ".

كما اقترح " **تايلور و زملاؤه**"(1982) تعريفا للدافعية، و المتمثل في" أنها عملية الموجه نحو هدف، و صيانته و المحافظة عليه و إيقافه في نهاية المطاف ".

(الفرماوي:2004)

في حين يعرفها الباحث "**ويتيج**" (1983) على أنها "شرط يساعد على إستمرار النمط السلوكي لتحقيق الإستجابات أو لا تتحقق،كما يعرفها على أنها عامل نفسي شعوري يهيئ الفرد لتأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف ".

(MADELINE BLANQUE FORD :2001)

كما تعتبر الباحثة "**ألان ليورفبيان**" (1997) الدافعية على أنها " مجموعة من الآليات البيولوجية التي تسمح بدفع السلوك وتوجيهه ".

(ALAINLIEURY FABIEN :1997)

كما تعرف الدافعية أيضا" بأنها عبارة عن محركات داخلية أو قوى كامنة داخلية غير مرئية يحس بها الإنسان وتدفعه لأن يتصرف أو يعمل من أجل إشباع حاجة معينة يحس ويشعر بها ". (سهيلة:2008)

وتعر ّف الدافعية كذلك " بأنها طاقة فطرية (كامنة) نفسية أو جسمية في الكائن الحي تعمل على زيادة استثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، فيدرك أشياء من نوع معين وينتبه إليها، وإلى أن يشعر بانفعال معين عند ذلك الإدراك، و إلى أن يسلك نحوه مسلكا خاصا أو يجد في نفسه ميلا نحو هذا المسلك على الأقل، أي يختار الاستجابة المفيدة وظيفيا في عملية التكيف ". (محمد عبد الله: 2003)

نستنتج مما سبق أن مفهوم الدافع يستخدم بشكل عام لتفسير ما يدور داخل الفرد ولا يمكن ملاحظته بصورة مباشرةوا نما يمكن استنتاجه و الاستدلال عليه كديناميات تحرك سلوك الفرد وتوجهه، ومن ثم فالدافع يجمع بين وظيفتي إستثارة السلوك وتوجيهه.

كذلك نستطيع تعريف مصطلح الدافعية كتكوين نفسي على أنها تغيير ناشئ في نشاط الكائن الحي بالإستثارة و بالسلوك الموجه نحو تحقيق الهدف .

هناك عدة مفاهيم مرتبطة بالدافعية و من أمثلتها نجد الحاجة، الحافز، الباعث، الانفعال و فيما يلي سيتم التعرض لكل منها و علاقته بالدافعية:

1.1-الحاجـة: " تشير إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، ويستخدم للدلالة على الدرجة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع ". (عبد اللطيف:2000)

وعرفت كذلك على " أنها تلك الحاجات التي تدفع بالكائن الحي إلى السلوك، ولهذه الحاجات مصادر بيولوجية أو معرفية أو وجدانية أو اجتماعية ". (حمدي:2004)

2.1-الحافز: و يعني تلك العمليات الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين فتؤدي إلى إصدار سلوك . (عبد اللطيف: 2000)

و عرف "**هـــب** Hebb " الحوافز " باعتبارها ميكانزمات للإستثارة مستدلا على ذلك حين يقر ّ أن فهم الدافعية ينطلق من فهمنا لعمل الجهاز العصبي".

(حمدي:2004)

3.1- الباعـث: يعرفه " **فينك FINK** " " بأنه يشير إلى المحفزات البيئية الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الفرد ". (عبد اللطيف:2000)

4.1- الإنفعـال: الانفعال هو عبارة عن استجابة فسيولوجية نفسية، تؤثر في الإدراك و التعلم و الأداء، و يمكن تصنيف الانفعالات من خلال ثلاثة أبعاد أساسية و هي: بعد الشدة و بعد سار/ غير سار، و بعد الاقتراب / التجنب.

"يرى البعض أن الإنفعال يؤدي إلى تنظيم السلوك أو اضطرابه، و هو قد يؤدي إلى خلق صور جديدة من السلوك تكون موجهة نحو الأهداف، و منه فإن الانفعال شديد الشبه جدا بالدوافع، التي قد تؤدي هي أيضا إلى تنظيم السلوك أو اضطرابه، و ينظر البعض الآخر للانفعالات الدافعية الداخلية للمتعلمين في حجرة الدراسة، على أنها استجابات قوية لها تأثير الدوافع على السلوك، و تقاس بالمدى الذي يجعلهم يقررون الإنفعال السار بطرق معينة يتمثل في حب الاستطلاع والإستمتاع، في مقابل الانفعال الغير سار، الذي يعبر عن الإنفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق و الملل ". (نبيل: 2003)

وفي الواقع لا يوجد تمييز حاسم و قاطع بين الانفعالات و الدوافع، إلا أن أهم الأسس و الملامح التي يمكن من خلالها التمييز بينهما تتمثل فيما يأتي:

*في حالة الانفعالات يكون التركيز على الخبرات الذاتية و الوجدانية المصاحبة للسلوك أما بخصوص الدوافع فيكون التركيز على النشاط الموجه نحو الهدف.

*يتسم السلوك الانفعالي عن أنواعالسلوك الأخرى بأنه سلوك مضطرب و غير منظم ويصاحبه العديد من التغييرات الفزيولوجية الداخلية، و يتميز بأنه أكثر شدة أو حدة وجدانية (عبد اللطيف:2000)

فمن خلال المنحى الثاني لتصور " **ماكيلاند** " للدافعية على أساس أنها ظاهرة معرفية فهي بمثابة دافع لتحقيق ذات الفرد من خلال استجاباته المختلفة، ومن أهم الدوافع المعرفية ما يلي:

2- الـــــدافعيـــة للإنـــجـاز:

عرفت الدافعية للانجاز كمصطلح جديد لأول مرة من طرف " **موراي** Morray " (1938) على" أنه أداء بعض الأمور الصعبة بأكبر سرعة ممكنة و دون مساعدة الآخرين و تجاوز العقبات و الوصول إلى أعلى مستوى من التفوق على الآخرين".

يؤكد هذا التعريف على أن الحاجة إلى الانجاز هي عبارة على قدرة الفرد على الأداء الجيد والقدرة على التفوق على الآخرين دون اللجوء إلى مساعدة خارجية .

(أحمد دوقة:2002)

أما "**ماكيلاند**" فيعرفها على أنها "استعداد دائم ثابت نسبيا في الشخصية يدفع الشخص إلى السعي وراء النجاح و تجاوز الوضعيات التي يكون الانجاز قابلا للتقدير على أساس بعض معايير الامتياز". (نعيمة:2008)

في حين يرى " **فرنون**"(1973) " أن الدافعية للانجاز ترتبط بأهداف محددة و بشكل عام يتضمن السلوك المنجز للنشاط، الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز و التفوق العقلي، كما يتضمن الانجاز منافسة الآخرين".

أما " **فرجسون Ferguson**" (1976) فيعرفها على أساس " أنها النضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، و فيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل، و هي تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف". (باهي: 1998)

و هي كما يعرفها "**جولدنسون Goldenson** " (1984) بأنها "حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، و النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء و السعي نحو تحقيقها، و العمل بمواظبة شديدة و مثابرة مستمرة ". (عبد الرحمن:2000)

أما "**أحمد عبد الخالق**" (2000) فقد عرفه بأنه الأداء على ضوء الامتياز و التفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح". (عبد اللطيف: 2000)

بينما عرفها "**فاروق عبد الفتاح موسى**" (2003) " بأنها الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط و يوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي". (عبد الفتاح:2003)

وتعرف الدافعية للإنجاز أيضا "بأنها حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، و توجه نشاطه نحو التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد و يعتقد فيه أو الرغبة في الأداء الجيد في شؤون الحياة و في العمل". (ربيعة:1995)

يظهر من خلال التعاريف السابقة أن دافعية الإنجاز هي المحرك الأساسي لأداء الفرد نحو تحقيق الهدف بمستوى عالي من الإمتياز في مختلف المجالات والأنشطة التي يؤديها.

أما فيما يتعلق بمجال التعليم والتعلم، تتخذ الدافعية للإنجاز مصطلح آخر يسمى الدافعية للإنجاز الدراسي، سنعرفه كما يلي:

3-الدافعيــة للإنجــاز الدراســي:

يقصد بدافعية الإنجاز الدراسي " تلك القوة التي تثير وتوجه سلوك الطالب نحو عمل يرتبط بتحصيله الدراسي ". (حامد: 1996)

كما يعرفها " **توق وعدس** " (1990) على أنها " الحالة الداخلية أو الخارجية للمتعلم والتي تحرك سلوكه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على إستمراريته وا نتباهه المتمركز حول نشاطات التعلم والتعليم المرتبطة بموضوع التعلم حتى يتحقق ذلك الهدف مما يؤدي إلى تعزيز التغير المفاهيمي" .

4-علاقة الدافعية للإنجاز الدراسي ببعض المفاهيم:

4-1-الدافعية للتعلم:

من أجل توضيح العلاقة بين الدافعية للإنجاز الدراسي والدافعية للتعلم لابد أولا من تقديم تعاريف للدافعية للتعلم.

فيعرفها الباحث " **ادوارد مـواري**" (1988) بأنها الر غبة المستمرة للسعي إلى النجاح وا نجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت بأفضل مستوى من التعلم".

كما يشير الباحث " **بيلر وسنومان**" (1990) إلى أن الدافعية للتعلم هي" الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءاته وتعمل على استمراره وتوجهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة" .

(أحمد الزغبي: 2005)

من جهة أخرى يقترح "Viau"(1994) تعريف آخر للدافعية للتعلم، فير ى "أنها حالة ديناميكية ترتكز على إدراكات المتعلم لنفسه ولمحيطه، هذه الإدراكات هي التي تدفع المتعلم لإختيار نشاط ما ثم الإقبال على إنجازه والإصرار على ذلك لبلوغ الهدف الذي يصبو إليه" . (1994:Viau)

يتضح من خلال التعاريف أن الدافعية للتعلم هي مجموعة المشاعر والرغبات والطاقة التي تدفع بالفرد إلى الانخراط في نشاطات التعلم من أجل بلوغ الأهداف المنشودة بنجاح وتفوق.

هذا عن الدافعية للتعلم عموما، أما إذا ركزنا عن المجال التعليمي فنجد أن للدافعية للتعلم تعاريف كثيرة نورد بعضا منها:

حيث ير ى "**هربارت هرمانز**" أن الدافع للتعلم هو الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة .

(أحمد عواد: 1998)

في حين يعرفها " **Spinath & spinath** "(2005) ، "بأنها مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي تدفع المتعلم للإندماج بدرجة عالية من النشاط والرغبة في الإستمتاع في المهام والخبرات التعليمية الجديدة ".

كما تعر ّ ف الدافعية للتعلم بأنه حالة خاصة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي ، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (غباري: 2008)

كما تعتبر أيضا بأنها "حالة متميزة من الدافعية العامة تتجسد بوجود رغبة وميل داخلي عند المتعلم لبلوغ أهداف التعلم، والتحسن في مجال الخبرة، عن طريق بذله جهود وعمليات عقلية موجهة لأداء نشاطات أكاديمية هادفة، والاستمرار في تلك النشاطات حتى تتحقق بحيث يؤدي إشباعها إلىمكافأة ور ضا ذاتي". (الرافعي: 2009)

و في تعريف آخر للدافعية للتعلم هي "حالة داخلية تدفع الطالب إلى الحرص والمثابرة على بذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي بدرجة عالية من الإتقان والتفوق من خلال تنظيم البنية المعرفية للوصول إلى حالة الاتزان المعرفي وتحقيق الاستمتاع بالتعلم ".

(سوزان:2012)

فمن معظم التعاريف السابقة يتضح أن هناك اتفاق حول تعريف الدافعية للتعلم بأنها تعني حالة داخلية للمتعلم تدفعه للحصول على المعلومات، التي تتناسب والموقف التعليمي و الإقبال عليه بنشاط لتحقيق غرض معين حتى يتحقق التعلم المرغوب، وهذا ما يتفق مع ما ورد في تعريف الدافعية للإنجاز الدراسي وبالتالي لا يوجد إختلاف جوهري ما بين المفهومين، فالعلاقة ضمنية في إتجاه واحد.

4-2- التحصيل الدراسي:

بالنسبة للتحصيل الدراسي فقد عرفه " **شابلن وأولدز**" Shaplin & Olds (1964) " بأنه مستوى كفاءة الانجاز في العمل التعليمي، بحيث يمكن تحديده بواسطة الإختبارات المعينة لتقويم عمل التلاميذ".

كما عرفه " **العيسوي**"(1980) " بأنه مقدار المعرفة أو المهارة التي يكتسبها الفرد نتيجة التدريب والخبرات السابقة". (العيسوي:1980)

وعلى مستوى الدراسات العالمية لفحص العلاقة بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي فقد كشف البعض منها وجود إرتباط بين إرتفاع دافع الانجاز وأداء الطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية، وبين انخفاض دافع الانجاز والتأخر الدراسي، كدراسة "بيرقس" Burges (1957)، ودراسة "هلنجر وستيفنز herlinger & Stephans" (1960) كما حاولت دراسات أخر ىالربط بين المعدل التراكمي لدر جات طلبة الجامعة ودافع الانجاز كدراسة "ماكليلاند Mcclelland "(1976).

كما دلت دراسات أخرى كدراسة " أتكنسون Atkinson "(1978) على أن العلاقة ضعيفة بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي.

وعلى مستوى الدراسات العربية فقد كشفت دراسة "الأعسر"(1983)، ودراسة "أبو راشد"(1995)، ودراسة "حسن"(1998) عدم ارتباط دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي. أما دراسة "الطواب" (1990)، ودراسة " قطامي" (1994)، ودراسة " الحامد "(1995) توصلت نتائجهم إلى أن متوسط درجات التحصيل الدراسي للطلبة ذوي الدافعية العالية للإنجاز أعلى من متوسط درجات تحصيل الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز.

مما سبق يتضح لنا أن العلاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز غير مؤكدة وكما يرى الباحثون فهنالك عوامل كثيرة تتداخل في عملية التحصيل، بعضها مرتبط بالطالب وقدرته الذهنية، والبعض الآخر مرتبط بالخبرة المتعلمة وطريقة تعلمها، أو بالظروف البيئية التي تحيط بالطالب من أسرة ومؤسسات تعليمية ومجتمع بصفة عامة.

(هبة الله: 2012)

5-مكونـــات الدافعيـــة:

رغم التباين و التعدد في نظريات علم النفس إلا أنها تكاد تتفق فيما بينها على أهمية الدافعية،فير ى بعضهم أن الدافعية العامة تتكون من أربعة أبعاد هي: الانجاز، والطموح والحماسة، و الإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة، و المثابرة .

وتذكر" **ديمبو dembo** " أن هناك ثلاث مكونات للدافعية ذات علاقة بسلوك التنظيم الذاتي و هي:

- **مكـــون القيمـــة:** الـذي يتضـمن أهـداف الطلبـة ومعتقـداتهم حـول أهميـة المهمـة (لماذا أقوم بهذا العمل ؟) .
- **مكـون التوقـع:** الذي يتضمن معتقدات الطلبة حول قدرتهم على أداء العمل أو المهمة (هل أستطيع القيام بهذا العمل ؟)
- **المكـــون الانفعـــالي:** الـــذي يتضـــمن ردود الفعـــل الانفعاليـــة نحـــو المهمـــة (كيف أشعر حيال هذه المهمة ؟) . (أبو جادو:2005)

وحدد آخرون مكونات الدافعية على النحو الآتي:

- **الدافعية ذات المنشأ الداخلي (intrinsic process motivation):**

الأفراد الذين يكونون مدفوعين بالعمليات الداخلية يقومون بالأنشطة التي يستمتعون بها ولا يهمهم التغذية الراجعة لأداءهم للمهمة .

- **الدافعية الأدو اتية أو الوسيلية (instrumental motivation):**

الأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا الدافع يعتقدون أن السلوك الذي سيقومون به هو أداة لبلوغ هدف محدد، مثل الأجرة النقدية والثناء و المديح ..... الخ.

- **الدافعية المستندة إلى مفهوم الذات الخارجي:**

(external self concept– based motivation)

الأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا العامل يتبنون توقعات المجموعة، إذ يهتمون بالتغذية الراجعة الإجتماعية، ويتصرفون بطريقة ترضي المجموعة لنيل الرضا والقبول والمكانة الجيدة بينها .

- **الدافعية المستندة إلى مفهوم الذات الداخلي:**

(internal self concept– based motivation)

الأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا العنصر موجهين ذاتيا، إذ يقومون بوضع معاييرهم الخاصة بهم، و التي تصبح بدورها أساسا للذات الإنسانية .

- **إستدخال الأهداف (goal internalization):**

الأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا النوع من الدافعية يستدخلون توجهات أو سلوكيات معينة تنسجم ورؤيتهم الشخصية. (scholl: 2002)

6– النظريات المفسرة لدافع الانجاز الدراسي :

6–1– نظرية ماكليلاند:

لقد صاغ "**ماكليلاند واتكنسون**"(mcclelland & atkinson) (1953)، نظرية عن دافع الإنجاز الدراسي على أسس نظرية أمبريقية جديدة، ويعد هذا الدافع بالنسبة لهم تكوينا افتراضيا يعني الشعور أو الوحدة بالأداء التقييمي، ويعكس هذا الشعور متغيرين رئيسين هما:

أ- الأمل في النجاح .

ب-الخوف من الفشل.

وذلك من خلال السعي المبذول من الفرد بأقصى حد من اجل النجاح و بلوغ الأفضل.

و يشغل دافع الانجاز الدراسي مساحة كبيرة في نموذج "**ماكليلاند**" وقد ظهر ذلك من خلال ما أجر ى حولهمن البحوث والدراسات .

وإن دافع الانجاز الدراسي يتأثر بعوامل رئيسية ثلاث عند قيام الفرد بالعمل وهي:

-الدافع للوصول إلى النجاح :

فالأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع كما يختلفون في درجة دافعيتهم لتجنب الفشل فمن الممكن أن يواجه فردان المهمة نفسها، فيقبل احدهما على أدائها بحماس تمهيدا للنجاح ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل، وعندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة، فان الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة .

- **احتمـــالات النجـــاح :**

فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة النجاح، إذ أن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، و أما في حالة المهمات المتوسطة فان الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح، تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع . (رفقة سالم:2012)

وبشكل عام يمكن التنبؤ بميل الشخص للوصول إلى الهدف الإنجازي أو ابتعاده عنه تحت مكونات ثلاثة هي :

- إستعداد ثابت لدى الفرد للنجاح أو تجنب الفشل .
- احتمالات الفرد الذاتية لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل .
- قيمة الحافز الموجب أو السلبي للفشل، و الذي يؤدي إلى شعور الفرد بالنجاح أو الفشل ويعتمد ذلك على خبرة الفرد. (رفقة سالم:2012)

-**القيمـــة الباعثيـــة للنجـــاح** :

فالنجاح الذي يحققه الفرد يعمل كحافز، و كلما كانت المهمات صعبة، فان ذلك يشكل حافزا أقوى تأثيرا من النجاح في المهمات الأقل صعوبة. (رفقة سالم:2012)

6-2- نظريـــة اتكنســـون :

لقد لقي منحى (التوقع، القيمة) لماكليلاند مزيدا من التطور على يد اتكنسون الذي ركز بدوره على الدافعية المستثارة، وهي السعي تجاه نوع معين من الإشباع أو تحقيق الهدف وبذلك فهو يفترض أن الدافعية نحو الإنجاز دالة على متغيرات ثلاث هي:

قوة الدافع – توقع تحقيق الهدف –و القيمة الحافزة المدركة ، ويؤكد بأن الدافعية يتم اكتسابها منذ الطفولة وتبقى مستمرة إلى أن تصل إلى درجة ثابتة نسبيا.

(رفقة سالم:2012)

فالسلوك المرتبط بالانجاز الدراسي يعد ناتجا لموقف صراعي، أي أن السعي إلى مستوى من الامتياز أو التفوق يستثير كلا من الأمل في النجاح و الخوف من الفشل .

(محمد:1988)

وقد عبر عنه رياضيا بالمعادلة التالية:

$$TA = TS - TAF$$

دافع الإنجاز = الأمل في النجاح – الخوف من الفشل

إذ أن:

TA: دافع الانجاز

TS: الأمل في النجاح

TAF: الخوف من الفشل

6-3- نظرية العزو لوينر weiner(1960):

إن هذه النظرية تبحث في نتائج العزو السببي و عواقبه على السلوك و العواطف و المعتقدات، وهي المتغيرات التي تشكل الحياة الداخلية(المعرفية) للأفراد.

ولقد بيّ ن وينر weiner ،أن العزو أو الإنساب إلى أسباب داخلية تستلزم العودة إلى قدرات و مهارات الفاعل الذي أنجز المهمة كالجهدو الاستعداد.

بينما العزو إلى أسباب خارجية فيتم بالعودة إلى الحظ والصدفة، وانتهى به هذا الطرح إلى اقتراح أربعة عوامل يمكن اعتبارها تفسيرات سببية للنجاح أو الفشل في أي انجاز والمتمثلة في :

البعد الداخلي / البعد الخارجي / والبعد الثابت / المتغير .

(Ghighione. R et al: 1990)

فعزو النجاح أو الفشل للقدرة والجهد هي عزوات داخلية، لكن عامل (القدرة) ثابت أما الثاني (الجهد) فمتغير في الزمن، كما أن عزو النجاح أو الفشل لصعوبة المهمة والحظ هي عزوات خارجية، إلا أن الأول (صعوبة المهمة) ثابت بينما الثاني (الحظ) فمتغير.

فبالنسبة لوينرweiner هذه الأبعاد جميعها مهمة في تحديد دافعية الفرد، وتعتبر المحددات الأساسية للخبرات الانفعالية و الاستجابات السلوكية للأفراد، و التي ستوجه بدورها السلوك المستقبلي للفرد. (فريد:2014)

6-4- نظريـــــة التقريـــــر الذاتـــــي:

تؤكد هذه النظرية للدافعية لداخلية على الاستقلال الذاتي، ولقد اتفق علماء الدافعية للانجاز أمثال: "**دوشارم**" و " **ديسي**" و "**ريان**" و"**وايت**" على أن الأفراد يدفعون داخليا لتنمية كفاياتهم، و أن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة، إلا أنهم أظفوا حاجة فطرية أخرى، هي الحاجة للتمتع بالتقرير الذاتي (بمعنى أن يقرروا بأنفسهم) .

فلقد افترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة، بناءا على إرادتهم الخاصة، أي بناءا على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل ، وليس عن طريق فرض الاشتراك في الأنشطة عليهم.

و يفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك بها الأفراد أنفسهم على أنهم السبب في سلوكياتهم و التي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي، وبين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكياتهم من أجل الحصول على المكافآت ، أو إسـعاد شخـص أخـــر أو نتيجة إرغام خارجي، والتي يشيرون لها بمصدر الضبط الخارجيحيث يدعّ ي هؤلاء العلماء بان الناس أكثر حبا لان يدافعوا داخليا للاشتراك في نشاط ما، عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا، عنه عندما يكون مصدر الضبط لديهم خارجيا .

(نبيل:2003)

إنه وفقا لهذه النظرية ، تكون الآداءات عن الدافعية ذات تحديد داخلي ، يقوم بها الفرد باختياره و بإرادته و تصدق مع إحساسه بذاته ، وذات تحديد خارجي عندما تكون مفروضة من قوى شخصية أو نفسية خارجية .

وينظر للأفعال الداخلية للتلاميذ في حجرة الدراسة على أنها ما يقرره التلاميذ من سلوك نشط، و يقاس بالمدى الذي يجعل التلاميذ يقررون الفعل بطرق معينة، تتمثل في الاستغراق و التركيز و المثابرة في مقابل ما يقررونه من سلوك غير نشط ، يعبر عن سلوكات الدافعية الخارجية ، مثل التجنب و التجاهل .

6-5- نظريـــة تحديـد الأهـداف Lokhe (2002):

ظهرت في البداية على أساس جهود نيكولس Nicholls و ديويك deweck (1984) حيث تأتي النظرة المكملة لدافعية الأفراد و سلوكاتهم من الإطار النظري لأهداف الانجاز وتحتوي الدافعية للانجاز على مجموعة خاصة من الأهداف (تتضمن الكفاية) التي تتمايز إلى فئتين:

-أهداف الإتقان التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم للفهم، أو تمكنهم من أي شيء جديد.

-أهداف الأداة التي ينشد فيها الأفراد اكتساب الأحكام المفضلة لكفايتهم، أو تجنب الأحكام السلبية لكفايتهم.

حيث توجد أهداف الإتقان في المواقف التي يباشر فيها الأفراد المهمة لأنهم يجدون استمتاعا داخليا، و تعكس أهداف الأداة توجها خارجيا، حيث يكون الأفراد مدفوعين فيه أكثر للحصول على مكافآت خارجية، و لعل ذلك يذكرنا بتصنيف أخر للدافعية للانجاز إلى دافعية داخلية و دافعية خارجية.

لقد اهتم منظرو الدافعية الداخلية بالمظاهر الانفعالية والمعرفية للدافعية، حيث تبنى نظر ية الدافعية الداخلية على افتراض أن الأفراد مدفو عون بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم وكفايتهم و إنهم يسرون من إنجازاتهم.

ولقد أوضحت نظريات الدافعية الداخلية أن الناس يميلون لأن يستمتعوا بالانخراط في الأنشطة التي تضاهي جيدا مستوياتهم الشائعة من المعرفة و المهارة، وهكذا تزودهم بالتحديات المثلى التي تسمح لهم بتطوير كفايتهم.

إن الشعور بالفعالية و الكفاية الذي يسببه النجاح في مواجهة المهام المتحدية يعزز مجهودات الإتقان، و يزيد الدافعية الداخلية للانهماك في المهام المشابهة و الشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية،و العمل دون تحقيق نجاح فيقلص الحماس للعمل في المهام المشابهة.

ولقد أظهرت العديد من الدراسات أن الطلاب اللذين يعتقدون أنهم أكفاء أكثر اهتماما داخليا بمهام الدراسة، عن هؤلاء الذين لديهم مدركات منخفضة لقدراتهم الأكاديمية.

(سهيلة: 2008)

رغم أن منظرو الدافعية الداخلية أكدوا على مشاعر الاستمتاع التي لها قيمة، فلقد اقترح " **كوفنجتون Covington** " (1992) أن الطلاب تكون لديهم دافعية طبيعية للاحتفاظ بالإحساس بقيمة الذات في عيون أنفسهم وفي عيون الناس (أهداف الأداء)، إلى الدرجة التي تجعل قيمة الفرد في المجالات التربوية الخاصة تبني على أساس الكفاية الأكاديمية و سوف ينشد الأفراد الفرص لإظهار كفايتهم، و يجتنبون المواقف التي ربما تقود للحكم بعدم الكفاية. (سهيلة: 2008)

7-للر اسات السابقة حول الدافعية للانجاز:

-دراسة فاروق عبد الفتاح موسى (1986) حول علاقة دافع الإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب والطالبات في مستوى الدافع للإنجاز، وكذا معرفة مدى اختلاف مستوى الدافع للانجاز لدى الطلاب باختلاف المستوى الدراسي، حيث تكونت العينة من 362 طالب واستعمل الباحث اختبار الدافع للانجاز للأطفال و الراشدين، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط درجات الطلاب

في الدافع للإنجاز أعلى من الطالبات، و كذلك أن مستوى الدافع للانجاز لدى الطلاب يزداد مع تقدم المستوى الدراسي. (سهيلة:2008)

– دراسة سيد محمود الطواب (1990) حول أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز و الذكاء و الجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب و طالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة وقد هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز و الذكاء و التحصيل الدراسي الفعلي عند طلاب و طالبات جامعة الإمارات، و كذا معرفة الفروق في التحصيل الدراسي عند كل من الطلاب و الطالبات نتيجة اختلاف مستويات الدافعية للانجاز بإختلاف مستويات الذكاء، تكونت العينة من 155 طالبا و طالبة من المستوى الأول من كلية التربية و الآداب، واستعمل الباحث مقياس دافعية الإنجاز واختبار الذكاء، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الطلاب و الطالبات في الدافعية للانجاز و الذكاء و وجدت فروق بين الطلاب والطالبات في التحصيل الدراسي، كذلك وجد أن متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة العالية في الدافعية للانجاز أعلى من متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة المنخفضة في الدافعية للإنجاز، إلى جانب وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي، وعلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي.

(سهيلة:2008)

–دراسة العمر (1995) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى توفر الدافعية الداخلية والخارجية نحو التدريس، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الذكور والإناث في متغير الدافعية الداخلية لصالح الإناث . (فريـال:2009)

–دراسة عطية (2002) هدفت إلى الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية و الثانوية بمحافظة القاهرة، ومعرفة أثر المرحلة العمرية و التعليمية على دافعية الإنجاز الدراسي من الجنسين، وتوصلت إلى أن مستو ى دافعية الإنجاز الدراسي لدى

طلبة المرحلة الإعدادية و الثانوية أعلى من درجة الوسط للمقياس، وأن الفروق بين الصفوف في المرحلة الإعداديــة دالة إحصائيـا لصالح الصفوف الأعلى، أي أن الدافعيــة للإنجاز

الدراسي تنمو وفقا لمتغيري العمر والمستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز الدراسي بين الجنسين.

(عمر: 2002)

-دراسة جوي وآخرون guay (2005) تهدف إلى تقييم الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الإبتدائية في كندا وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الدافعية للإنجاز، تعزى لكل من العمر أو الجنس أو التفاعل بينهما.

(guay F:2005)

8-تعليق على الدراسات السابقة:

ركزت دراسة فاروق عبد الفتاح (1986) على دراسة الدافعية للإنجاز وتوصلت إلى أنها تتأثر بجنس المتعلمين ومستواهم الدراسي، بمعنى أن الطالبات يكنّ أكثر رغبة وتحفيزا للدراسة مقارنة بالطلبة الذكور، وأن مستوى الدافعية ينمو لدى الفرد مع تقدمه في المستوى الدراسي.

أما دراسة سيد محمود (1990) فقد توصلت إلى إثبات العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي وبين الذكاء والتحصيل، في حين جاءت دراسة العمر (1995) لتؤكد النتائج التي توصلت إليها دراسة فاروق عبد الفتاح (1986) .

بينما إنتهت دراسة عطية إلى نتيجة مهمة وهي أن الدافعية للإنجاز الدراسي تنمو وفقا لمتغيري العمر والمستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية، وهي تؤكد النتيجة التي توصل إليها فاروق عبد الفتاح (1986) بشأن نمو مستوى الدافعية.

لكن ما يلاحظ على هذه الدراسات أنها درست الدافعية للإنجاز الدراسي في مرحلتين تعليميتين وهما: الإبتدائي والجامعي، وهما مرحلتين لهما خصائصهما سواء بالنسبة للجوانب

النمائية للمتعلم أو بالنسبة لطبيعة النشاطات البيداغوجية التي يكلفه المعلمين بإنجازها وكذا طرائق وأساليب إنجازها.

فالتلميذ في مرحلة التعليم المتوسط هو في مرحلة نمائية تعدّ وسط المراهقة، ومن المتوقع أن البنية المعرفية له قد بلغت مستوى من القدرة على التجريد والتحليل، كما أن ظهور المعالم الأولى لمشروعه الدراسي يكمن في إهتمامه ببعض الأنشطة التعليمية والقيام ببعض المشاريع التي يكلّفه بها الأساتذة، وتظهر من خلالها ميولاته وتفضيلاته والتي قد تزيد من تصوراته لقدراته وكفاءاته .

- **خلاصـــــة:**

لقد حاول هذا الفصل تحديد مفاهيم الدافعية بداية من مصطلح الدافعية عموما ثم الدافعية للإنجاز، فالدافعية للإنجاز الدراسي، ثم تناول علاقة الدافعية للإنجاز الدراسي ببعض المفاهيم وهي الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، كما أعطى توضيح لمكونات الدافعية ثم تعرض للنظريات المفسرة للدافعية الإنجاز الدراسي، و أخيرا قدم الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية و التي تباينت نتائجها خاصة فيما يتعلق بالفروق التي قد تعزى إلى تفاعل كل من النوع ومستوى المرحلة التعليمية للمتعلمين، وسيسعى الجزء الميداني من خلال إجراءاته إلى محاولة الكشف عن العلاقات بين الدافعية للإنجاز الدراسي و كل من الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية، و كذا عن الفروق في هذه المتغيرات تبعا للجنس والمستوى الدراسي لعينة الدراسة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية

تمهيـــد

بعد ما تناولنا في الجزء النظري المفاهيم الأساسية للدراسة، سنخصص هذا الفصل لتناول الخطوات الإجرائية التي إعتمدتها الدراسة الميدانية، وذلك لغرض تحقيق الأهداف المقصودة، من خلال تحديد المنهج المعتمد في الدراسة، والعينة و مواصفاتها، وأدوات جمع البيانات، و الإطمئنان على خصائصها السيكومترية، ثم إجراءات تطبيق الأدوات في الدراسة الأساسية و أخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

1- المنـــهـج المستـــخـــدم:

إن اختيار المنهج المناسب يخضع إلى طبيعة المشكلة محل الدراسة، وبما أن الإشكالية تدور حول البحث عن إمكانية وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز، ثم محاولة الكشف عن الفروق في المتغيرات باختلاف الجنس و المستوى التعليمي لتلاميذ السنة الأولى و الرابعة المتوسط.

و على هذا الأساس فإن المنهج الوصفي يكون مناسبا لمعالجة مثل هذه الظواهر لكونه يقوم بالوصف الدقيق للظاهرة وتحليل العلاقات فيما بينها، معتمدا في ذلك على أدوات لجمع البيانات عن متغيرات الدراسة التي هي: الذكاءات المتعددة، مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الدراسي.

2 -مجتمع البحث الأصلي: يتكون من تلاميذ السنة الأولى والسنة الرابعة من مرحلة التعليم المتوسط لبلدية ورقلة وقد بلغ عدد التلاميذ المسجلين خلال الموسم الدراسي (2013-2014) 8187 تلميذا منهم 4439 تلميذا مسجل في السنة الأولى، و3748 مسجل في السنة الرابعة متوسط (أنظر الملحق رقم 01).

2-1- المعـاينة: لتشكيل عينة الدراسة، تم القيام بمجموعة من الإجراءات في إختيارها وهي:

أولا: حصر شامل لعدد المتوسطات الموجودة ببلدية ورقلة وعددها 27 متوسطة موزعين على 12 مقاطعة تربوية.

ثانيا:يبلغ عدد المتوسطات ببلدية ورقلة حسب احصائيات مديرية التربية 26 متوسطة موزعين على 12 مقاطعة،حيث تم اختيار منها 06 متوسطات عن طريق القرعة والتابعة إلى 05 مقاطعات، مشكلين بذلك مجتمع البحث للدراسة، والذي بلغ (2382) تلميذا مسجلين في المستويين الأولى والرابعة متوسط ، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث الأصلي:

جدول رقم (02) يوضح توزيع مجتمع البحث حسب المؤسسات و الجنس و المستوى التعليمي (ن=2382)

المتوسطـــات	الأولـى متوســط		الرابعة متوسط		المجمـــوع
	الذكـور	الإنـــاث	الذكور	الإناث	
أبي ذر الغفاري	166	110	77	88	441
إبن باديس	120	87	71	71	349
الإمام الطبري	136	88	80	94	398
عائشة أم المؤمنين	144	138	93	100	475
الشطي الوكال	102	71	53	47	273
سيدروحو	127	69	140	110	446
المجمـــوع	795	563	514	510	2382

من خلال الجدول رقم (02) يتضح أن العدد الإجمالي لأفراد مجتمع البحث قد بلغ (2382) تلميذا وهي موزعة كالأتي :

795: ذكور سنة أولى متوسط.

563: إناث سنة أولى متوسط.

514: ذكور سنة ابعة متوسط.

510: إناث سنة ابعة متوسط.

وذلك حسب الإحصاءات المصرح بها في الموسم الدراسي (2013-2014) من طرف مديرية التربية لولاية ورقلة.

2-2- حجم العينة وخصائصها:

بلغ حجم عينة الدراسة الاساسية (342) تلميذا تم إختيارهم بطريقة عشوائية حصصية من تلاميذ السنة الأولى والسنة الرابعة متوسط، وهم بذلك يمثلون نسبة (14.36%) من أصل (2382) تلميذ،وهي نسبة مقبولة مراعاة بحجم المجتمع الأصلي ،حيث وزعت في البداية (360) إستمارة لقياس متغيرات الدراسة (الذكاءات المتعددة، مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الدراسي) وتم إسترجاع (342)إستمارة وا لغاء(18) إستمارة.

جدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة تلاميذ السنة الأولى متوسط حسب متغير الجنس (ن=170)

	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
الذكور	88	%25.73
الإناث	82	%23.98
عينة تلاميذ السنة الأولى	170 تلميذا	%49.71

جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس (ن=172)

	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
الذكور	78	%22.81
الإناث	94	%27.48
عينة تلاميذ السنة الرابعة	172 تلميذا	%50.29

جدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي (السنة الأولى والرابعة متوسط) (ن=342)

	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
السنة أولى	170	**%49.71**
السنة الرابعة	172	%50.29
العينة الكلية	342 تلميذا	**% 100**

يظهر من خلال الجداول رقم (03)، (04)، (05) أن عدد تلاميذ السنة الأولى بلغ (170) تلميذا، وهم بذلك يمثلون نسبة (49.71%) موزعة مابين(25.73%) ذكور سنة أولى و(23.98%) إناث سنة أولى ، أما عدد تلاميذ السنة الرابعة فقد بلغ (172) تلميذا ويمثلون نسبة (50.29%) موزعة على نسبتين حيث مثل الذكور للسنة الرابعة (22.81%) و(27.48%) بالنسبة لإناث السنة الرابعة.

3- أدوات جمع البيانات:

استخدمت الدراسة الحالية في جمع البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة ثلاثة (03) أدوات وهي:

- استمارة الذكاءات المتعددة من تصميم الباحثة.
- استمارة قياس مفهوم الذات الأكاديمية من تصميم الطالبة.
- مقياس الدافعية للانجاز الدراسي، تقنين الطالبة.

فيما يلي وصف لخطوات إعداد أدوات القياس المعتمدة في الدراسة:

3-1- استمارة الذكاءات المتعددة:

3-1-1-وصف استمارة الذكاءات المتعددة من تصميم الباحثة.:

يهدف تصميم هذه الاستمارة إلى التعرف على تقدير التلاميذ لأنواع الذكاءات المتعددة لديهم وفق نظرية جا دنر، و من أجل إعدادها تم إتباع الخطوات الآتية:

أولا: الإطلاع على الإطار النظري الذي تناول نظرية الذكاءات المتعددة النمائية لجاردنر،سواء في مجال علم النفس أم في تطبيقاتها التربوية و التعليمية، حيث أنه بعد المراجعة، تم تحديد أنواع الذكاءات التي توصل إليها الباحثين في مجال علم النفس التربوي والتعليمية وهي:1) الذكاء الرياضي المنطقي، 2) الذكاء اللغوي، 3) الذكاء الاجتماعي 4) الذكاء الحسي الحركي، 5) الذكاء الموسيقي، 6) الذكاء المكاني، 7) الذكاء الطبيعي 8) الذكاء الشخصي،و التي تقرر اعتمادها في الدراسة الحالية.

على ضوء ذلك تمت مراجعة بعض المقاييس التي أتيحت لنا لغرض الإطلاع عليها و الاستفادة منها في تصميم أداة لقياس تقديرات التلاميذ لأنواع الذكاءات المتعددة النمائية لديهم وقد ظهرت في صورتها الأولية متكونة من(96) فقرة موزعة على أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية (انظر الملحق رقم 02).

- الدراسة الإستطلاعية:

لغرض التأكد من مدى صلاحية الأدوات قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية و الإطمئان على مدى صدقها في قياس ما صممت من أجله ، وكذا على مدى ثبات نتائجها، وللتحقق من ذلك تم إجراء دراسة تجريبية على عينة من التلاميذ قوامها(100) تلميذا لديهمنفس مو اصفات عينة الدراسة الأساسية، والجدول الأتي يوضح ذلك:

جدول رقم (06)يوضح مو اصفات عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب صدق وثبات أداة الذكاءات المتعددة (ن=100)

	السنة الأولى		السنة الرابعة		المجموع
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
مجموع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	25	25	25	25	100 تلميذا
	50 تلميذا		50 تلميذا		

3-1-2- الخصائص السيكومترية لأداة الذكاءات المتعددة:

لغرض الإطمئان على الخصائص السيكومترية، تم حساب الصدق والثبات باستخدام الطريقة الآتية:

-صدق الإتساق الداخلي: وقد أستخدم لمعرفةمدى تجانس وا ٍتساق الفقرات المكونة لأو اع الذكاءات، ثم إتساق كل نوع بالأداة كلها، و النتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (07) يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء اللفظي (ن =100)

الرقم	فقرات بعد :الذكاء اللفظي	قيمة "ر"
01	أستمتع بحل الألغاز و الكلمات المتقاطعة.	**0.29**
56	أحرص على أن تكون لغتي سليمة.	**0.31**
64	أشارك في منافسات ذات طابع أدبي.	**0.37**
09	أستمتع بقراءة الكتب و المجلات	**0.41**
48	أستمتع بتبادل الحديث مع الآخرين.	**0.42**
80	من السهل علي توضيح أفكاري للآخرين	**0.42**
40	استمتع بكتابة الشعر و القصص القصيرة.	**0.44**
88	أستمتع بمتابعة الحصص الثقافية.	**0.46**
17	أحب تعلم اللغات و التكلم بها.	**0.50**
33	تؤثر في الألفاظ و الكلمات أكثر من مشاهدة الصور	**0.54**
72	**أتواصل باستمرار مع أصدقائي من خلال البريد الالكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي (Face book...الخ.)**	**0.14**

(**) P < 0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (07) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات المكونة لبعد الذكاء اللفظي بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (0.29 و0.54)، وعند مقارنتها بقيمة(ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن-2 = 98، 0.01 > P) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلـــي ببعد الذكاء اللفظـــي

فيما عدا فقرة واحدة تم إستبعادها لعدم وجود علاقة حقيقية بينها وبين البعد المنتمية له وهي الفقرة رقم (72) كما يشار إليها في الجدول السابق.

و فيما يلي جدول يوضح فحص صدق الاتساق الداخلي لفقرات بعد الذكاء المنطقي الرياضي من خلال حساب الارتباطات بين الفقرات و الدرجة الكلية للبعد.

جدول رقم (08) يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء المنطقي الرياضي (ن=100)

الرقم	فقرات بعد :الذكاء المنطقي الرياضي	قيمة "ر"
49	أستمتع بالألغاز التي تتطلب التفكير و الذكاء.	**0.26**
57	أستطيع حل المشكلات الرياضية بسهولة.	**0.27**
41	أهتم بتنظيم الأشياء و ترتيبها .	**0.31**
73	أضع خطوات منظمة و مرتبة لحل المشاكل التي تواجهني.	**0.36**
26	أدرك الرموز المجردة بسهولة.	**0.38**
34	أحرص على تنظيم وترتيبي أفكاري قبل الإجابة	**0.39**
10	أستطيع انجاز الكثير من الحسابات الرياضية بسرعة في رأسي	**0.57**
65	أستمتع بدراسة المواد العلمية	**0.58**
18	أفضل الألعاب التي تتطلب معرفة بالحساب و قواعده	**0.68**
81	أستمتع بحل المسائل الرياضية.	**0.72**
89	أضع خطوات منظمة و مرتبة لحل المسائل الرياضية.	**0.75**
02	أحب دراسة الرياضيات.	**0.78**

(**) P < 0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (08) أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لبعد الذكاء المنطقي الرياضي بالدرجة الكلية للبعد قد تراوحت بين (0.26 و0.78)، وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن−2 = 98، 0.01 > P) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي ببعد الذكاء المنطقي الرياضي.

أما الجدول الآتي يوضح فحص صدق الاتساق الداخلي لفقرات بعد الذكاء الاجتماعي من خلال حساب الارتباطات بين الفقرات و الدرجة الكلية للبعد، والنتائج معروضة كما يلي:

جدول رقم (09) يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء الاجتماعي (ن=100)

الرقم	فقرات بعد: الذكاء الاجتماعي	قيمة "ر"
35	أزور أصدقائي باستمرار.	**0.28** **
42	أفضل أن أشارك مع زملائي في الأنشطة المدرسية.	**0.32** **
66	أستمتع بسماعي النكت برفقة أصدقائي .	**0.34** **
11	أشعر بارتياح عندما أكون مع أصدقائي.	**0.34** **
19	أطيع أن أكو ّ ن أصدقاء بسهولة.	**0.37** **
58	أحرص على استمرار علاقتي مع الأصدقاء.	**0.39** **
03	أتعلم أفضل عندما أراجع مع زملائي	**0.39** **
82	أشارك أصدقائي أفراحهم.	**0.40** **
90	أستمع باهتمام لما يقوله الآخرون.	**0.47** **
74	أساعد أصدقائي في حل مشاكلهم.	**0.82** **
27	**أشعر بسعادة عندما أقدم مساعدة للآخرين.**	**0.18**
50	**أشارك في الأعمال الخيرية (مساعدة المحتاجين...الخ) .**	**0.18**

(**) P < 0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (09) أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لبعد الذكاء الاجتماعي بالدرجة الكلية للبعد قد تراوحت بين (0.28 و0.82)، وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن−2 = 98، 0.01 > P) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي ببعد الذكاء الاجتماعي، فيما عدا فقرتين تم استبعادهما لعدم وجود علاقة حقيقية بينها وبين البعد المنتمية لهوهما الفقرتين ر قم (27 و50) .

و فيما يلي جدول يوضح فحص صدق الاتساق الداخلي لفقرات بعد الذكاء الطبيعي من خلال حساب الارتباطات بين الفقرات و الدرجة الكلية للبعد والنتائج معروضة كما يلي:

جدول رقم (10) يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء الطبيعي (ن=100)

الرقم	فقرات بعد :الذكاء الطبيعي	قيمة "ر"
83	أستمتع بحصص العلوم الطبيعية التي نجريها في المخبر.	**0.35**
04	أستمتع بالسفر و التجوال .	**0.36**
91	أستمتع بزيارة حدائق الحيوانات	**0.41**
36	أعتبر الحفاظ على البيئة واجب القيام به .	**0.50**
20	أرغب في دراسة العلوم الزراعية .	**0.56**
51	أحب المشاركة في الحملات التشجيرية .	**0.58**
59	أهوى جمع النباتات و تصنيفها و الصاقها.	**0.62**
43	أتابع باهتمام القضايا المتعلقة بالحفاظ على البيئة	**0.62**
67	أهتم بمشاهدة الأشرطة العلمية .	**0.63**
12	أرغب في دراسة علم النبات .	**0.72**
75	أحب إجراء تجارب على النباتات و الحيوانات في المخبر.	**0.85**
28	**أحب التعرف على أنواع الحيوانات و أهتم بها.**	**0.13**

(**) P < 0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (10) أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لبعد الذكاء الطبيعي بالدرجة الكلية للبعد قد تراوحت بين (0.35 و0.85) وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن-2 = 98، 0.01 > P) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي ببعد الذكاء الطبيعي، فيما عدا فقرة واحدة تم إستبعادها لعدم وجود علاقة حقيقية بينها وبين البعد المنتمية له وهي الفقرة رقم (28) .

أما الجدول الآتي يوضح فحص صدق الاتساق الداخلي لفقرات بعد الذكاء الموسيقي من خلال حساب الارتباطات بين الفقرات و الدرجة الكلية للبعد والنتائج معروضة كما يلي:

جدول رقم (11) يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء الموسيقي (ن=100)

الرقم	فقرات بعد :الذكاء الـموسيقي	قيمة "ر"
05	أميز النغمات الموسيقية بسهولة عند استماعي إليها	**0.39**
68	يساعدني الاستماع للموسيقى على التركيز في دراستي.	**0.45**
44	تستهويني الموسيقى العالمية .	**0.55**
84	أحب شراء أشرطة الموسيقى (CD، DVD).	**0.55**
37	أتذكر القصائد و الألحان الموسيقية بسهولة.	**0.56**
92	أستطيع أن أتعرف على الأناشيد من سماع لحنها	**0.58**
21	أحرص على حضور حصص التربية الموسيقية.	**0.61**
52	أحب العزف على الآلات الموسيقية .	**0.68**
60	أستطيع تلحين بعض المقاطع الموسيقية.	**0.68**
76	أتابع باستمرار أخبار الفن و الموسيقى.	**0.68**
16	ستطيع قراء ة الخرائط بسهولة .	**0.70**
29	أهتم بحفظ المقطوعات الموسيقية .	**0.70**

(**) P < 0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (11) أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لبعد الذكاء الموسيقي بالدرجة الكلية للبعد قد تراوحت بين (0.39 و0.70)، وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن-2 = 98، 0.01 > P) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي ببعد الذكاء الموسيقي.

وفيما يلي جدول آخر يوضح فحص صدق الاتساق الداخلي لفقرات الذكاء الحسي الحركي من خلال حساب الارتباطات بين الفقرات و الدرجة الكلية للبعد والنتائج معروضة كما يلي:

جدول رقم (12) يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء الحسي الحركي (ن=100)

الرقم	فقرات بعد :الذكاء الحس الحركي	قيمة "ر"
30	يصعب علي الجلوس لفترة طويلة دون التحرك.	**0.27**
93	أحرص على تناول الوجبات الصحية التي ينصح الرياضيين بتناولها.	**0.27**
53	أفضل دائما المشاركة في النشاطات عوض المشاهدة فقط.	**0.29**
22	أستمتع بتقليد الحركات الكوميدية .	**0.31**
77	لدي القدرة على شرح خطوات انجاز مشروع لزملائي.	**0.34**
69	أستمتع بانجاز المشاريع التربوية التي يكلفني بها الأستاذ.	**0.37**
45	أحب العاب التفكيك و التركيب.	**0.39**
85	أقوم بحركات رياضية يوميا لأحافظ على رشاقة جسمي.	**0.43**
14	أحب ممارسة النشاطات الرياضية المختلفة.	**0.46**
38	أستعمل الإشارات و حركات جسمي بسهولة عند ما أريد أن أعبرعن شئ ما.	**0.53**
06	أستمتع بالأعمال اليدوية.	**0.57**
61	أهتم بتعلم الأشياء المحسوسة و المتحركة.	**0.59**

(**) P < 0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (12) أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لبعد الذكاء الحسي الحركي بالدرجة الكلية للبعد قد تراوحت بين (0.27 و0.59)، وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن-2 = 98، 0.01 > P) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي ببعد الذكاء الحسي الحركي.

أما عن الجدول الموالي فيوضح فحص صدق الاتساق الداخلي لفقرات بعد الذكاء الشخصي من خلال حساب الارتباطات بين الفقرات و الدرجة الكلية للبعد والنتائج معروضة كما يلي:

جدول رقم (13) يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لبعد الذكاء الشخصي (ن=100)

الرقم	فقرات بعد : الذكاء الشخصي	قيمة "ر"
31	عندما أعمل بمفردي أنتج أفضل من العمل مع اصدقائي	**0.22**
39	أفكر جديا قبل انجاز أعمالي المهمة .	**0.40**
46	أعتمد على نفسي في التخطيط لحياتي .	**0.44**
62	لدي القدرة على الانتباه و التركيز أثناء تعلمي.	**0.44**
86	أعتمد دائما على نفسي في دراستي.	**0.45**
78	لدي القدرة على اختيار ما أرغب فيه.	**0.48**
07	لدي ثقة كبيرة في قدراتي .	**0.50**
15	أستطيع الكشف عن نقاط القوة و الضعف لدي.	**0.54**
23	أحدد هدفي في الحياة بدقة و أفكر فيه بانتظام .	**0.54**
70	أستطيع أن أتخذ قراري بنفسي.	**0.59**
94	أستطيع أن أحل مشكلاتي بنفسي.	**0.62**
54	لدي القدرة على التعبير عن مشاعري بطرق عديدة.	**0.68**

(**) $P < 0.01$

يتبين من خلال الجدول رقم (13) أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لبعد الذكاء الشخصي بالدرجة الكلية للبعد قد تراوحت بين (0.22 و0.68)، وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن−2 = 98، 0.01 > P) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي ببعد الذكاء الشخصي.

و فيما يلي جدول يوضح فحص صدق الاتساق الداخلي لفقرات بعد الذكاء المكاني من خلال حساب الارتباطات بين الفقرات و الدرجة الكلية للبعد، والنتائج معروضة كالآتي:

جدول رقم (14) يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الذكاء المكاني (ن=100)

الرقم	فقرات بعد :الذكاء المكـاني	قيمة "ر"
47	أستطيع أن أتنقل بسهولة في الأماكن غير معروفة مسبقا لدي.	*0.21
32	أستمتع بترتيب أموري الخاصة بي.	*0.23
87	أستمتع بمشاهدة مختلف المناظر أثناء التجوال	**0.26
16	ستطيع قراء ة الخرائط بسهولة .	**0.36
24	أحرص على تبيين الألوان عندما أكون أرسم .	**0.38
08	أفضل دراسة الهندسة	**0.43
96	أتابع باهتمام الأشرطة العلمية حول المباني العملاقة في العالم.	**0.43
79	أعتمد على الرسم في شرح أفكاري للآخرين.	**0.45
71	تساعدني الرسومات و البيانات في التعلم بسهولة.	**0.46
63	لدي هواية الرسم .	**0.51
95	أتمتع بمشاهدة الأشكال الهندسية للمباني عندما أتجول	**0.53
55	أستطيع أن أتصور الأشياء في ذهني قبل رسمها.	**0.60

(*) $P<0.05$: (**) $P < 0.01$

يتبين من خلال الجدول رقم (14) أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لبعد الذكاء المكاني بالدرجة الكلية للبعد قد تراوحت بين (0.21 و0.60)، وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن−2 = 98 ، $P<0.05$ − $P < 0.01$) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي ببعد الذكاء المكاني.

و فيما يلي جدول يوضح فحص صدق الاتساق الداخلي لأنواع الذكاءات المتعددة بالدرجة الكلية للأداة من خلال حساب الارتباطات بين كل نوع من الذكاءات بالدرجة الكلية التي يحصل عليها، والجدول الأتي يلخص النتائج :

جدول رقم (15) يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل نوع من الذكاءات المتعددة بالدرجة الكلية للأداة (ن=100)

الرقم	أنواع الذكاءات المتعددة	قيمة "ر"
01	المكاني	0.20*
02	الموسيقي	0.41**
03	اللفظي	0.47**
04	المنطقي الرياضي	0.50**
05	الطبيعي	0.53**
06	الشخصي	0.54**
07	الإجتماعي	0.61**
08	الحسي الحركي	0.61**

(*) P<0.05 ؛ (**) P < 0.01

يظهر من خلال الجدول رقم (15) أن قيم معاملات الارتباط مابين أنواع الذكاءات المتعددة بالدرجة الكلية للبعد قد تراوحت بين (0.20 و0.61)، وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن−2 = 98 ، P<0.05 − P < 0.01) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق الإتساق الداخلي لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة بالأداة ككل ، وهذا يطمئن على مدى صدق نتائجها.

- **الصـــدق التمييـــزي:**

كما تم التأكد من صدق الأداة وصلاحيتها بإختبار مدى قدرتها على التمييز بين ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة في كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، ونتائج الصدق التمييزي مبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (16) يبين نتائج حساب الصدق التمييزي لأداة الذكاءات المتعددة:

أنواع الذكاءات المتعددة	33% قيم العليا		33%قيم الدنيا		د ج	قيمة (ت)
	م	ع	م	ع		
الاجتماعي	22.54	3.75	15.85	2.22	64	8.82**
اللفظي	19.94	1.52	13.18	2.44	64	13.50**
المكاني	19.27	2.05	12.09	1.81	64	15.09**
الموسيقي	18.33	2.37	7.00	3.21	64	16.3**
الطبيعي	20.73	1.84	12.51	1.50	64	16.32**
المنطقي الرياضي	20.15	1.50	11.09	2.48	64	17.95**
الحسي حركي	19.51	1.42	12.82	1.76	64	17.04**
الشخصي	21.39	1.30	13.27	1.81	64	20.97**
الأداة ككل	20.23	1.97	12.23	2.15	64	15.75**

م:المتوسط الحسابي ،ع: الإنحراف المعياري، د ج: درجة الحرية، (ت): إختبار (ت) لدراسة الفروق مابين المتوسطات
(**)P < 0.01

يظهر من خلال الجدول رقم (16) أن قيم إختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعات الدرجات العليا و مجموعات الدرجات الدنيا في كل أنواع الذكاءات المتعددة، قد تراوحت مابين (ت= 8.82 و ت= 20.97)، وعند مقارنتها بقيمة (ت) المجدولة عند درجة الحرية (ن−2 = 64 ، P < 0.01) فإنها دالة على وجود فروق حقيقية بين المجموعتين المتطرفتين، وهي بالتالي تعبر عن مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد في أنواع الذكاءات المتعددة، وعليه فإن الأداة تطمئن وتأكد على مدى صدقها فيما تقيس.

– حساب ثبات أداة الذكاءات المتعددة:

تم التحقق من ثبات إستمارة تقديرات الذكاءات المتعددة بتطبيق طريقتين هما: حساب معامل ألفاكرومباخ والتجزئة النصفية، والنتائج موضحة في الجدول الآتي.

جدول رقم (17) يوضح قيم معاملات الثبات لأداة الذكاءات المتعددة (ن=100) بتطبيق معامل ألفاكرومباخ و معامل سبيرمان – براون

أنواع الذكاءات المتعددة	معامل ألفاكرومباخ
الاجتماعي	0.64
الحركي	0.67
المكاني	0.68
اللفظي	0.70
الشخصي	0.72
الطبيعي	0.72
المنطقي	0.73
الموسيقي	0.75
الأداة ككل	0.71

أنواع الذكاءات المتعددة	معامل سبيرمان – براون
الاجتماعي	0.72
الحركي	0.81
الطبيعي	0.81
اللفظي	0.82
المكاني	0.83
الشخصي	0.85
المنطقي	0.93
الموسيقي	0.93
الأداة ككل	0.88

يظهر من خلال الجدول رقم (17) أن قيم معاملات ألفاكرومباخ لأنواع الذكاءات المتعددة تراوحت ما بين (0.64 و0.75) وهي كلها قيم دالة إحصائيا، وتطمئن على ثبات نتائج الأداة، وكذلك بالنسبة لمعاملات سبيرمان–بر اون، حيث تراوحت قيمها ما بين (0.72 و0.93) وهي بدورها تؤكد على استقرار نتائج الأداة إذا ما طبقت في الدراسة الأساسية.

أما المقياس ككل فقد وصل معامل الثبات المحسوب عن طريق ألفاكرومباخ (0.71) و(0.88) بطريقة التجزئة النصفية، وعليه فإن نتائج الدراسة السيكومترية لأداة الذكاءات المتعددة تطمئن على صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية بعدما تم إجراء التعديلات الخاصة بحذف الفقرات غير الصادقة (أنظر الملحق رقم 03).

- إعطاء الأوزان لإستمارة الذكاءات المتعددة:

يعطى لكل فقرة مكونة للأداة الدرجة الموزونة الآتية:(كثيرا =2، نوعا ما =1، أبدا=0) ثم تستخرج الدرجة الكلية بجمع الدرجات الموزونة لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة مشكلة بذلك بروفيل الذكاءات المتعددة لدى التلميذ حسب تقديره الشخصي لها.

3-2-أداة قياس مفهوم الذات الأكاديمية:

3-2-1-وصف الإستمارة من تصميم الباحثة:

يهدف تصميم الأداة إلى التعرف على تقدير التلاميذ لمفهوم الذات الأكاديمية لديهم و في سبيل إعداد ذلك تم إتباع الخطوات الآتية:

أولا: الإطلاع على الإطار النظري الذي تناول مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي والخارجي في مجال علم النفس التربوي.

وعلى ضوء ذلك تمت مراجعة بعض المقاييس التي أتيحت لنا لغرض الإطلاع عليها و الاستفادة منها في تصميم المقياس.

ثانيا: الإستفادة من التجربة الشخصية كممارسة للإرشاد النفسي التربوي في الصحة المدرسية، و كذلك من الخبرة المتواضعة أثناء ممارسة عملية التدريس الجامعي في صياغة الفقرات (انظر الملحق رقم 04).

ولغرض الإطمئنان على صلاحية المقياس قبل تطبيقه في الدراسة الأساسية، تم إجراء دراسة استطلاعية هدفت للتأكد من مدى صدقه في قياس ما صمم من أجله، وكذا على مدى ثبات نتائجه، ولتحقيق ذلك تم تطبيقه على عينة من التلاميذ قوامها(100) تلميذا لديهم نفس مو اصفات عينة الدراسة الأساسية، والجدول الأتي يوضح ذلك:

جدول رقم (18)يوضح مو اصفات عينة الدراسة الإستطلاعية لحساب صدق وثبات أداة مفهوم الذات الأكاديمية (ن=100)

	السنة الأولى		السنة الرابعة		المجموع
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
مجموع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية	25	25	25	25	100 تلميذا
	50 تلميذا		50 تلميذا		

3-2-2-الخصائص السيكومترية لإستمارة مفهوم الذات الأكاديمية:

لغرض الإطمئنان على الخصائص السيكومترية، تم حساب الصدق والثبات باستخدام الطريقة الآتية:

-**صدق الإتساق الداخلي**وقد أستخدم لمعرفة مدى تجانس وا إتساق الفقرات المكونة لكل بعد (الذات الاكاديمية الداخلية والخارجية) بالدرجة الكلية للبعد، ثم كلا البعدين بالدرجة الكلية للمقياس،و النتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (19) يوضح قيم معاملات الإنباط بين فقر ات بعد مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي بالدرجة الكلية للبعد (ن= 100)

الرقم	فقرات بعد: مفهوم الذات الأكاديمي الداخلي	قيمة "ر"
23	إن نتائجي في الامتحانات تعكس مستواي الدراسي	*0.20
21	لدي قدرات في المواد الأدبية	*0.23
15	لدي القدرة على بذل مجهود في الدراسة	**0.34
19	لدي قدرات في المواد العلمية	**0.41
31	أحرص على انجاز النشاطات التي يكلفني أساتذتي بها	**0.42
13	أعتقد ُن قدراتي تناسب أهدافي الدراسية	**0.46
33	أستطيع التحاور مع أساتذتي في مختلف المواضيع الدراسية	**0.49
25	ُستغل كل قدراتي لتحسين مستواي الدراسي	**0.51
01	ُعتقد أن لدي قدرات كي انجح في دراستي	**0.51
11	أعتقد أن طريقتي في مراجعة الدروس ناجحة	**0.53
07	أعتقد أنني ذكي	*0.54
29	عزيمتي و إرادتي في الدراسة أقوى من زملائي	**0.55
27	عتمد على نفسي في تحسين قدراتي الدراسية	**0.56
05	أتصور أن لدي مستقبل في دراستي	**0.58
09	بإمكاني أداء واجباتي المدرسية بنجاح	*0.59
03	إنني راض عن مستواي التعليمي	**0.59
17	أستطيع تحضير دروسي بكل سهولة	**0.63

(**) : P < 0.01 (*) P <0.05

يظهر من خلال الجدول رقم (19) أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لبعد مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي) بالدرجة الكلية للبعد قد تراوحت بين (0.20 و0.63) وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن−2 = 98 ، P<0.05 − P <0.01) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي بالبعد الخاص بمفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي).

وفيما يلي جدول يوضح فحص صدق الاتساق الداخلي لمفهوم الذات الأكاديمية (الخارجي) الكلية للأداة من خلال حساب الارتباطات بين الفقرات والدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ:

جدول رقم (20) يوضح قيم معاملات الارتباط بين فقر ات بعد مفهوم الذات الأكاديمية الخارجي بالدرجة الكلية للبعد (ن =100)

الرقم	فقرات بعد :فهوم الذات الأكاديمي الخار جي	قيمة "ر"
20	أتفوق على زملائي في طريقة حل المشكلات	**0.27**
32	يشجعني أساتذتي على التفوق في دراستي	**0.43**
18	أقارن باستمرار معدلي بمعدل زملائي في كل فصل	**0.43**
30	أركز مع الأساتذة أثناء إلقاء الدرس	**0.44**
34	يلجأ إلي زملائي لكي أساعدهم في حل الواجبات	**0.44**
14	أحرص على تقديم حل الواجبات المدرسية قبل زملائي	**0.48**
26	ينصت إلي الأساتذة و الزملاء باهتمام أثناء إجابتي	**0.48**
10	أحرص على تنظيم كراريسي	*0.50
22	الطريقة التي أعالج بها المواضيع الدراسية تعجب أساتذتي	*0.51
24	لدي قدرات علمية أكثر من زملائي	*0.54
08	طريقة إجابتي على أسئلة الأساتذة أحسن من زملائي في القسم	*0.55
06	نتائجي الدراسية أفضل من نتائج زملائي في القسم	**0.56
04	أستطيع التفوق على زملائي في القسم	**0.56
12	أشارك في القسم أكثر من زملائي	**0.57
02	لدي القدرة على منافسة زملائي في القسم	**0.58
28	أتابع دروس الأساتذة باهتمام	**0.60
16	يهتم بي أساتذتي في القسم أكثر من زملائي بناءا على تفوقي	**0.67

(**) P < 0.01 : (*) P<0.05

يظهر من خلال الجدول رقم (20) أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لبعد مفهوم الذات الأكاديمية (الخارجي) بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (0.27 و0.67) وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن–2 = 98 ، P<0.05 – P < 0.01) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي وتجانسها فيما يخص بعد مفهوم الذات الأكاديمية (الخارجي).

أما الجدول الموالي يوضح فحص صدق الاتساق الداخلي لبعدي مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي والخارجي) بالدرجة الكلية للأداة من خلال حساب الارتباطات بين كل بعد بالدرجة الكلية للبعد، و النتائج يلخصها الجدول:

جدول رقم (21) يوضح قيم معاملات الارتباط بين بعدي مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي والخارجي) بالدرجة الكلية للأداة (ن =100)

مفهوم الذات الأكاديمية	قيمة "ر"
مفهوم الذات الأكاديمي الداخلي	**0.77**
مفهوم الذات الأكاديمي الخاريجي	**0.82**
الأداة ككل	**0.79**

(**) P < 0.01

يظهر من خلال الجدول رقم (21) أن قيم معاملات الارتباط مابين بعدي مفهوم الذات الأكاديمية بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (0.77 و0.82) وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن–2 = 98، P < 0.01) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي للبعدين بالأداة ،وهذا يطمئن على مدى صدقها وتجانسها فيما تقيس.

-الصدق التمييزي لإستمارة مفهوم الذات الأكاديمية:

كما تم التأكد من صدق الأداة وصلاحيتها باختبار مدى قدرتها على التمييز بين ذوي الدر جات المرتفعة والمنخفضة في كل من مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي والخارجي والنتائج مبينة في الجدول الأتي:

جدول رقم (22) يوضح نتائج الصدق التمييزي لإستمارة مفهوم الذات الأكاديمية (ن=100)

	33% قيم العليا		33% قيم الدنيا		د ج	قيمة (ت)
	م	ع	م	ع		
مفهوم الذات الأكاديمي الداخلي	30.27	1.94	20.03	3.17	64	15.84**
مفهوم الذات الأكاديمي الخارجي	27.06	2.25	15.36	3.30	64	16.84**
مفهوم الذات الأكاديمي ككل	28.66	2.09	17.69	3.23	64	16.34**

م:المتوسط الحسابي ،ع: الإنحراف المعياري، د ج: درجة الحرية، (ت): إختبار (ت) لدراسة الفروق ما بين المتوسطات
(**)P < 0.01

يظهر من خلال الجدول رقم (22) أن قيم إختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعة الدرجات العليا و مجموعة الدرجات المنخفضة في كل من بعد مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي قد بلغت(ت= 15.84)، و(ت= 16.84) بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمية الخارجي وعند مقارنتهما بقيمة (ت) المجدولة عند درجة الحرية (ن-2 = 64،0.01 > P) فإنهما دالتين على وجود فروق حقيقية بين المجموعتين المتطرفتين، وهي بالتالي تعبر عن مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد في مفهوم الذات الأكاديمية لديهم، أما بالنسبة للأداة ككل فقد وصلت قيمة إختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعة الدرجات العلياومجموعة الدرجات الدنيا (ت= 16.34) وهي كذلك دالة على قدرتها على التمييز بين الأفراد من ذوي مفهوم الذات الأكاديمية العالي ومفهوم الذات الأكاديمية المنخفض، وبالتالي فالأداة صادقة في قياس ما صممت من أجله، كما يمكن الاطمئنان على صدقهاإذا ما طبقت في الدراسة الأساسية.

-حســـاب الثبـــات لإستمارة مفهوم الذات الأكاديمية:

اعتمدت الدراسة في حساب ثبات الأداة على طريقتين:

أولا: حساب الثبات باستخدام معادلة ألفاكرومباخ:

للتحقق من مدى تجانس الفقرات لإستمارة مفهوم الذات الأكاديمية، تم حساب معاملات ألفاكرومباخ للبعدين المكونين للإستمارة.

ثانيا: حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية:

تعتمد طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات الأداة على تجزئتها إلى جزئين متكافئين ثم حساب معامل الارتباط بينهما و تعديله باستخدام معادلة سبيرمان –براون

والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (23) يوضح قيم معاملات الثبات لإستمارة مفهوم الذات الأكاديمية(ن= 100)

	معامل ألفاكرومباخ	معامل سبيرمان – براون
مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي	**0.72**	**0.92**
مفهوم الذات الأكاديمية لخارجي	**0.73**	**0.92**
مفهوم الذات الأكاديمية ككل	**0.72**	**0.79**

يظهر من خلال الجدول رقم (23) أن قيمة معامل ألفاكرومباخ والخاص بحساب ثبات لبعد مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي، قد بلغ (ر= 0.72)، كما وصلت قيمة ثبات البعد الخاص بمفهوم الذات الأكاديميةالخارجي (ر= 0.73)، أما الأداة ككل فقد وصلت قيمة معامل ثباتها المحسوب (0.72) ، وهي كلها قيم تطمئن على ثبات نتائج الأداة إذا ما أعيد استخدامها في الدراسة الأساسية.

في حين دلت نتائج حساب معاملات الثبات بتطبيق التجزئة النصفية والتي قدر فيها معامل سبيرمان – براون بـ (0.92) بالنسبة للبعدين المكونين للإستمارة، وهما قيمتين لمعاملات ثبات، دالة على وجود علاقة ما بين الجزئين المتكافئين بعد تصحيحهما بالنسبة لكل بعد منهما، بينما وصلت قيمة معامل الثبات الإجمالي للأداة (ر=0.79) بعد تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان – براون، ومنه يمكن الاطمئنان مرة ثانية على ثبات نتائج الأداة إذا ما استخدمت في الدراسة الأساسية.

في هذا السياق يرى « **أحمد عبد الخالق** (1996) بأنه وبوجه عام يعد معامل الثبات الذي يساوي أو يزيد عن (0.70) مقبولا في المقاييس الشخصية » .

(بدر الأنصاري: 2002)

يظهر من خلال النتائج المحصل عليها في حساب معامل الثبات بتطبيق معامل ألفاكرومباخ و التجزئة النصفية أنها كلها تطمئن على استقرار درجات إستمارة **مفهوم الذات الأكاديمية**، ومنه تنبئ على صدقها نظريا والملحق رقم (04) يوضح صورة إستمارة مفهوم الذات الأكاديمية في صورتها النهائية .

-إعطاء الأوزان بالنسبة لإستمارة الذات الأكاديمية:

يعطى لكل فقرة مكونة للأداة الدرجة الموزونة الآتية:(كثيرا =2، نوعا ما =1، أبدا=0) ثم تستخرج الدرجة الكلية بجمع الدرجات الموزونة سوءا الخاصة بمفهوم الذات الأكاديمية الداخلي أو الخارجي حسب التقدير الشخصي للتلميذ.

3-3- مقياس الدافعية للانجاز الدراسي:

3-3-1-وصف مقياس الدافعية للانجاز الدراسي:

تم استخدام مقياس الدافعية الذي أعده في صورته الأجنبية " **(ليبر) lepper** " (2005) وعربّه وقنّ نه " **أحمد العلوان وخالد المعطيات**" وهو متكون من (24) فقرة ،وقد أختير هذا المقياس لكونه مرتبطا بإنجاز التلاميذ في البيئة المدرسية .

وقد خضع المقياس للتأكد و الإطمئنان على صدق الترجمة، وكذا من الصدق البنائي و التوكيدي عن طريق إستخدام طريقة المكونات الأساسية (ACP)، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل تشبعتعليها فقر ات المقياس وهي: تفضيل التحدي حب الإستطلاع والرغبة في الإتقان باستقلالية.

أما نتائج صدق الاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد بالدرجة الكلية ما بين (0.79 و0.86)و هي تطمئن على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، في حين وصلت معاملات الثبات المحسوبة لألفاكروميخ (0.80 و0.84) أما معاملات الثبات لإعادة تطبيق المقياس فقد تراوحت ما بين (0.84 و0.87) أما المقياس ككل فقد بلغ معامل الفاكروميخ ما بين (0.83) و(0.86) بالنسبة لمعامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق . (أحمد وخالد:2010)

بالرغم من النتائج المطمئنة على صدق وثبات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، إلا أن الباحثة أعادت التأكد من صلاحية تطبيقه من خلال القيام بدراسة استطلاعية هدفت إلى معرفة مدى صدقه في قياس ما صمم من أجله، وكذا على مدى ثبات نتائجه، ولتحقيق ذلك تم تطبيقه على عينة من التلاميذ قوامها (100)تلميذا لديهم نفس مو اصفات عينة الدراسة الأساسية، والجدول الأتي يوضح ذلك:

جدول رقم (24)يوضح مو اصفات عينة الدراسة الإستطلاعية

لحساب صدق وثبات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي (ن=100)

	السنة الأولى		السنة الرابعة		المجموع
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
مجمـــوع أفـــراد عينـــة الدراسة الإستطلاعية	25	25	25	25	100 تلميذا
	50 تلميذا		50 تلميذا		

3-3-2-الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي:

لغرض الإطمئنان على الخصائص السيكومترية، تم حساب الصدق والثبات باستخدام الطريقة الآتية:

-**صدق الإتساق الداخلي:** وقد أستخدم لمعرفةمدى تجانس وا إتساق الفقرات المكونة لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، و النتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (25) يوضح قيم معاملات الارتباط بين فقر ات الدافعية للانجاز الدراسي بالدرجة الكلية لها (ن =100)

الرقم	فقرات : الدافعية للانجاز الدراسي	قيمة "ر"
11	أقوم بالمهام الدراسية لكي أتوصل الى أشياء أريد معرفتها.	0.39*
02	أسال أسئلة في الحصة الدراسية لكي أتعلم أشياء جديدة.	0.40**
09	عند ما أقع في خطا ما فإنني أحب أن أتوصل الى الإجابة الصحيحة بنفسي.	0.41**
04	أحب أن اتعلم بقدر ما أستطيع .	0.43*
03	أحاول الوصول الى الموضوعات الدراسية بنفسي .	0.44**
05	أخطط لتعلم الأشياء الجديدة	0.45*
21	أفضل الموضوعات الجيدة والمعقدة.	0.45**
14	أعمل بجد لاني أحب تعلم الأشياء الجديدة.	0.46**
13	أستمتع بحل المشكلات الصعبة .	0.48**
16	أتناول المشكلات لكي أتعلم طريقة حلها.	0.50**
15	أحب القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة.	0.51**
20	أفضل القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة الأستاذ.	0.52**
22	أفضل الموضوعات الدراسية التي لم اتعلمها من قبل.	0.53**
24	أعتمد على نفسي في الأنشطة الدراسية المختلفة.	0.55**
10	أحب الموضوعات التي تجعلني أفكر في الأشياء الصعبة.	0.56**
01	أحب أن أعمل بجد من اجل التحدي .	0.58**

18	أحب أن أعمل واجباتي الدراسية بنفسي.	0.58**
19	أستمتع بحل الأسئلة الصعبة.	0.58**
06	أحاول التفكير في الأشياء حتى أفهمها بنفسي .	0.60**
07	أحب العمل الجديد و الصعب .	0.61**
08	أقرأ بعض الأشياء لأني أكون مهتما بموضوعها.	0.62**
12	إذا واجهتني مشكلة صعبة فإني أستمر في المحاولة حتى الوصول الى حلها .	0.63*
17	أحب العمل الدراسي الصعب لأني أجده اكثره تشويقا .	0.67**
23	أستمتع بالإصغاء للأستاذ عندما يتناول موضوعات جديدة.	0.18

(*) P<0.05 (**) P < 0.01

يظهر من خلال الجدول رقم (25) أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي بالدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.39 و0.67)، وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن-2 = 98، P<0.05 - P < 0.01) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي بينفقر ات الدافعية للانجاز الدراسي فيما عدا فقرة واحدة رقم (23) التي تم استبعادها من المقياس لعدم تجانسها و إتساقها مع الدرجة الكلية للمقياس.

-الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي:

كما تم التأكد من صدق المقياس وصلاحيته، باختبار مدى قدرته على التمييز بين ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة والنتائج مبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (26) يوضح نتائج الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي (ن=100)

	33% قيم العليا		33% قيم الدنيا		درجة الحرية	قيمة(ت)
	م	ع	م	ع		
الدافعية للانجاز الدراسي	83.76	4.78	55.70	8.93	64	15.91**

م:المتوسط الحسابي ،ع: الإنحراف المعياري، د ج: درجة الحرية، (ت): إختبار (ت) لدراسة الفروق مابين المتوسطات

(**)P < 0.01

يظهر من خلال الجدول رقم (26) أن قيم إختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعة الدر جات العليا و مجموعة الدرجات المنخفضة في مقياس الدافعية للانجاز الدراسي

قد بلغت(ت=15.91) و عند مقارنتها بقيمة(ت) المجدولة عند درجة الحرية (ن-2= 64، P < 0.01) فإنها دالة على وجود فروق حقيقية بين المجموعتين المتطرفتين وهي بالتالي تعبر عن مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد في الدافعية للانجاز الدراسي وعليه فإن المقياس يطمئن و يؤكد على مدى صدقها فيما يقيس.

-حساب الثبات لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي :

اعتمدت الدراسة في حساب ثبات مقياس الدافعية للانجاز الدراسي على طريقتين:

أولا: حساب الثبات باستخدام معادلة ألفاكرومباخ:

للتحقق من مدى تجانس الفقرات لمقياس **الدافعية للانجاز الدراسي**، تم حساب معاملات ألفاكرومباخ.

- ثانيا: حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية:

تعتمد طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات المقياس على تجزئتها إلى جزئين متكافئين ثم حساب معامل الارتباط بينهما و تعديله باستخدام معادلة سبيرمان –براون و نتائج حساب الثبات بالطريقتين يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (27) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي

	معامل ألفاكرومباخ	معامل سبيرمان – براون
الدافعية للانجاز الدراسي	0.74	0.94

يظهر من خلال الجدول رقم (27) أن قيمة معامل ألفاكرومباخ والخاص بحساب ثبات مقياس الدافعية للانجاز الدراسي، قد بلغ (ر= 0.74)، في حين دلت نتائج حساب معامل الثبات بتطبيق التجزئة النصفية أن معامل سبيرمان –براون قدر بـــ (0.94) .

ويظهر من خلال النتائج المحصل عليها في حساب معامل الثبات بتطبيق معامل ألفاكرومباخ والتجزئة النصفية أنه يطمئن على استقرار درجات مقياس الدافعية للانجاز الدراسي، ومنه تنبئ على صدقه نظريا، والملحق رقم (04) الخاص بمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي في صورته النهائية.

-إعطاء الأوزان بالنسبة لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي:

يعطى لكل فقرة مكونة للأداة الدرجة الموزونة الآتية:(موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير متأكد ،غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة) ثم تستخرج الدرجة الكلية بجمع الدرجات الموزونة الخاصة بالدافعية للانجاز الدراسي حسب التقدير الشخصي للتلميذ.

4- إجـــراءات تطبيـــق الدراســـة:

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال الموسم الدراسي 2014/2013، حيث كان تطبيق أدوات الدراسة في شكل بطارية شملت استمارة الذكاءات المتعددة، إستمارة مفهوم الذات الأكاديمية و مقياس الدافعية للانجاز الدراسي (أنظر الملحق رقم05)، وأجري التطبيق بشكل جماعي بعدما تم ترتيب كل إجراءات التطبيق مع الأساتذة بأسبوع مسبقا، مع الحصول على موافقة التلاميذ للمشاركة قبل أن توزع عليهم أدوات الدراسة، كما تم الحرص على إتباع مجموعة من التوجيهات والتعليمات للمستجوبين من أجل التحكم في سير تطبيق الدراسة الميدانية، ومن هذه الإجراءات :

- تقديم الباحثة لنفسها والغرض العلمي للبحث .
- شرح طريقة الإجابة على الإستمارتين والمقياس .
- التأكد من فهم التلاميذ لطريقة الإجابة.
- الإلتزام باختيار نوع الفقرة التي تناسب شخصيته.
- التأكد من أنهم لم ينسوا فقرة لم يجيبوا عليها قبل تسليمها.
- التأكد من تسجيل جميع البيانات: الخاصة بالجنس و المستوى الدراسي للتلميذ.
- شكر التلميذ أو التلميذة على مشاركتهم الفعالة في الدراسة.

استغرقت مدة التطبيق مع كل فوج من (30 إلى35) دقيقة أما التطبيق الإجمالي دام خمسة أيام.

5- الأساليـب الإحصائيـة:

استخدمت الدراسة في معالجة البيانات إحصائيا الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS (20,0) في حساب معالجة بيانات الفرضيات (العلائقية والفرقية) المقترحة في الدراسة.

-خلاصـــــــة:

تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة من خلال التطرق إلى المنهج الملائم للدراسة، ثم إلى العينة وخصائصها، بعد ذلك وصف أدوات جمع البيانات و خصائصها السيكومترية من خلال حساب معاملات الصدق والثبات باستخدام طرائق مختلفة، والتي انتهت إلى الاطمئنان عليها أثناء التطبيق في الدراسة الأساسية، ثم التعرض إلى إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وا ٍلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات والنتائج معروضة في الفصل الآتي.

الفصل السادس

عرض النتائج

تمهيـــد:

بعد ما تطرقنا في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة وضبطها، ثم تطبيقها، سوف نعرض في هذا الفصل نتائج المعالجة الإحصائية للفرضيات حسب ما جاءت في الدراسة.

1-عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

"تتوقع أن يكون مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ (السنة الأولى والرابعة متوسط) منخفضا".

ولمعالجة بيانات الفرضية ولغرض تحديد مستويات الدافعية للإنجاز الدراسي تم تحديد ثلاثة مستويات:

-مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي منخفض [0، 32] درجة.

-مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي متوسط [33، 64] درجة.

-مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي مرتفعا [65، 96] درجة.

وقد اعتمدنا في تحديد المجالات على المتوسط الافتراضي للأداة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (28) يوضح مستويات الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط (ن=342)

	مستوى منخفض [0، 32]		مستوى متوسط [33، 64]		مستوى مرتفع [65، 96]	
	ت	%	ت	%	ت	%
الدافعية لإنجاز الدراسي	10	%02.92	135	%39.47	197	%57.60

يتبين من خلال الجدول رقم (28) أن نسبة التلاميذ ذوي الدافعية للإنجاز الدراسي المنخفضة بلغت (2.92%) ، و(39.47%) بالنسبة لذوي المستوى المتوسط، بينما وصلت نسبة التلاميذ ذوي الدافعية للإنجاز الدراسي المرتفع (57.60%) وهي تمثل بذلك أعلى نسبة مسجلة في مستويات الدافعية، وبالتالي فإن تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط لديهم

مستوى مرتفعا في الدافعية للإنجاز الدراسي، وعليه نرفض فرضية البحث ونقبل بالفرض البديل الذي ينص على أن مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى مستوى التلاميذ (السنة الأولى والرابعة متوسط) مرتفعا .

2-عرض نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية على انه: "هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (الأولى و الرابعة متوسط) ".

لعرض نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية ، تم استخدام تحليل التباين للكشف عن الفروق في الدافعة للانجاز الدراسي ما بين المجموعات و داخل المجموعات وذلك حسب الجنس و المستوى الدراسي للتلاميذ، و النتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول الأتي:

جدول رقم (29) يوضح نتائج الفروق في الدافعية للانجاز الدراسي حسب جنس التلاميذ و مستواهم الدر اسي (الأولى والرابعة متوسط) (ن=342)

	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف
ما بين المجموعات	**1987.16**	**662.39**	**3**	**3.91****
داخل المجموعات	**57329.68**	**169.61**	**338**	
المجموع	**59316.84**		**341**	

(**) P < 0.01

يلخص الجدول رقم (29) نتائج حساب التباين مابين المجموعات و داخل المجموعات المقارنة ،حيث بلغت قيمة (ف=3.91)و عند مقارنتها بقيمة ف الجدولية عند مستوى الدلالة P < 0.01ودرجة الحرية (df=3،341)، فإنها دالة على وجود فروق جوهرية في الدافعية للانجاز الدراسي بين تلاميذ و تلميذات السنة الأولى والرابعة متوسط، وعليه نقبل بفرضية الدراسة التي تنص على انه هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى تفاعل كل من جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (الأولى و الرابعة متوسط).

و لغرض معرفة اتجاه الفروق، تم القيام بالمقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفي **Scheffe**و بوفروني **Bonferroni**و النتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (30) يوضح نتائج المقارنات البعدية في الدافعية للإنجاز الدراسي باستخدام طريقة شيفي Scheffe و بوفروني Bonferroni (ن=342)

المجموعات المقارنة	Scheffe		Bonferroni	
	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري
المقارنة بين مجموعة الذكور والإناث السنة الأولى	*5.80	1.10	*5.80	1.10
المقارنة بين مجموعة الذكور السنة الأولى و الذكور السنة الرابعة	*5.89	2.02	*5.89	2.02
المقارنة بين مجموعة الذكور السنة الأولى و الإناث السنة الرابعة	2.93	1.93	2.93	1.93
المقارنة بين مجموعة إناث السنة الأولى و الذكور السنة الرابعة	0.09	2.06	0.09	2.06
المقارنة بين مجموعة إناث السنة الأولى وا ناث السنة الرابعة	2.87	1.97	2.87	1.97
المقارنة بين مجموعة الذكور و الإناث السنة الرابعة	2.96	1.99	2.96	1.99

(*) P < 0.05

يظهر من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (30)و الخاصة بالفروق مابين متوسطات المجموعات في الدافعية للانجاز الدراسي،حيث ظهرت فروق بين متوسطي مجموعة الذكور السنة الأولى والإناث من نفس المستوى، وكذلك بين مجموعة الذكور السنة الأولى ونظائرهم الذكور السنة الرابعة ولصالح مجموعة الذكور السنة الأولى، في حين لم تظهر الفروق بين متوسطات المجموعات الباقية.

3-عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: " توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية –المعتمدة في الدراسة– والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط ".

ولغرض حساب العلاقة الإرتباطية ما بين أنواع الذكاءات المتعددة بالدافعية للإنجاز الدراسي تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، والنتائج موضحة في مصفوفة الارتباطات الآتية:

جدول رقم (31): يوضح مصفوفة المعاملات الإرتباطية بين الذكاءات المتعددة بالدافعية للإنجاز الدراسي (ن=342)

الذكاءات	اللفظي	المنطقي	الاجتماعي	الطبيعي	الموسيقي	الحركي	الشخصي	المكاني
اللفظي	1							
المنطقي	0.27**	1						
الاجتماعي	0.33**	0.20**	1					
الطبيعي	0.34**	0.36**	0.24**	1				
الموسيقي	0.26**	0.70**	0.20**	0.005	1			
الحركي	0.48**	0.37**	0.38**	0.42**	0.29**	1		
الشخصي	0.33**	0.37**	0.30**	0.26**	0.17**	0.40**	1	
المكاني	0.36**	0.37**	0.42**	0.32**	0.47**	0.20**	0.35**	1
الدافعية	0.35**	0.36**	0.34**	0.27**	0.16**	0.50**	0.42**	0.36**

(**) P<0.01

من خلال قيم معاملات الارتباط الموضحة في المصفوفة رقم (31) فقد تراوحت ما بين (ر=0.16 و0.50) وهي كلها دالة عند مستوى دلالة (P<0.01) ودرجة حرية (d*f*=340) على وجود علاقة جوهريةوا إيجابية بين أنواع الذكاءات المتعددة والمتمثلة في: الذكاء اللفظي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الحسي–حركي، و الذكاء الشخصي، والذكاء المكاني بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط، وعليه فقد تحققت فرضيــة الدراســة التي

تنص على أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية – المعتمدة في الدراسة– والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط.

4-عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه: " هناك علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي – الخارجي) و الدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط" .

ولمعالجة بيانات الفرضية المتعلقة بالعلاقة الإرتباطية بين مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي والخارجي والدافعية للإنجاز الدراسي، تم استخدام معامل الارتباط لتقدير العلاقة، والمصفوفة الآتية توضح قيم المعاملات الإرتباطية المحصل عليها:

جدول رقم (32) يوضح مصفوفة المعاملات الإرتباطية بين بعدي مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي–الخارجي) بالدافعية للإنجاز الدراسي (ن=342)

		مفهوم الذات الأكاديمي الداخلي	مفهوم الذات الأكاديمي الخارجي	الدافعية للإنجاز الدراسي
مفهوم الذات الأكاديمية	داخلي	1		
	خارجي	0.42**	1	
الدافعية للإنجاز الدراسي		0.46**	0.42**	1

(**) (P<0.01)

يتبين من خلال الجدول رقم (32) أن قيمة معامل الارتباط بين مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي و الدافعية للإنجاز الدراسي قد بلغت (ر=0.46)، أما إرتباطها بمفهوم الذات الأكاديمية الخارجي (ر=0.42) وهما قيمتين دالتين عند درجة حرية (d*f*=340) ومستوى دلالة (P<0.01) على وجود علاقة حقيقية بين مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي والخارجيو الدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط وعليه نقبلبفر ض الدراسةو الذي ينص على وجود علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديميةو الدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط.

5-عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه: " توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي –الخارجي) لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة المتوسط".

وللتحقق إحصائيا من العلاقة ما بين أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية لجاردنر ومفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي –الخارجي) استخدمت الدراسة معامل الارتباط،و النتائج معروضة في الجدول الآتي:

جدول رقم (33): يوضح قيم المعاملات الإرتباطية للعلاقة بين الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية (ن=342)

	مفهوم الذات الأكاديمية	
	الداخلي	الخارجي
اللفظي	0.37**	0.37**
المنطقي	0.43**	0.47**
الاجتماعي	0.28**	0.25**
الطبيعي	0.32**	0.29**
الموسيقي	0.19**	0.19**
الشخصي	0.46**	0.42**
المكاني	0.46**	0.41**
الحسي الحركي	0.43**	0.38**

(**) (P<0.01)

يتبين من خلال الجدول رقم (33) أن كل أنواع الذكاءات المتعددةو المتمثلة في: الذكاء اللفظي، والذكاء المنطقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الموسيقي والذكاء الشخصي، والذكاء المكاني، والذكاء الحسي حركي، قد ارتبطت ارتباطا حقيقيا بمفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي والخارجي حيث تراوحت ما بين(ر=0.19 و ر=0.46) بالنسبة لارتباط أنواع الذكاءات بمفهوم الذات الأكاديمية الداخلي وما بين (ر=0.19 و ر=0.47) بالنسبة لارتباطها بمفهوم الذات الأكاديمية الخارجي، وهي كلها قيم دالة عند مستوى دلالة (P<0.01) ودرجة حرية (d*f*=340)

على وجود علاقة جوهرية بين المتغيرات وعليه تحققت فرضية الدراسة التي تنص على أنه توجد علاقة إرتباطية بين الذكاءات المتعددة –المعتمدة في الدراسة– ومفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي–الخارجي) لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط.

6–عرض نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على أنه: " هناك فروق جوهرية في أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية –المعتمدة في الدراسة– يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ ومستواهم الدراسي (السنة الأولى والرابعة متوسط) ".

ولمعالجة بيانات الفرضية استخدمنا تحليل التباين لدراسة الفروق ما بين المجموعات وداخل المجموعات،و النتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (34) يوضح الفروق في أنواع الذكاءات المتعددة باختلاف الجنس و المستوى الدراسي تبعا للذكاءات التي ظهرت فيها الفروق (ن=342)

أنواع الذكاءات		مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ن
اللفظي	ما بين المجموعات	152.99	50.10	3	4.62**
	داخل المجموعات	3730.00	11.04	338	
	المجموع	3882.10		341	
المنطقي الرياضي	ما بين المجموعات	364.41	121.47	3	8.26**
	داخل المجموعات	4971.68	14.71	338	
	المجموع	5336.08		341	
الطبيعي	ما بين المجموعات	359.75	119.92	3	9.27**
	داخل المجموعات	4374.40	12.94	338	
	المجموع	4734.15		341	
الموسيقي	ما بين المجموعات	607.06	202.35	3	6.29**
	داخل المجموعات	10875.03	32.17	338	
	المجموع	11482.09		341	
الحسي– حركي	ما بين المجموعات	152.66	50.89	3	4.53**
	داخل المجموعات	3798.21	11.24	338	
	المجموع	3950.87		341	
المكاني	ما بين المجموعات	216.59	72.20	3	

	داخل المجموعات	3719.36	11.00	338	6.56**
	المجموع	3935.95		341	
الاجتماعي	ما بين المجموعات	48.47	16.16	3	
	داخل المجموعات	3292.03	9.74	338	1.66
	المجموع	3340.51		341	
الشخصي	ما بين المجموعات	63.87	21.29	3	
	داخل المجموعات	3871.56	11.45	338	1.85
	المجموع	3935.43		341	

(**) (P<0.01)

يظهر من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (34) أن قيم "ف" لدلالة الفروق ما بين المجموعات وداخلها و الخاصة بأنواع الذكاءات المتعددة حسب جنس التلاميذ ومستو اهم الدراسي (السنة الأولى والرابعة متوسط)، قد تراوحت ما بين (ف=4.53 و ف=9.27) وعند مقارنتها بقيم (ف) المجدولة عند مستوى الدلالة ((P<0.01) ودرجة الحرية (df=3-341) فهي دالة على وجود فروق في بعض أنواع الذكاءات المتعددة وهي: الذكاء اللفظي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الحسي–الحركي و الذكاء المكاني، في حين لم تظهر الفروق دالة في كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، وعليه فإن الفرضية تحققت جزئيا في ستة (06) أنواع من الذكاءات المتعددة في مقابل اثنان(02) أي بنسبة(75%) .

ولغرض فحص اتجاه الفروق، تم إجراء المقارنات البعدية بالنسبة لأنواع الذكاءات المتعددة التي أظهرت نتائجها وجود فروق حقيقية يعزى فيها الاختلاف إلى تفاعل متغيري الجنس و المستوى الدراسي للتلاميذ، وقد طبقت طريقة شيفي "Scheffi" و بوفروني "Bonferroni"و النتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم(35): يوضح نتائج المقارنات البعدية في الذكاءات المتعددة باستخدام طريقة شيفى "Scheffi" و بوفروني "Bonferroni"."

الذكاءات	المجموعات المقارنة	Scheffe		Bonferroni	
		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري
اللغظي	بين الذكور سنة الأولى والإناث سنة الأولى	0.10	0.51	0.97	0.51
	بين الذكور سنة الأولى و الذكور السنة الرابعة	*1.64	0.52	*1.64	0.52
	بين الذكور السنة الأولى والإناث السنة الرابعة	0.51	0.49	0.51	0.49
	بين إناث السنة الأولى و ذكور السنة الرابعة	*1.74	0.52	*1.74	0.52
	بين إناث السنة الأولى و إناث السنة الرابعة	0.61	0.50	0.61	0.50
	بين ذكور السنة الرابعة و إناث السنة الرابعة	1.13	0.51	1.13	0.51
المنطقي الرياضي	بين الذكور سنة الأولى و إناث سنة الأولى	*1.59	0.59	*1.59	0.59
	بين الذكور سنة الأولى و ذكور السنة الرابعة	*2.49	060	*2.49	0.60
	بين الذكور السنة الأولى و إناث السنة الرابعة	*2.51	0.57	*2.51	0.57
	بين إناث السنة الأولى و ذكور السنة الرابعة	0.89	0.61	0.89	0.61
	بين ناث السنة الأولى و ناث السنة الرابعة	0.92	0.58	0.92	0.58
	بين ذكور السنة الرابعة و إناث السنة الرابعة	0.03	0.59	0.03	0.59
الطبيعي	بين الذكور سنة الأولى و إناث سنة الأولى	0.33	0.55	0.33	0.55
	بين لذكور سنة الأولى وذكور السنة الرابعة	*1.69	0.56	*1.69	0.56
	بين الذكور السنة الأولى و إناث السنة الرابعة	*2.48	0.53	*2.48	0.53
	بين إناث السنة الأولى و ذكور السنة الرابعة	1.36	0.57	1.36	0.57
	بين ناث السنة الأولى و ناث السنة الرابعة	*2.14	0.54	*2.14	0.54
	بين ذكور السنة الرابعة و إناث السنة الرابعة	0.78	0.55	0.78	0.55
الموسيقي	بين ذكور سنة الأولى و ناث سنة الأولى	*1.92	0.87	*1.92	0.87
	بين الذكور سنة الأولى و ذكور السنة الرابعة	*2.71	0.88	*2.71	0.88
	بين ذكور السنة الأولى و ناث السنة الرابعة	0.54	0.84	0.54	0.84
	بين إناث السنة الأولى و ذكور السنة الرابعة	0.79	0.90	0.79	0.90
	بين إناث السنة الأولى و ناث السنة الرابعة	*2.46	0.86	*2.46	0.86
	بين ذكور السنة الرابعة و إناث السنة الرابعة	*3.25	0.87	*3.25	0.87
الحسي الحركي	بين الذكور سنة الأولى و إناث سنة الأولى	1.22	0.51	1.22	0.51
	بين الذكور سنة الأولى و ذكور السنة الرابعة	*1.78	0.52	*1.78	0.52
	بين الذكور السنة الأولى و إناث السنة الرابعة	*1.41	0.50	*1.41	0.50
	بين إناث السنة الأولى و ذكور السنة الرابعة	0.56	0.53	0.56	0.53
	بين إناث السنة الأولى و إناث السنة الرابعة	0.20	0.51	0.20	0.51
	بين ذكور السنة الرابعة و إناث السنة الرابعة	0.36	0.51	0.36	0.51
المكاني	بين الذكور سنة الأولى و إناث سنة الأولى	*1.47	0.51	*1.47	0.51
	بين الذكور سنة الأولى و ذكور السنة الرابعة	*1.91	0.51	*1.91	0.51
	بين الذكور السنة الأولى و إناث السنة الرابعة	*1.92	0.49	*1.92	0.49
	بين إناث السنة الأولى و ذكور السنة الرابعة	0.43	0.52	0.43	0.52
	بين إناث السنة الأولى و إناث السنة الرابعة	0.45	0.50	0.45	0.50
	بين ذكور السنة الرابعة و إناث السنة الرابعة	0.02	0.51	0.02	0.51

(*) (P<0.05)

يوضح الجدول رقم (35) اتجاه الفروق بين متوسطي المجموعات المقارنة، حيث ظهرت الفروق في الذكاء اللفظي بين مجموعة الذكور السنة الأولى والذكور السنة الرابعة وكذلك بالنسبة للإناث السنة الأولى والذكور السنة الرابعة، في حين لم تظهر الفروق بين باقي المجموعات فيما يتعلق بالذكاء اللفظي .

أما بالنسبة للذكاء المنطقي الرياضي فقد ظهر الفرق بين متوسطي الذكور السنة الأولى والإناث السنة الأولى، وكذلك بين (السنة الأولى ذكور) وكل من الذكور والإناث السنة الرابعة، بينما باقي المجموعات المقارنة لم يتحقق ذلك.

في حين ظهرت الفروق بين متوسطي مجموعة الذكور السنة الأولى وكل من مجموعة الذكور السنة الرابعة وإناث السنة الرابعة وكذلك بين متوسطي مجموعة الإناث السنة الأولى والإناث السنة الرابعة في الذكاء الطبيعي، بينما لم يظهر الفرق في هذا النوع من الذكاء ما بين باقي المجموعات.

بينما كانت الفروق دالة بين الذكور السنة الأولى والإناث السنة الأولى والذكور السنة الرابعة في الذكاء الموسيقي، وكذلك بالنسبة لمجموعة الإناث السنة الأولى و الإناث السنة الرابعة والذكور السنة الرابعة في نفس الذكاء، إلا انه لم يتحقق ذلك في باقي المجموعات.

وظهر الفرق في الذكاء الحسي الحركي بين مجموعتي الذكور السنة الأولى و كل من الذكور والإناث السنة الرابعة، أما باقي المجموعات لم تظهر فيها الفروق بين متوسطها.

في حين ظهرت الفروق بين متوسطي مجموعة الذكور السنة الأولى وكل من إناث السنة الأولى وذكور وإناث السنة الرابعة في الذكاء المكاني.

وعليه كان الفرق لصالح الذكور في كل من الذكاء المنطقي الرياضي و الذكاء الطبيعي و الذكاء الحسي الحركي و الذكاء المكاني، في حين عاد الفرق لصالح الإناث السنة الأولى في الذكاء اللفظي، أما في الذكاء الموسيقي فكان لصالح الإناث السنة الرابعة متوسط.

7-عرض نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية على أنه:" توجد فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي – الخارجي) يعزى فيها الاختلاف إلى كل من جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (الأولى و الرابعة متوسط) ".

ولمعالجة بيانات الفرضية استخدمت الدراسة تحليل التباين لمعرفة الفروق مابين المجموعات و داخل المجموعات، وذلك في كل من مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي و مفهوم الذات الأكاديمية الخارجي، و النتائج المتوصل إليها مبينة في الجدول الأتي :

جدول رقم (36) يوضح الفروق في مفهوم الذات الأكاديمية باختلاف جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (السنة الأولى و الرابعة متوسط) (ن=342)

		الفروق	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف
مفهوم الذات الأكاديمية	الداخلي	ما بين المجموعات	385.72	128.57	3	5.05*
		داخل المجموعات	8609.20	25.47	338	
		المجموع	8994.93		341	
	الخارجي	ما بين المجموعات	648.69	216.23	3	7.67**
		داخل المجموعات	9528.71	28.19	338	
		المجموع	10177.39		341	

(*) P<0.05، (**) P<0.01

يوضح الجدول رقم (36) قيمتي "ف" لدلالة الفروق بين مجموعات التلاميذ والتلميذات من مستوى السنة الأولى و الرابعة متوسط في مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي و الخارجي، وقد بلغت قيمة (ف=5.05) بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمية الداخلي أما بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمية الخارجي فقد بلغت (ف=7.67) و هما قيمتين دالتين

عند مستوى الدلالة (P<0.05) و (P<0.01) ,ودرجة الحرية (df=3-341) على وجود فروق جوهرية في مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي و الخارجي) يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (الأولى و الرابعة متوسط) ، وعليه فان الفرضية قد تحققت كليا والتي تنص على أنه: توجد فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي – الخارجي) يعزى فيها الاختلاف إلى كل من جنس التلاميذ و مستواهم الدراسي (الأولى و الرابعة متوسط) .

وفيما يلي نتائج المقارنات البعدية لمتوسطي المجموعات باستخدام طريقة شيفي **Scheffi** و بوفوني **Bonferroni** والجدول الآتي يلخصها:

جدول رقم (37)يوضح نتائج المقارنات البعدية في مفهوم الذات الأكاديمية باستخدام طريقة Scheffi و بوفروني Bonferroni

الذكاءات	المجموعات المقارنة	Scheffe		Bonferroni	
		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري
مفهوم الذات الأكاديمي الداخلي	الذكور سنة الأولى *إناث سنة الأولى	0.07	0.77	0.07	0.77
	الذكور سنة الأولى *ذكور السنة الرابعة	*2.53	0.78	*2.53	0.78
	الذكور السنة الأولى *إناث السنة الرابعة	0.08	0.75	0.08	0.75
	إناث السنة الأولى *ذكور السنة الرابعة	*2.60	0.80	*2.60	0.80
	إناث السنة الأولى*إناث السنة الرابعة	0.15	0.76	0.15	0.76
	ذكور السنة الرابعة*إناث السنة الرابعة	*2.45	0.77	*2.45	0.77
مفهوم الذات الأكاديمي الخارجي	الذكور سنة الأولى *إناث سنة الأولى	1.53	0.81	1.53	0.81
	الذكور سنة الأولى *ذكور السنة الرابعة	*3.86	0.82	*3.86	0.82
	الذكور السنة الأولى *إناث السنة الرابعة	*2.37	0.79	*2.37	0.79
	إناث السنة الأولى *ذكور السنة الرابعة	*2.32	0.84	*2.32	0.84
	إناث السنة الأولى*إناث السنة الرابعة	0.84	0.80	0.84	0.80
	ذكور السنة الرابعة*إناث السنة الرابعة	1.48	0.81	1.48	0.81

(*) P<0.05

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (37) أن المقارنات البعدية لمتوسطات المجموعات في مفهوم الذات الأكاديمية في بعده الداخلي قد أظهرت الفروق بين متوسطي مجموعة الذكور السنة الأولى والذكور السنة الرابعة، وكذلك بين الإناث السنة الأولى والذكور السنة الرابعة وبين هذه المجموعة الأخيرة و الإناث من نفس المستوى، أما بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمية الخارجي فقد ظهر الفرق بين مجموعتي الذكور السنة أولى وكل من الذكور والإناث السنة الرابعة، وأيضا بين إناث سنة أولى وذكور سنة رابعة.

في حين لم تظهر الفروق دالة في باقي المجموعات المقارنة الأخرى سواء في مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي أو الخارجي، وعليه فإن الفروق التي ظهرت كانت لصالح التلميذات السنة الأولى فيما يتعلق بمفهوم الذات الأكاديمية الداخلي، في حين كان الفرق لصالح الذكور السنة الأولى في مفهوم الذات الأكاديمية الخارجي .

-الخلاصـــة:

يتبين من خلال النتائج المعروضة في الجداول السابقة و الخاصة بمعالجة بيانات فرضيات الدراسة بأن :

أولا: تلاميذ و تلميذات السنة الأولى و الرابعة متوسط لديهم مستوى مرتفع من الدافعية للانجاز الدراسي، حيث بلغت نسبة التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة (57.60%).

ثانيا: وأظهرت النتائج وجود فروق في الدافعية للانجاز الدراسي لدى أفراد العينة وكان لصالح مجموعة الذكور السنة الأولى.

ثالثا: دلت النتائج على وجود علاقة ايجابية بين أنواع الذكاءات المتعددة و المتمثلة في الذكاء اللفظي، و الذكاء المنطقي، و الذكاء الرياضي، و الذكاء الاجتماعي، و الذكاء الموسيقي، و الذكاء الحسي الحركي ، و الذكاء الشخصي، و الذكاء المكاني بالدافعية للانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط .

رابعا: توصلت نتائج المعالجة الإحصائية إلى وجود علاقة حقيقية بين مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي و الخارجي بالدافعية للانجاز الدراسي .

خامسا : وانتهت النتائج إلى تأكيد العلاقة الإرتباطية بين أنواع الذكاءات المتعددة المعتمدة في الدراسة و مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط .

سادسا :ظهور فروق جوهرية بين المجموعات الأربعة في بعض أنو اع الذكاءات المتعددة و هي الذكاء اللفظي، و الذكاء المنطقي الرياضي، و الذكاء الطبيعي ، و الذكاء الموسيقي والذكاء الحسي الحركي و الذكاء المكاني ، وكان الفرق فيهما لصالح الذكور السنة الأولى في كل من الذكاء الرياضي المنطقي والذكاء الطبيعي، و الذكاء الحسي الحركي ،و الذكاء المكاني بينما عادت الفروق لصالح إناث السنة الأولى في الذكاء اللفظي، أما في الذكاء الموسيقي فكان لصالح الإناث السنة الرابعة متوسط ، في حين لم تظهر الفروق في الذكاء الشخصي و الذكاء الاجتماعي مابين مجموعات التلاميذ والتلميذات السنة الأولى و الرابعة متوسط .

سابعا:كما بينت النتائج وجود فروق بين التلاميذ في مفهومي الذات الأكاديمية (الداخلي والخارجي) حيث كان لصالح التلميذات السنة الأولى فيما يتعلق بمفهوم الذات الأكاديمية الداخلي وكان لصالح تلاميذ الذكور السنة الأولى في مفهوم الذات الأكاديمية الخارجي.

وسيتم تحليل و تفسير و مناقشة نتائج الفرضيات على ضوء الدراسات السابقة والتراث العلمي في الفصل الموالي .

الفصل السابع

تحليل و مناقشة و تفسير النتائج

تمهيـد:

في هذا الفصل سيتم تحليل و مناقشة و تفسير النتائج المتوصل إليها من خلال المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضيات الواردة في الدراسة .

1- تحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى و الثانية:

يتبين من خلال نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الأولى الموضحة في الجدول رقم (28) و(29)و التي تتوقع أن يكون مستوى الدافعية للانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط منخفضا، أنها لم تتحقق وبالتالي تم قبول الفرضية البديلة و التي تنص على أن تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط لديهم مستوى مرتفع من الدافعية للانجاز الدراسي، و أنها تختلف بإختلاف الجنس و المستوى التعليمي .

وهذا يعني أن انتقال التلاميذ من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط والتطلع إلى الإلتحاق بمرحلة التعليم الثانوي تشكل بالنسبة لهم تجربة ذاتية مهمة في مسارهم التعليمي بشكل خاص، ذلك أن تجربة النجاح وما يتبعها من تحفيزات وتشجيع من شأنه أن يجعل المتعلم ينظر إلى كفايته وقدراته على التحصيل الأكاديمي على أنها مرتفعة، و تنمو معه عبر المستويات الدراسية، سواء في نفس المرحلة التعليمية أو عند انتقاله إلى مرحلة أخرى، هذا ما يؤكد عليه " **قطامي وعدس**" (2002) بأن الدافعية للتعلم حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الإنتباه إلى الموقف التعليمي و الإقبال عليهبنشاط موجه و الإستمرار فيه متى يتحقق التعلم ، وعلى الرغم من ذلك فان مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الانجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقطوا ٍنما هي مهمة البيت و المدرسة معا و بعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى .

(قطامي وعدس:2002)

وقدأشار ت دراسة "**عطية**" **(2002)** إلى أن مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية أعلى من درجة الوسط للمقياس، وان الفروق بين الصفوف في المرحلة الإعدادية دالة إحصائيا لصالح الصفوف الأعلى، أي أن دافعية الانجاز الدراسي تنمو وفقا لمتغيري العمر و المستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز الدراسي بين الجنسين .

(عطية: 2000)

إلا أن نتيجة هذه الدراسة تختلف مع نتيجة الدراسة الحالية في وجود فروق في الدافعية للإنجاز الدراسي تعزى إلى تفاعل كل من الجنس والمستوى الدراسي، و هي تتفق مع دراسة " **فريـال**" (2000) التي "هدفت إلى الكشف عن البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية، و بينت نتائج التحليل العاملي وجود ستة عوامل للدافعية الأكاديمية ووجود أثر ذي دلالة لمتغير الجنس و الصف و التفاعل بينهما على بعد المقياس" .

(فريـال: 2009)

ولكنها تختلف مع دراسة "**جوي و آخرون**" Guay of al (2005)، و التي هدفت إلى تقييم الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الابتدائية و توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز تعزى لكل من العمر أو الجنس أو التفاعل بينهما .

(Guay of al : 2005)

وإن كانت هذه النتيجة المتوصل إليها تتعلق بتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي أو مرحلة التعليم الثانوي، فلكل مرحلة خصائصها و مميزاتها، سواء ما تعلق منها بالخصائص النمائية للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط و التي من المتوقع أن تشهد بنية العمليات المعرفية المجردة نموا و زيادة في عدد المفاهيم العلمية الجديدة، و القيام بتجارب علمية و عملية في مختلف المواقف التعليمية التي تحتاج من المتعلم استخدام ذكاءاته المتعددة من أجل إنجاز النشاطات البيداغوجية التي يكلف بها ، و التي من شأنها أن ترفع من مستوى نظرته وتقييمه لذاته كشخص قادر على الإنجاز و التفوق، فتزيد من ثقته في نفسه على تحقيق النجاح أو العكس فيلجأ للبحث في حالة الفشل على إستراتيجيات و آليات يبرر و يفسر بها فشله وعجزه على صنع النجاح، و ضبط أموره و تنظيمها و مراجعة نفسه و إعادة تقييمها لغرض تعديل تصوراته عن ذاته و قدراته، عوض الاكتفاء بالتركيز على العوامل الخارجية كمعيقات ومثبطات لإنجازه الدراسي، وهذا ما يزيد من مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي خاصة وأنه يلاحظ أن معارفه تحولت إلى مهارات و كفايات أدائية يقوم بها ويلقى عليها تحفيزا وتعزيزا من طرف الأساتذة والأسرة، هذا ما قد يفسر المستوى المرتفع للدافعية للإنجاز الدراسي.

2-تحليل و مناقشة و تفسير الفرضية الثالثة:

يتبين من خلال الجدول رقم (31) الذي يلخص نتائج الفرضية التي تنص على أنه: "توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية المعتمدة في الدراسة و الدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى و الرابعة متوسط" إن الفرضية قد تحققت، و هذه النتيجة المتوصل إليها تتفق سواء مع الدراسات السابقة التي تربط الذكاء بالتحصيل الدراسي أو التحصيل بالدافعية للإنجاز الدراسي، و من بين هذه الدراسات نجد دراسة "**ساترلي**" Satterly (1979) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء و التحصيل الدراسي، إذ توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء و التحصيل الدراسي.

(الحاج عبو:2012)

وكذلك "**دراسة عبد القادر طه**" (1981) التي بحثت في العلاقة بين الذكاء و التحصيل الدراسي و شخصية الطلاب، حيث توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء و التحصيل الدراسي.

(عبد القادر طه: 2000)

أما عن "**دراسة الغامدي**" (1989) فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين كل من الذكاء و الدافع للإنجاز و التحصيل، و قد بينت النتائج وجود تأثير دال لكل من الذكاء و الدافعية للإنجاز و التفاعل بينهما في التحصيل، و كذلك اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة "**سيد محمود الطواب**" (1990) حول أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز و الذكاء و الجنس على التحصيل الدراسي، و قد توصلت إلى وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، و كذا وجود علاقة بين الذكاء و التحصيل الدراسي إلى جانب دراسة "**محمود**" (1991) التي هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الأبعاد المتضمنة في مقياس الدافعية و التحصيل الدراسي، حيث انتهت الدراسة إلى أن التحصيل الدراسي يرتبط بأبعاد الدافعية للإنجاز (قلق التحصيل الإيجابي، التوجه نحو المستقبل، المنافسة، التحكم في البيئة) و هذه النتيجة تدعم العلاقة بين الذكاءو التحصيل الدراسي و الدافعية للإنجاز.

(نعيمة: 2008)

أما دراسة "**سالم محمد**" (1993) التي هدفت إلى معرفة أثر الذكاء بمستوييه المرتفــع و المنخفض في التحصيل الدراسي، فقد بينت النتائج وجود فروق بين مجموعات الدراسة في التحصيل الدراسي وفقا لمتغير الذكاء و ذلك لصالح مجموعة الذكاء المرتفع.

(سالم محمد: 1993)

كما يشير " **الحاج عبو**" (2012) في تعليقه على الدراسات السابقة حول موضوع علاقة البنية المعرفية الإفتراضية بالبنية الملاحظة، أن معامل الإرتباط بين الذكاء و التحصيل الدراسي يقع بين (0.50 و 0.75) في المراحل الإبتدائة و الإعدادية و الثانوية.

(الحاج عبو: 2012)

ويمكن أن تفسر النتيجة المتوصل إليها بالعودة إلى المنطلقات النظرية للذكاءات المتعددة وهي: أن المتعلمين يتوفرون على أطر ذهنية متعددة و مختلفة ، و بالتالي فهم يتعلمون ويتذكرون و يتصرفون بطرق متنوعة متباينة ، كما بينت الأبحاث التجريبية أنه من أجل التعلم يستعمل البعض مقاربة لغوية، و يفضل الآخرون مقاربة فضائية أو كمية، في حين يميل بعضهم إلى الإستدلالات العمليــة أو التفاعل مع الآخرين.

كما أن مراعاة تعدد الذكاءات عند الإنسان يجعلنا أمام تصور لمركز العملية البيداغوجية على المتعلم كفرد، كما يجعل دور المدرسة محددا في تنمية هذه الذكاءات حتى يتمكن المتعلمون من ممارسة الأنشطة التي تلائم نوعية وتعدد قدراتهم، لذلك فعوض تجاهل هذه القدرات ينبغي التعامل معها من خلال ملائمة الطرق و الوسائل و الأنشطة و الإستراتيجيات البيداغوجية، أي ينبغي توجيه و تكييف التعليم كي يستجيب للفوارق الفردية في الملامح العقلية للمتعلمين.

(عبد الواحد: 2005)

مما يعني أن الأولوية ينبغي أن تعطى لتعدد القدرات و ليس لتعدد المعارف النظرية أي يكون التركيز على المهارات و الكفايات التي تتناسب و قدرات المتعلمين، و على الأساليب التي ينبغي أن يتبعها المدرس في تعليم المتعلمين مختلف الأنشطة البيداغوجية.

و الملاحظ أن الإصلاحات في أهدافها تسعى إلى تحقيق النظرة التكاملية من حيث التركيز على تحويل المحتوى المعرفي للمناهج الدراسية إلى إنجازات مدرسية يقوم بها المتعلم سواء في حصص الأعمال التطبيقية أو الأعمال الموجهة تبعا لخصوصية المادة الدراسية وذلك في أثناء الحصص الدراسية، أو قد يكلف بها كواجبات منزلية في إطار مشروع التلميذ و يقيّ مه المدرس عليه.

و عليه فإن تمكن التلميذ من إستيعاب وفهم المحتوى و المضمون المعرفي للمواد الدراسية المتنوعة، و التحكم في إستخدام مفاهيمها في حل المشكلات المدرسية و قد يتجاوز ذلك إلى حل المسائل الخارجة عن البيئة المدرسية، سيساعده في التعلم عن طريق الفهم و الإستيعاب ودمج المعارف السابقة مع الجديدة، بعيدا عن عملية الحفظ و تخزين المعلومات في الذاكرة و استظهارها في الإمتحانات التقويمية دون فهمها أو القدرة على توظيفها في مواقف متنوعة و مختلفة.

وفي هذه المقاربة يلعب المعلم دور المهندس للعملية التعليمية التعلمية من خلال ربط أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين حسب أنواع الذكاءات المتعددة لديهم وطرائق التدريس و خصائص المادة الدراسية، فيجعل الموقف التعليمي أكثر حيوية و منشطا لقدرات المتعلمين و دافعيتهم للتعلم و الإنجاز الدراسي، فتنمو لدى المتعلمين الرغبة في القيام بالأنشطة البيداغوجية و التنافسية و إدراك قيمة النشاط الدراسي المبذول.

و في هذا السياق يرى " **فيو Viau** " (1997) بأن المتعلم الذي يظهر مستوى دافعية عالي، يقبل على النشاطات التعليمية ، في حين يتجنبها المتعلم الذي تكون دافعيته للعمل المدرسي ضعيفة.

كما تلعب المثابرة دورا أساسيا عند عودة المتعلم إلى البيت، لأنه بعدما قام بالأعمال المدرسية تحت إشراف الأستاذ أو المعلم، سينجز واجباته بمفرده و بمحض إرادته في البيت لذلك نعتبر أن التلميذ مثابر في عمله المدرسي إذ خصص المدة المناسبة للعمل في البيت. (فريد: 2013)

و بالتالي فإن المثابرة و الإستمرارية في بذل المجهود الدراسي يعدان عاملان مهمان في تحفيز رغبة المتعلم لتحقيق النجاح و التفوق ، لكن هذا قد يتوقف كذلك على درجة الإلتزامية المعرفية، و هي " مجموع الإستراتيجيات المعرفية و استراتيجيات الضبط الذاتي الموظفة من طرف المتعلم أثناء إنجازه للمهام و النشاطات التعليمية".

(Viau : 1997)

و يمكن أن تتحدد هذه الإستراتيجية المعرفية في كل من :

–قدرة المتعلم على تخزين المعلومات و استظهارها في الوقت المناسب، و كذلك إستراتيجية تنظيم المعلومات بهدف دمجها مع المعارف السابقة لديه، و بالإضافة إلى إستراتيجية الأعداد التي يستخدمها المتعلم عند الإستنتاج بين مجموعة من المفاهيم أو المعلومات المخزنة لديه، و بالتالي فإن المدرس أثناء عملية التدريس فهو سيساعد المتعلم على توظيف كل هذه الإستراتيجيات المعرفية معتمدا على أنواع الذكاء المتعددة لديه و طبيعة المادة الدراسية.

أما استراتيجيات الضبط الذاتي فهي تعتمد خصوصا على قدرة المتعلم على التخطيط و المراقبة و التقييم الذاتي لقدراته على إنجاز النشاطات المدرسية و تفعيل أداءه بشكل مستمر، و بالتالي ينمي قدراته و ذكاءاته من جهة، و من جهة أخرى ترتفع دافعيته للإنجاز الدراسي وفق ما يحصل عليه من دعم و تعزيز سواء في البيئة المدرسية أو الأسرة عند تحقيقه للنجاح أو التفوق الدراسي.

3–تحليل ومناقشة و تفسير الفرضية الرابعة:

يظهر من خلال الجدول رقم (32) نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية التي تنص على " أنه توجد علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلية/ الخارجية) والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط، و قد دلت النتائج على تحقق الفرضية في إرتباط مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي و الخارجي) بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى التلاميذ، و هذه النتيجة المتوصل إليها تتفق مع نتائج الدراسات التي بينت العلاقة بين مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى فئة المتعلمين، أو بالدافعية للإنجاز الدراسي ذلك أن مفهوم الذات الأكاديمية يدور حول إعتقاد الفرد في قدراته على التحصيل

و أداء مختلف الأنشطة الأكاديمية التي يكلف بها، سواء أثناء الحصص الدراسية أو كواجبات منزلية في شكل مشروع فردي أو جماعي يشترك فيه مع زملاءه، هذا من جهة و من جهة أخرى يقارن قدراته بزملاءه الذين يدرسون معه، و بالتالي تؤثر إيجابيا على رغبته في النجاح و زيادة تحصيله الأكاديمي.

كما أن الإتجاه المعرفي في مجال دافعية الإنجاز الدراسي يفسر البواعث الداخلية و الخارجية لفعل ما، من خلال النظام المعرفي للفرد، و يرى أن الفرد يشعر بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق حالة توازن معرفي، و إن دافعية التعلم المدرسي تقوم على أساس أن الطلبة مدفوعون بدوافع داخلية، إذ هم يندمجون في مواقف التعلم و يميلون إلى المثابرة و الإجتهاد من أجل زيادة الخبرة و تحقيق مستويات عالية و مهارات معرفية مرتفعة.

(هيثم:2008)

وحيث يشير " **سكوارزر**" Schwarzer (1999) إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى الفرد يمكن أن يرفع الدافعية لديه أو يعوقها.

و ما دام أفراد العينة تحصلوا على درجات عالية في الدافعية للإنجاز الدراسي، فإن ذلك يعكس مفهوم مهم لقدراتهم الأكاديمية الإيجابية و الفعالة، و هي بدورها تنمي روح المثابرة و الإستمرارية لديهم، و هذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات كدراسة " إبراهيم جيد جيرة عبد المالك"(1988) و دراسة "أبو صبري"(1995) و دراسة " محمد حسن المطوع" (1996) و دراسة " نبيل محمد العجل" (2000) في وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز الدراسي.

(سهيلة: 2008)

و كذلك اتفقت مع دراسة "نصر محمد العلي" و " محمد عبد الله سحلول"(2004) في وجود علاقة بين فاعلية الذات المدركة و الدافعية للإنجاز.

ويمكن تفسير هذا بأن المقاربة البيداغوجية المعتمدة في المدرسة الجزائرية و كذا في تكوين المدرسين تتقاطع في أهدافها مع بيداغوجية الذكاءات المتعددة لفتح المجال للمتعلم لتوظيف أنواع ذكاءاته في إكتساب المعرفة، و ترجمتها إلى أداءات و إنجازات مدرسية تعبر عن ضبطه و تحكمه في مختلف النشاطات العلمية و العملية، سواء في البيئة المدرسية أو حتى خارجها، هذا ما يكو ّن لديه إعتقاد في قدراته و إمكانياته الشخصية، بمعنى كفاءته الأكاديمية و التي تعد مكو ّنا رئيسيا في تحريك الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين.

و في هذا السياق يمكن القول "أن مفهوم الذات ينظم معرفة الفرد بنفسه و الوعي الشخصي بالقدرات التي يملكها و هذا يعني أن هناك بناءا مركزيا يدعم الجانب الأكاديمي لوجود علاقات متسقة بين التحصيل و مفهوم الذات".

(Deborah :2003)

ويدعم هذا الإفتراض نظرية " هارتر" (1978) في الكفاءة المدركة و الدافعية التي تشير إلى أن الكفاءة المدركة ذات أبعاد متعددة و متغيرة، فمفهوم الذات الداخلي يتأثر بمدى إتقان الشخص للمهارات في الأبعاد المعرفية و الإجتماعية و الجسمية، و مدى التطور الذي يحدث نتيجة ذلك في السلوك الأكاديمي، و هكذا فإن تطوير الفرد للمهارات و تعلمه مهارات جديدة يؤديان إلى إتقان مهمات و خبرات جديدة ، و بالتالي فإن الشعور بالكفاية في الجانب الأكاديمي قد يؤدي إلى تطوير مفهوم ذات أكاديمي مرتفع لدى المتعلمين.

(جمال:2010)

و أكثر تخصيصا فإن إدراك الذات كتصور يحمله المتعلم عن نفسه، يتجاوز هذا التقدير العام للذات الأكاديمية، ليتحدد في مكونات نوعية تتعلق بمستوى إدراك الكفاءة الشخصية لأداء النشاطات التعليمية وإدراك مستوى التحكم في هذه النشاطات التعليمية وإدراك الكفاءة الشخصية لآداء النشاطات و النتائج المترتبة عنها.

و يؤكد " **فيـو Viau** " (1997) في نموذجه الذي اقترحه لتفسير الدافعية حيث يعتبر أنه إذا كانت ديناميكية المتعلم إيجابية، فإنه سيدرك أن النشاط المطلوب منه إنجازه ذو قيمة تعليمية عالية، و سيتوقع أنه كفئ بما يكفي لأداء ذلك النشاط المطلوب منه، و هذا ما يساعده على تحقيق الأداء الجيد و النجاح و التفوق، و الذي بدوره يؤثر على تصوراته لذاته الأكاديمية المستقبلية و عليه فإن مفهوم الذات الأكاديمية يعد من أهم محددات ديناميكية

الدافعية للإنجاز الدراسي و موجه لسلوك المتعلم نحو الإقدام على مختلف الأنشطة التعليمية أو العزوف عنها و التحجج بصعوبة المادة أو عدم كفايته الذاتية.

4-تحليل و مناقشة و تفسير الفرضية الخامسة:

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (33) أنه توجد علاقة إرتباطية حقيقية بين أنواع الذكاءات المتعددة السائدة لدى تلاميذ السنة الأولى و الرابعة متوسط ومفهوم الذات الأكاديمية لديهم، وهذا يعني أنه كلما أستطاع التلميذ تنمية قدراته المعرفية المتعددة، فإن ذلك سوف يؤثر على تصواته وا عتقاداته الشخصية في إمكانياته و قدراته في تحقيق النجاح الأكاديمي والتفوق الدراسي، و أن العكس صحيح .

وهذه النتيجة المتوصل إليها تتفق مع الفرضية التي أكدها " **يومان youman**" (1980) " بأن مفهوم الذات و القدرات المعرفية (الذكاء مثلا) عوامل مهمة للنجاح الأكاديمي فالأطفال ذوو نسب ذكاءمرتفعة نسبيا، و ذوو الشعور الجيد نحو ذواتهم و القادرون على إقامة علاقات طيبة مع الأصدقاء و أسرهم، وزملاء المدرسة يكونون أكثر احتمالا للنجاح أكاديميا مقارنة بنظائرهم ذوي نسب الذكاء المنخفضة، وذوي الشعور السيئ نحو ذواتهم و غير القادرين على إقامة علاقات طيبة مع أسرهم والأصدقاء وزملاء المدرسة.

(عباس:2010)

كما إتفقت مع نتائج دراستين: الأولى " لمارجوري روزينثال" maryjorie L.Rosenthal (1998) حول تأثير التدريس وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر على تقدير الطالب لذاته، والتيظهرت النتائج انخفاضا في تقدير الذات في الصفوف التي لم تدّرس وفقا لنظرية جاردنر، أما الدراسة الثانية هي دراسة "دوريس ايفلين و بولتون سويني" doris Evelyn & bolton sweeney (1988)و التي تصف الجهد المبذول لزيادة التعلم و انجاز الطالب، و أن نتائج القياس البعدي بينت زيادة في مجالات الذكاءات المتعددة لدى أفراد العينة، و أن المشكلات الصفية تقلصت بشكل دال من (05) مشكلات في الأسبوع .

(رنا:2003)

ويمكن تفسير النتيجة بالعودة إلى مفهوم الذات الأكاديمية لدى المتعلم، والذي يتكون نتيجة سلسلة التقييمات المستمرة لقدراته، و إمكانياته الأكاديمية مقارنة بالأهداف التي وضعها مسبقا، و توقعاته للنجاح في أداء مهامه البيداغوجية، وكذا مقارنة قدراته و أدائه بزملائه في القسم، وفي مختلف النشاطات البيداغوجية التي تتطلب منه إبراز كفايته وتحكمه فيها، والتي من خلالها يتمكن المتعلم من الحكم على نفسه بأنه قادر على النجاح في مادة الرياضيات، أو في مادة الفرنسية، أو الحكم على انه قادر على مواصلة التعلم في التعليم العالي. (فريد:2013)

وبالتالي فإن عملية التقسيم المستمر للذات الأكاديمية من شأنها أن تزيد من إستخدام المتعلم لذكاءاته المتعددة السائدة لديه في سبيل تحقيق أهدافه و تحسين أدائه التعليمي ذلك أن معنى التعلم في مرحلة التعليم المتوسط يصبح وسيلة أو أداة لتحقيق أهداف مستقبلية و الرغبة في مواصلة المسار التعليمي، و بداية تكوين فكرة عن مشروعه المهني الذي يظهر من خلال ميولات المتعلم نحو تفضيل تعلم بعض المواد الدراسية و الإهتمام بإنجازاتها، ومحاولة إبراز قدراته المعرفية فيها، و تفوقه على زملاءه مما قد يعدّل من تصوراته و اعتقاداته لذاته الأكاديمية و التي من شأنها أن تغير من إدراكه لقيمة النشاطات التعليمية الصفية التي تحتاج منه توظيف ذكاءاته المتعددة في حل المسائل المرتبطة بها.

وهذا ما يؤكد عليه "**عبد الكريم غريب**" (2002)، "بأن الذكاءات المتعددة المعتدلة أو المتوسطة الشائعة بين معظم الناس، بإعتبار ها كفايات دنيا، هي التي تحتاج إلى رعاية و عناية فردية تراعي في عملية تكوينها استراتجيات التعليم و التعلم، المتأسسة على توجه الفروق الفردية، و ذلك من أجل مساعدة أصحاب هذه الذكاءات المعتدلة على تحقيق التكيف السليم مع المحيط الذي ينبغي أن يكونوا فاعلين فيه" .

(عبد الكريم:2002)

"إذا فإن التصور الحديث للمدرسة القائمة على المقاربة بالكفايات تتطابق في أهدافها مع أهداف بيداغوجية الذكاءات المتعددة، لكونهما تحترمان المتعلم و خصائصه النمائية و الفروق الفردية في إكتسابه للكفايات التعليمية المقصودة في كل مرحلة تعليمية، هذا من جهة، و من جهة أخرى مع أهداف التدريس البنائي الذي يعتبر "التعلم عملية، ويشجع ويقبل إستقلالية المتعلم ومبادراته، و ينظر إليه ككائن حي له إرادة وغرض و غاية ويشجع الإستقصاء و التحدي وأنشطة تشغيل اليدين و(الفكر) معا، ويدعـــم التعلـم التعاوني، ويأخذ بعين الاعتبار معتقدات و إتجاهات و معارف الطالب المتعلم السابقة، و يتطلب تزويد الطلبة المتعلمين بالفرص الكافية لبناء المعارف الجديدة و فهم المعاني من خلال الخبرات وأنشطة التعلم الأصلية الحقيقية، ويفرض على المعلم دورا مسيرا أو مساعدا للتعلم". (حاج عبو:2012)

وإن كانت هذه المقاربات البيداغوجية تهدف إلى جعل العملية التعليمية التعلمية حيوية ونشطة بالنسبة للمتعلم و كذا المعلم وموجهة لقدرات ومهارات المتعلم ودفعها أعلى درجة ممكن من العطاء الأكاديمي، إلا أن تطبيقها و ممارستها الفعلية قد تطرح العديد من التساؤلات عن واقع الممارسة التعليمية في المدرسة الجزائرية، من حيث سياسة تكوين المعلمين، وإشكالية التقويم التربوي، و الظروف المهنية و الإجتماعية للمعلمين ....الخ وهي من العوامل التي قد تعيق مسار تحقيق الأهداف البيداغوجية المنشودة من عملية الإصلاح للمنظومة التربوية و التعليمية في الجزائر بمستوى عال من الجودة .

5-تحليل ومناقشة و تفسير الفرضية السادسة:

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (34) أنه توجد فروق دالة في أنواع الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ يعزى فيها الإختلاف إلى تفاعل كل من الجنس و مستواهم الدراسي، و يمكن أن نفسر هذه النتيجة المتوصل إليها بأن القدرات المعرفية تختلف لدى الجنسين، في البعض منها، في حين يشتركون في أخرى، و هذا يرجع إلى نوعية هذه القدرات و خصائصها، و هذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات السابقة كدراسة "**ماري جويس كسينسكي Maryjoyce Kscinski** "(2002) في أن الذكور تفوقوا عن الإناث في الذكاء الحسي الحركي، بينما تفوقت الإناث عنهم في الذكاء اللفظي، و كذلك

مع دراسة "**فرنهام وهوسو وتانغ Furonham, Hosoe, tang** " (2002)، و دراسة "**كيري**" (2002)، في أن تقدير الذكور لأنفسهم كان أعلى من تقدير الإناث خاصة في الذكاء المنطقي الرياضي، في حين اختلفت معها فيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي بالنسبة للدراسة الحالية، بينما اتفقت هذه النتيجة مع دارسة "**الخزندار**" (2002) في عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي و الشخصي، و اختلفت معها فيما يتعلق بالذكاء المكاني والمنطقي الرياضي و الذكاء الموسيقي.

كما اتفقت مع ما انتهت إليه دراسة "**ويز و آخرون Weiss & al** " **(2003)** بخصوص تفوق الذكور عن الإناث في الذكاء المكاني، و بينما تفوقت الإناث في الذكاء اللفظي، كما أن النتائج اختلفت مع دراسة " **قوشحة** " (2003) في ظهور الفرق في الذكاءات المتعددة ولصالح طلبة السنة الرابعة للكليات العلمية، حيث أن الاختلافات في الذكاء في الدراسة الحالية كان في غالبها لصالح التلاميذ الذكور من مستوى السنة الأولى و في (04) أنواع من الذكاءات وهي: المنطقي الرياضي، الطبيعي، الحس الحركيو المكاني وهي تؤكد عن النتيجة التي خلصت إليها دراسة " **لوري**" (2005) في وجود فروق كبيرة بين الذكورو الإناث و لصالح الذكور في كل من الذكاء المنطقي الرياضي، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة " **فرنهام و اكاندZ Furnham & Akande**(2004)، و" **أماني محمود و لينا المحارمة** " (2012) بشأن تقديرات الإناث لأنفسهن و الذي كان أعلى من الذكور و كذلك في عدم وجود فروق جوهرية في جميع أنواع الذكاءات المتعددة تعزى إلى تفاعل كل من الجنس و المستوى الدراسي .

يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها بإرجاعها إلى الأسس التي تتدخل في تكوين القدرات العقلية و التي تتحكم فيها عوامل فطرية، ووراثية ، وعوامل بيئية، واجتماعية، وثقافية ،حيث أن الفروق في الاستعدادات الفطرية ما بين الجنسين، وكذا الاختلافات في البناء التشريحي للجهازين العصبيين (ذكور وا إناث) تمنح لكل جنس تفضيلات في جملة من الوظائف العصبية والنفسية والاجتماعية، و تتعزز هذه الوظائف لدى الجنس بفعل التعلمات الاجتماعية عبر عملية التنشئة الاجتماعيةو التي يتحول الفرد بواسطتها إلى كائن اجتماعي يدرك من خلال أدواره ووظائفه الاجتماعية المتوقع منه القيام بها.

وفي هذا السياق تساهم المدرسة باعتبارها إحدى المؤسسات الاجتماعية المسؤولة على عملية التطبيع الاجتماعي المقصود، وذلك من خلال توفير المناهج الدراسية التي تستخدمها في العملية التعليمية والتي ترمي إلى تزويد المتعلمين من الجنسين بالمعلومات والمهارات أو تمكنهم من توظيفها في حياتهم العامة، متجاوزة البيئة المدرسة وعملية التحصيل الأكاديمي إلا أن عملية التعلم لدى المتعلمين لا تتم بنفس الأسلوب التعليمي ، بل إن تفضيل المتعلم وطبيعة المادة المدرسة، وطرائق التدريس المستخدمة ،و الكفاءات التدريسية للمعلم، كل هذا يشكل بعدا في تنمية، وتوجيه ، ونمو القدرات العقلية والمعرفية للمتعلمين وفي ظهور الفروقات في ما بينهم، وكذا اشتراكهم في البعض الأخرى .

6-تحليل ومناقشة و تفسير الفرضية السابعة:

نصت الفرضية على أنه "توجد فروق في مفهوم الذات الأكاديمية يعزى فيها الاختلاف إلى تفاعل الجنس والمستوى الدراسي لتلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط.

وتبين من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (36) أنه توجد فروق جوهرية بين التلاميذ و التلميذات من مستوى السنة الأولى و الرابعة المتوسط في تقديراتهم لمفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي والخارجي، وهذا يعني تحقق فرضية البحث .

وقد اتفقت هذه النتيجة المتوصل إليها جزئيا مع بعض الدراسات السابقة،وإن كانت قد ركزت في أغلبها على فعالية الذات الأكاديمية، والكفاية الذاتية الأكاديمية، بمعنى على الجانب الأدائي لمفهوم الذات الأكاديمية، وليس على التصورات التي يكونها المتعلم على قدراته المعرفية المختلفة.

وفي هذا السياق يشير " **كوفينكتون covington** "(1984) و"**وينر weiner**" (1984) حيث يعتقدون " أن إنجاز النشاط التعليمي يرتبط بالإعتقاد الذي يملكه المتعلم عن قدراته أكثر من ارتباطه بالقدرات نفسها" . (فريد: 2013)

ومن الدراسات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمية المدركة لدى المتعلمين، نذكر دراسة "**يعقوب ورفيقة**"(1985) التي حاولت الكشف عن أثر كل من المستوى و التحصيل والجنس في مفهوم الذات، ودرجة العلاقة ين مفهوم الذات و التحصيل لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وقد بينت النتائج أنه توجد فروق في مفهوم الذات تعزى للمستوى الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي، في حين لم تظهر الفروق في مفهوم الذات تعزى للتفاعل بين المستوى الدراسي ومستوى التحصيل، وكذا للتفاعل بين المستوىللدراسي و الجنس.

(أمل أحمد:2007)

وأيضا دراسة "**هاريس**"(1990) ودراسة "**زيمرمان**" zimmerman (1990) "والتي أظهرت بأن فعالية الذات تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد و المثابرة التي يقوم بها المتعلم لتحقيق الأهداف، والتي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فان الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة ويسعون إلى تجنب الفشل ..... و أن مرتفعي الفعالية الذاتية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء، وخاصة عند حل المشكلات الصعبة ".

(عبد الحكيم: 2010)

وكذلك دراسة "**السيد**" (1994) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات والتغذية الراجعة، وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة . (السيد:1994)

وأيضا دراسة "**الزيات**" (1996) التي حاولت التعرف على طبيعة البنية العاملية المحددة لأداء الطلبة، وتوصلت النتائج إلى عدم ظهور فروق جوهرية في مستويات فاعلية الذات الأكاديمية، تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطلبة، كما بينت عدم وجود علاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية و التخصص الأكاديمي لدى الجنسين و عدم وجود تأثير للجنس في تباين مستويات فاعلية الذات الأكاديمية.

(الزيات فتحي: 1996)

إضافة إلى نتائج دراسة كل من "**حمدي وداود**" (2000) التي هدفت للتحقق من العلاقة بين الذات المدركة بمتغيرات أخرى منها النوع، وتوصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات (السلوكية) المعرفية و الإنفعالية.

(حمدي نزيه: 2006)

بينما كشفت دراسة "**خالدي**" (2000) بالإضافة إلى دراسة "**الشعراوي**" (2000) حول فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث بينت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في الصفين الأول و الثاني على مقياس فعالية الذات وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الجنس والصف على تباين درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين فعالية الذات و الدافع للانجاز الأكاديمي و الاتجاه نحو التعلم.

(عبد الحكيم: 2010)

وأيضا مع دراسة "**ديان diane**" (2003) حول فعالية الذات الأكاديمية وفقا لمتغيري الجنس و العمر، بينما وجدت العلاقة دالة بين فعالية الذاتو الإنجاز الأكاديمي.

(Diane :2003)

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية لما ذهب إليه "**يحي**"(1999) "بأن المدرسة تسهم إسهاما كبيرا في تكوين صورة الطفل عن ذاته، فالخبرات المدرسية والجو المدرسي، ونظام المعاملة، من العناصر الأساسية التي تساهم في تشكل مفهوم الذات".

(جمال: 2010)

ذلك " أن مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي يمكن أن يدعم النمو ويساعد على إتقان المهارات المتنوعة، في حين يسبب مفهوم الذات الأكاديمي السلبي انفعالات سلبية تمنع الأفراد من تحقيق أهدافهم". (Russell , Ouvler : 2002)

و الملاحظ أن مفهوم الذات الأكاديمية ينمو و يتطور في اتجاه من الداخل إلى الخارج بمعنى تشكل التصورات و الاعتقادات عن القدرات المعرفية و المهارات الأدائية لمختلف النشاطات التعليمية يبدأ في بداية مرحلة التعليم المتوسط ويركز المتعلم فيه على تقييمه الشخصي له، ليتحول تدريجيا في نهاية المرحلة إلى المقارنة بين قدراته الأكاديمية و قدرات زملائه خاصة في النتائج الدراسية والإنجاز ات، ويظهر ذلك عند تلميذات السنة الرابعة متوسط اللواتي يبدين رغبة شديدة في التنافس والتفوق مقارنة بالتلاميذ الذكور، ويمكن إرجاع ذلك إلى عوامل متعلقة بالعملية التعليمية في حد ذاتها، وما تفرضه مقرراتها ومناهجها الدراسية على المتعلم من ضرورةمشاركة زملائه و التفاعل معهم و التنافس معهم .....الخ .

كل هذه الخصائص من شأنها أن ترفع من مستوى المثابرة و الإجتهاد لدى البعض منهم وهذا قد يكون له تأثيره على نمو مفهوم الذات الأكاديمية لديهم، ويزداد مع بداية التفكير في مشاريع مهنهم المستقبلية من خلال إظهار رغباتهم و تفضيلاتهم و ميولهم لتعلم بعض المواد الدراسية، والتي تلقي دعما وتشجيعا سواء من أساتذتهم أو أسرهم، وقد يظهر ذلك في تصريحات التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة التعليم المتوسط في رغبتهم لمواصلة مسارهم الدراسي بالثانويات.

هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن النمو الطفيف في شخصية المراهق قد يكون له أثر إيجابي في الإنفتاح على الآخرين، و الشعور بالإنتماء لجماعة الرفاق، مما قد يزيد روح التنافسية في ما بينهم و التي من شأنها أن تنمي لديهم تصوراتهم عن ذواتهم الأكاديمية.

-خلاصـــــــة الدراســـــة:

لقد انطلقت الدراسة من إشكالية حددت في مجموعة من التساؤلات حول مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ثم محاولة الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز الدراسي تبعا لمتغيري الجنس و المستوى الدراسي للتلاميذ(السنة الأولى والسنة الرابعة)، ثم عن العلاقة بين كل من الذكاءات المتعددة السائدة بين التلاميذ بالدافعية للإنجاز الدراسي لديهم، و كذلك عن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية و التي هي عبارة عن التصورات و الإتجاهات و الإعتقادات التي يحملها التلميذ عن قدراته و إمكانياته بالدافعية للإنجاز الدراسي لديه، بالإضافة إلى محاولة الكشف عن الإرتباط بين الذكاءات المتعددة بمفهوم الذات الأكاديمية .

وكذلك عن الفروق في كل من الذكاءات المتعددة و الذات الأكاديمية بإختلاف كل من الجنس و المستوى الدراسي، و قد تكونت عينة الدراسة من (342) تلميذا اختيروا بطريقة عشوائية حصصية، و أعتمد في جمع البيانات على ثلاثة أدوات وهي: استمارة الذكاءات المتعددة وفق نموذج جاردنر، و إستمارة مفهوم الذات الأكاديمية ببعديه الداخلي والخارجي و مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي.

وقد تم الإطمئنان على خصائصهم السيكومترية (الصدق و الثبات) و توصلت النتائج إلى معاملات صدق وثبات تطمئن على إستخدام أدوات القياس في الدراسة الأساسية .

وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضيات المقترحة في الدراسة إنتهت النتائج إلى ما يلي:

أولا: تلاميذ وتلميذات السنة الأولى و الرابعة متوسط لديهم مستوى مرتفع من الدافعية للانجاز الدراسي، حيث بلغت نسبة التلاميذ (57.60%) المنتمين لهذا المستوى من الدافعية و المحدد في الأداة المستخدمة في الدراسة .

ثانيا: وأظهرت النتائج وجود فروق في الدافعية للانجاز الدراسي لدى أفراد العينة وكان لصالح مجموعة الذكور السنة الأولى.

ثالثا: بينت وجود علاقة ايجابية بين أنواع الذكاءات المتعددة و المتمثلة في الذكاء اللفظي و الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الاجتماعي، و الذكاء الموسيقي، و الذكاء الحسي الحركي والذكاء الطبيعي، والذكاء الشخصي، و الذكاء المكاني بالدافعية للانجاز الدراسي لديهم.

رابعا: توصلت نتائج المعالجة الإحصائية إلى وجود علاقة حقيقية بين مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي و الخارجي بالدافعية للانجاز الدراسي .

خامسا: وانتهت النتائج إلى تأكيد العلاقة الإرتباطية بين أنواع الذكاءات المتعددة المعتمدة في الدراسة و مفهوم الذات الأكاديمية لديهم .

سادسا:ظهور فروق جوهرية بين المجموعات الأربعة في بعض أنو اع الذكاءات المتعددة و هي الذكاء اللفظي و الذكاء المنطقي الرياضي و الذكاء الطبيعي، و الذكاء الموسيقي والذكاء الحسي الحركي، والذكاء المكاني، وكان الفرق فيهما لصالح الذكور السنة الأولى في كل من الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الطبيعي و الذكاء الحسي الحركي، و الذكاء المكاني، بينما عادت الفروق للإناث السنة الأولى في الذكاء اللفظي، أما في الذكاء الموسيقي فكان لصالح الإناث السنة الرابعة متوسط، في حين لم تظهر الفروق في الذكاء الشخصي و الذكاء الاجتماعي مابين مجموعات التلاميذ السنة الأولى و الرابعة متوسط .

وقد فسرت هذه النتائج على ضوء المقاربات البيداغوجية المعتمدة في المدرسة الجزائرية منذ شروعها في عملية الإصلاح من خلال تبنيها للمقاربة بالكفايات التي تشترك في أهدافها مع كل من بيداغوجية الذكاءات المتعددة و المقاربة البنائية في التدريس، و التي تهدف كلها إلى تزويد المتعلمين بالكفاءات و المهارات اللازمة للقيام بمختلف النشاطات البيداغوجية والتي تسمح لهم بتوظيف قدراتهم إمكاناتهم و ميولاتهم، و بناء مشاريعهم المهنية المستقبلية من خلال الفضاءات و المواقف التعليمية المختلفة، التي تسمح للمتعلمين من إكتشاف قدراتهم و ذواتهم و تنميتها من خلال ممارسة النشاطات التعليمية التعلمية، وتلقيهم للتحفيزات و التشجيعات عن النجاحات و التفوق الذي قد يحققونه، أو إعادة تقييم ذواتهم و قدراتهم وتعلم إستراتيجيات تناسب قدراتهم وا إمكانياتهم من جهة، و من جهة أخرى تكييف المدرسين على أساليب التعلم لمستويات البنى المعرفية للمتعلمين و خصائص المادة التعليمية .

سابعا: كما بينت النتائج وجود فروق بين التلاميذ في مفهومي الذات الأكاديمية (الداخلي والخارجي) حيث كان لصالح التلاميذ الذكور السنة الأولى في مفهوم الذات الأكاديمي الخارجي.

I

اقتراحات الدراســة

من خلال النتائج المتوصل إليها في الدراسة و التي سعت إلى البحث عن العلاقة بين الذكاءات المتعددة بكل من مفهوم الذات الاكاديمية و الدافعية للانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، اتضح أن الدافعية للانجاز ترتبط بكل أنواع الذكاءات التي توصل إليها جاردنر، وكذا بمفهوم الذات الاكاديمية للتلاميذ ، وعلى ضوء هذا تقترح الدراسة مايلى:

أولا: إجراء دراسات حول نمو البنية المعرفية للمتعلمين في ضوء بيداغوجية الذكاءات المتعددة وكفاياتهم الشخصية .

ثانيا: القيام بدراسات تحليلية لمحتوى البرامج الدراسية المقررة وفق المقاربتين وهما :الكفايات والذكاءات المتعددة وذلك في إطار إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر.

ثالثا: الاهتمام بالتكوين المستمر للمعلمين والأساتذة في هندسة العملية التعليمية التعلمية بناءا على التصورات البيداغوجية الحديثة، و التي تجعل التعلم والتعليم عملية دينامكية تفاعلية وبنائية يكون المتعلم حرا في اختيار نشاطاته التعليمة التي تساعده في تحقيق أهداف التعلم.

قائمة المراجع

1. أبو جادو ، صالح محمد علي (1998): سيكولوجية التنشئة العامة ، ط01 دار المسيرة عمان ، الأردن .
2. أبو جادو، صالح (2005): علم النفس التربوي ، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
3. احمد دوقة (2002):الأبعاد المعرفية والانفعالية للدافعية للعمل، مجلة العلوم الإنسانية جامعة منتوري قسنطينة الجزائر العدد 17 جوان .
4. أحمد عواد (1998): قراءات في علم النفس التربوي، ط10 ، مكتبة النهضة، القاهرة.
5. أحمد فلاح العلوان (2009): علم النفس التربوي (تطور المتعلمين)، ط1 دار الحامد للنشر الأردن.
6. أحمد فلاح العلوان، خالد عبد الرحمان العطيات (2010):العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد الثامن عشر، العدد 2.
7. أحمد محمد الزغبي (2005): علم النفس النمو، المكتبة الوطنية عمان الأردن.
8. أماني محمود و لينا المحارمة (2012): مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمي التربية الخاصة في الأردن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(01)،العدد(10) ص ص727–740.
9. أمل احمد شريف أبو دجلة (2007): أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية، رسالة ماجستير في أساليب تدريس العلوم بكلية الدراسات العليا، فلسطين .
10. بدر محمد الأنصاري (2002): المرجع في مقاييس الشخصية: تقنيين على المجتمع الكويتي، الكويت، دار الكتاب الحديث.
11. توق محي الدين، عدس عبد الرحمان (1990): أساسيات علم النفس التربوي مركز الكتاب الأردني، عمان .

12. ثابت (2001): نظرية الذكاء المتعدد مشكلة التربية، نشرة دورية تصدر عن دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية،غزة، فلسطين.
13. ثامر أحمد غباري (2008): الدافعية " النظرية والتطبيق ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
14. ثريا يونس دودين، فتحي عبد الرحمان جروان (2012): اثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل ، وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، العدد السادس والعشرون.
15. جابر عبد الحميد جابر(2003): الذكاءات المتعددة والفهم ،ط 01 ،دار الفكر العربي القاهرة مصر.
16. الجربوع عبد الرحمان عبد الله (2007): أثر تفاعل نمطين للتغذية الراجعة و مستوى الذكاء على مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض .
17. جمال أبو زيتون، شادن عليوات (2010): أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا، مجلة جامعة دمشق المجلد 26، العدد الرابع.
18. حاج عبو شرفاوي (2012) : علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظةدراسة تحليلية في ضو ء نظرية بياجيه، لدى عينة من طلبة المتوسطات والثانويات أطروحة دكتوراه غير منشورة بجامعة وهران الجزائر.
19. الحامد محمد بن معجب (1996): قياس الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية رسالة الخليج العربي، 131–165 .
20. حسن محمد عبد الهادي (2005): مدخل لنظرية الذكاءات المتعددة، ط1 دار الكتاب الجامعي .
21. حسين شحادة (2003): نحو تطور التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل ط1 ، دار المصرية اللبنانية، القاهرة.
22. حسين محمد الهادي (2003): قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة ط1 ، دار الفكر .

23. حسين محمد عبد الهادي (2005): مدخل لنظرية الذكاءات المتعددة ، ط1 دار الكتاب الجامعي.
24. حمدي علي الفرماوي (2004): دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة، ط01 ، دار الفكر العربي .
25. حمدي نزيه (2006): علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالإكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد27 العدد01 ، ص118–131 .
26. الدردير أحمد عبد المنعم (2004): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ط01 ، عالم الكتب، القاهرة .
27. دينا موفق زيد(2008): مفهوم الذات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي، مشروع مقدم لنيل شهادة إجارة في الإرشاد النفسي، قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية جامعة دمشق، ص ص 39–42 .
28. الرافعي يحي بن عبد الله (2009): أثر طريقة التدريس المستخدمة في تنمية دافعية التعلم والتحصيل الأكاديمي في مادة علم النفس التربوي لدى عينة من طلاب جامعة بن شمس الملك خالد، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة.
29. ربيعة الرندي وآخرون(1995): علاقة الدافع للانجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، مركز البحوث التربوية و المناهج، الكويت .
30. رفقة خليف سالم (2012): علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23، ص ص 140–142.
31. رمضان رشيدة (1998): الصحة النفسية للأبناء ، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
32. رنا عبد الحميد(2003): دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية و العلمية، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي غير منشورة بكلية التربية دمشق –سوريا .

33. زهران حامد عبد السلام(1980): التوجيه و الإرشاد و النفسي، ط2 ،عالم الكتب القاهرة، مصر .
34. الزيات فتحي مصطفى (1995): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، ط01 ، دار الوفاء ، المنصورة ، مصر.
35. سالم محمد، محمد عوض الله (1993): أثر نوع التعزيز، الذكاء، الأسلوب المعرفي على التحصيل الدراسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، المجلد السادس ، ص ص91–130 المملكة العربية السعودية.
36. سهيلة علوطي(2008): العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للانجاز لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة ورقلة .
37. سوزان بنت أحمد سلمان التميمي (2012): جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي، رسالة ماجستير بمحافظة الطائف.
38. الشعراوي، علاء محمود (2000): فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة، عدد 44 .
39. الشيخ دعد (2003): مفهوم الذات بين الطفولة و المراهقة، دار كيوان ، دمشق .
40. صالح احمد(1995): قياس تقدير الذات لطلاب الجامعة، جامعة النجاح الوطنية مجلة القياس و التقويم ، عدد 6 ، ص215–228 .
41. صباح العنيزات(2006): فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن .
42. طارق عبد الرؤوف، محمد عامر ربيع (2008): الذكاءات المتعددة، ط1 دار اليازوري العلمية.
43. عاصم أحمد المومني (2005): أثر مفهوم الذات والجنس والمستوى الإجتماعي الإقتصادي في النمو الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك، الأردن .

44. عباس بلقوميدي (2010): صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال الخصائص السلوكية وتقدير الذات الأكاديمي، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي غير منشورة ، جامعة وهران .
45. عبد الحكيم المخلافي(2010): فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 .
46. عبد الرحمان صالح الأزرق(2000): علم النفس التربوي للمعلمين ، دار الفكر العربي لبنان .
47. عبد القادر، طه (2000): أصول علم النفس الحديث، دار القباء للطباعة والنشر القاهرة، مصر.
48. عبد الكريم غريب (2002): الكفايات و إستراتيجيات إكتسابها ، ط 02 منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المملكة المغربية.
49. عبد اللطيف محمد خليفة (2000): الدافعية للانجاز، دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع ، القاهرة .
50. عبد الواحد أولاد الفقيهي (2005): بيداغوجية الذكاءات المتعددة وتحقيق الذات لدى المتعلم– مقاربة تدخلية لمظاهر الإبتكار لدى المتعلمين في مادة الفلسفة ،أطروحة دكتوراه في علوم التربية غير منشورة، جامعة محمد الخامس السويسي،الرباط المملكة المغربية.
51. العزة، الهادي(1999): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط1. دار الثقافة للنشر و التوزيع، السكندرية مصر .
52. عطية عمر الفاروق (2002): دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين، دراسة إرتقائية، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر .
53. عفانة ، عزو اسماعيل ، الخزندار، نائلة نجيب (2004): مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها ، مجلة الجامعة الإسلامية ، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، غزة .

54. عفانة، عزو اسماعيل، الخزندار، نائلة نجيب (2007): أساليب تدريس الحاسوب كلية التربية، غزة فلسطين .
55. علاونة شفيق فلاح (2004): سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد ط1 ، دار المسيرة، الأردن.
56. علاونة شفيق، فلاح أحمد، علي أحمد (2010): أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل و مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، مجلة العلوم التربوية و النفسية، البحرين، المجلد 11، العدد1، ص43–64 .
57. علي براجل ويوسف عدوان (2009): منهجية الإصلاح التربوي، دفاتر المخبر العدد الخامس، أعمال الملتقى الثالث يومي 6–7 ماي 2009 ، ص ص 283–311 .
58. علي سموك (2009): الإصلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية ورهانات العالمية ، دفاتر المخبر، العدد الخامس، أعمال الملتقى الثالث يومي 6–7 ماي2009، ص ص 247– 257 .
59. عبد الرحمان العيسوي (1980): مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس منشأة المعارف الإسكندرية .
60. فاروق عبد الفتاح موسى (2003): دراسة تعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين ، ط4 ، مكتبة النهضة المصرية القاهرة .
61. فريال أبو عواد (2009): البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) مجلة جامعة دمشق المجلد 25–العدد (4+3) .
62. فريد بوقريرس(2014): ديناميكية الدافعية للتعلم عبر المسار التعليمي المتوسط والثانوي من منظور سوسيومعرفي ، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي بمدينة معسكر– أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، غير منشورة بجامعة وهر ان الجزائر.
63. قاسم (1998): أطفال بلا إسم، ط1 ، مركز الإسكندرية للكتاب، الاسكندرية مصر.
64. قطامي وعدس(2002): أسس علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي الأردن .

65. قطامي يوسف وقطامي نايفة (1995): أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى المتفوقين في سن المراهقة ، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (23)، العدد (1) ، الجامعة الأردنية ، عمان.
66. قوشحة رنا عبد الحميد (2003): دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب الكليات النظرية و العلمية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة ، مصر .
67. كمال الدسوقي (1988): ذخيرة علوم النفس، ط01 ، الدار الدولية للنشر والتوزيع القاهرة ، مصر.
68. ليلى عبد الحميد عبد الحافظ (1982): مقياس تقدير الذات للصغار والكبار دار النهضة، القاهرة.
69. مجدي احمد محمد عبد الله (2003): علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق ، دار المعرفة الجامعية .
70. محمد السيد عبد الرحمان (1998): دراسات في الصحة النفسية التوافق الزواج– فعالية الذات الإضطرابات النفسية والسلوكية ، الجزء1، دار قباء، القاهرة.
71. محمد بكر نوفل (2007): الذكاءات المتعددة في غرف الصف، النظرية والتطبيق ط1 ، درا المسيرة .
72. محمد عدنان عليوات (2007): الذكاء وتنميته لدى أطفالنا ، ط2 ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
73. محمود عياد خالد (2008): أثر برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء الذكاءات المتعددة على اكتساب المفاهيم التكنولوجية وأثناء التعلم لدى طلبة الصف السابع بغزة الجامعة الإسلامية غزة .
74. مدثر سليم أحمد (2003): الوضع الراهن في بحوث الذكاء ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية .
75. مصطفى حسين الباهي وأمينة ابراهيم شلبي (1998): الدافعية، نظريات وتطبيقات ط1، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .

76. منى ربيع الطنطاوي (2000): دراسة سيكومترية حول تطوير اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن بإستخدام نموذج (راش)، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم التربية، قسم علم النفس جامعة عين شمس، القاهرة .

77. مهند عبد سليم عبد العلي (2003): مفهوم الذات و أثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الإحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس ،رسالة ماجستير غير منشورة .

78. نادية سميح الساطي (2004): التعلم المستند إلى الدماغ، ط1 ، دار المسيرة

79. نايفة قطامي (2010): تفكير وذكاء الطفل ، ط1 ، دار الميسر للنشر والتوزيع عمان الأردن .

80. نبيل محمد زايد (2003): الدافعية و التعلم ، ط1 ، مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

81نعيمة غز ال (2008): علاقة التفاؤل بالدافعية للانجاز ، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي غير منشورة، جامعة ورقلة .

82. هبة الله محمد ، كبشور كوكو ، عمر هارون (2012): علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان ، المجلة العربية لتطوير التفوق المجلد الثالث، العدد 4 .

83. هيثم يوسف راشد الريموني (2008): أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات، ط1 ، دار الحامد للنشر والتوزيع.

84. وضحى بنت حباب بن عبد الله العتيبي (2013): خرائط التفكير في تنمية عادات العقل و مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و النفسية، المجلد الخامس ،العدد1 .

85. يوسف قطامي(2013) : إستراتيجيات التعلم و التعليم المعرفية ، ط 01 دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان المملكة الأردنية .

86. يونس فتحي وآخرون (2004): المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات التطوير دار الفكر، عمان، الأردن .

87. Alain fabien lieury (1997) :La motivation à l'école, édition dunad, paris.
88. Bandura.A (1982): self – Efficay Modernism in Human .American Psychology .37.PP.122-147 .
89. Baron.R. (1998) : psychology, (4th ed),Boston : Alyn and bacon.
90. Deborah.R.SH, Lauren. j.L & Aaron.M (2003): strategies To Improve perceived competence in children with visual Impairments, Review,35(2)-69-80.
91. Diane.L.W(2003) : student self efficacy in college science : An Investigation of Gender, Age and Achievement.
92. Dicka.o.(2005) : teachers inferences about students, self – concepts & the role of dimensional comparison ,learning and instruction N.15,pp 225-235
93. Furnham.A , Hose.T , tang.t.l(2002): Male hubris and female humility.A cross cultural study of ratings of self parental and sib –ling multiple intelligence in America ;Britain and japan intelligence 30(01)pp 101-115 .
94. Furnham.A , ward.w (2001) : sex different experience and the self –estimation journal of psychology of multiple intelligences New Zealand. (30)pp50-59.
95. Furnham.A , Acande.A (2004): African parents estimates of thier own and their childrens multiple intelligence current psychology Development al learning personality social.22(04)pp281-294.
96. Ghighione.R, Bonnet et Richard. JP(1990) : de la théorie de l'équilibre aux processus d'attribution, in traite de la Psychologie cognitive -3- Bordus.
97. Goodnough, Karen Catherine (2000): exploring Multiple Intelligences , Theory in the Context of Science education: An action Research Approach. PHD .
98. Guay .F,marsh .H f, Dowson. M(2005): Assessing Academic motivation owanf Elementary school children : the Elementary school motivation scale (ESMS).

99. Guay. F, Marser.H & Dowson.M (2005) :Assessing Academic motivation Amory Elementary school children : the Elementary school Motivation scale (ESMS).
100. Hallian.P & Danahaer.P (1994) : the effect of contracted Grades on self-Efficacy and Motivation In teacher Practices Educational Research.vol 36.No.1 PP 75-83 .
101. Leemi.G (2002): Middle and Femelle college students leaving styles different approturity for instructional diversification college students, Journal 36(03);pp433-445.
102. Lori.A (2005): multiple intelligence a comparative study between the preferences of males and females ,social Behavior and personalite 33(01)pp77-88.
103. Madeline Blanquefort (2001) : Approche graphologique et psychologique ,référence de J.penjert, paris.
104. Murray.R.T et Claudine michel (1994) : Théories du développement de L'enfant, études Comparatives, bock université, Bruxelles.
105. Pierre Oléron (1989): L'intelligence de L'homme , Armand Colin, Paris.
106. Russel,B.& ouvier, A.(2002): Brief cognitive screeching and self concepts for children with low Intellectual Functioning British Journal of clinical psychology (41),93-104.
107. Scholl.R (2002) : Affective Motivation and Emotional intelligence. Rhode University of Rhode.
108. Schwarzer.D (1999): General perceived self efficacy in culture Washington. DE Fe hémisphère.
109. Spinath.B & Spinath.F (2005) : Longitudinal Analysis of the Link, Between Learning Motivation and Competence Beliefs Among Elementary School Children, learning and instruction Vol (15) N° (02) PP87-102 .
110. Viau, Rolland (1997): la motivation en contexte scolaire. Bruxelles, De Boesk & larcier (2nde éd, 1ére éd. (1994).
111. Wilson .H (2009) : A model of academic self – concept perceived difficulty, social comparison, and achievement among A academically A accelerated secondary school students unpublished doctoral dissertation ,Connecticut university

الملاحق

الملحق رقم(01): جدول يبين عدد المتوسطات بمدينة ورقـلة

مديرية التربية لولاية ورقلـة
مصلحة البرمجة و المتابعة
مكتب البرمجة و الخريطة المدرسية

الرقم	اسم المتوسطة	معلومات عامة		التنظيم التربوي			
		المقاطعة الجغرافية و اسم الثانوية	البلدية	السنة الأولى		السنة الرابعة	
				تلاميذ		تلاميذ	
				مج	بنات	مج	بنات
1	27 فيراير 1962	ثا محمد العيد ال الخليفة	ورقلة	175	67	167	83
2	أبي ذر الغفاري	ثا محمد العيد ال الخليفة	ورقلة	276	110	165	88
3	الشهيد بن هجيرة أحمد	ثا عبد المجيد بومادة	ورقلة	180	91	152	78
4	عائشة أم المؤمنين	ثا عبد المجيد بومادة	ورقلة	282	138	193	100
5	الشطي الوكال	ثا عبد المجيد بومادة	ورقلة	173	71	100	47
6	سيدروحو حاج محمد	ثا خليل أحمد	ورقلة	196	69	250	110
7	افري 11 ديسمبر	ثا مولود قاسم افري	ورقلة	195	82	186	106
8	الامام الطبري	ثا القصر الجديد	ورقلة	224	88	174	94
9	الشهيد بشير قدور	ثا توفيق المدني	ورقلة	130	42	166	75
10	ابن رشيق القيرواني	ثا توفيق المدني	ورقلة	170	114	174	101
11	لامام ابن حجر العسقلاني	ثا حي النصر الجديد	ورقلة	74	43	134	65
12	جابر بن حيان	ثا مبارك الميلي	ورقلة	96	36	130	68
13	الشهيد تخة ابراهيم	ثا مصطفى حفيان	ورقلة	217	80	111	65
14	الشهيد العربي بن مهيدي	ثا مصطفى حفيان	ورقلة	158	67	101	59
15	الشهيد عطوات قدور	ثا الخوارزمي	ورقلة	152	68	183	108
16	ابن باديس	ثا مبارك الميلي	ورقلة	207	87	142	71
17	الشهيد مولاي العربي	ثا علي ملاح	ورقلة	187	78	174	79
18	المخادمة الجنوبية	ثا علي ملاح	ورقلة	96	38	134	78
19	17 أكتوبر	ثا المصالحة	ورقلة	145	61	161	79
20	محمد بن لمكوشم	ثا المصالحة	ورقلة	304	137	130	76
21	لالة فاطمة نسومر	ثا علي ملاح	ورقلة	168	75	132	67
22	الخليل بن أحمد	ثا عبد المجيد بومادة	ورقلة	75	32	88	39
23	حاسي بستان	ثا القصر الجديد	ورقلة	165	55	117	65
24	بامنديل الجديدة	ثا حي النصر الجديد	ورقلة	119	48	85	51
25	بوعامر الجديدة	ثا مبارك الميلي	ورقلة	118	55	136	67
26	غريوز الجديدة	ثا الخوارزمي	ورقلة	157	82	81	51

ملـــحق رقم(02): استمارة الـذكاءات المتعددة في صورتها الاولية

جـــــامعـــة قـــاصدي مـــرباح ورقلـــة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم عـــلم الـنفس وعـلوم التربية

استبيـــــان

التعليمة:

أخي الطالب ...أختي الطالبة

فيما يلي مجموعة من العبارات الرجاء منك أن تقرأها بتمعن وتجيبنا بكل صراحة بما ينطبق عليك، وذاك بوضع علامة(×) في الخانة المناسبة علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وتأكد بأن إجابتك سوف تحاط بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

شكرا جزيلا لتعاونكم معنا

البيانات الأولية:

الجنس: ذكـر ( ) ، أنثـى ( ) .

المستوى الدراسي : الأولى متوسط ( ) ، الرابعة متوسط ( ) .

الرقم	الفقرات	كثيرا	نوعا ما	أبدا
01	أستمتع بحل الألغاز و الكلمات المتقاطعة.			
02	أحب دراسة الرياضيات.			
03	أتعلم أفضل عندما أراجع مع زملائي.			
04	أستمتع بالسفر و التجوال .			
05	أميز النغمات الموسيقية بسهولة عند استماعي إليها			
06	أستمتع بالأعمال اليدوية.			
07	لدي ثقة كبيرة في قدراتي .			
08	**أفضل دراسة الهندسة**			
09	أستمتع بقراءة الكتب و المجلات.			
10	أستطيع انجاز الكثير من الحسابات الرياضية بسرعة في رأسي .			
11	أشعر بارتياح عندما أكون مع أصدقائي.			
12	أرغب في دراسة علم النبات .			
13	استماعي للموسيقى يجعلني شخصا حيويا و نشطا.			
14	أحب ممارسة النشاطات الرياضية المختلفة.			
15	أستطيع الكشف عن نقاط القوة و الضعف لدي.			
16	ستطيع قراء ة الخرائط بسهولة .			
17	أحب تعلم اللغات و التكلم بها.			
18	أفضل الألعاب التي تتطلب معرفة بالحساب و قواعده			
19	أستطيع أن أكون أصدقاء بسهولة.			
20	أرغب في دراسة العلوم الزراعية .			
21	أحرص على حضور حصص التربية الموسيقية.			
22	أستمتع بتقليد الحركات الكوميدية .			
23	أحدد هدفي في الحياة بدقة و أفكر فيه بانتظام .			
24	أحرص على تبيين الألوان عندما أكون أرسم .			
25	أحب حفظ القصائد الشعرية.			
26	أدرك الرموز المجردة بسهولة.			
27	أشعر بسعادة عندما أقدم مساعدة للآخرين.			
28	أحب التعرف على أنواع الحيوانات و أهتم بها.			

29	أهتم بحفظ المقطوعات الموسيقية .			
30	يصعب علي الجلوس لفترة طويلة دون التحرك.			
31	عندما أعمل بمفردي أنتج أفضل من العمل مع اصدقائ			
32	أستمتع بترتيب أموري الخاصة بي.			
33	تؤثر في الألفاظ و الكلمات أكثر من مشاهدة الصور .			
34	أحرص على تنظيم وترتيبي أفكاري قبل الإجابة.			
35	أزور أصدقائي باستمرار.			
36	أعتبر الحفاظ على البيئة واجب القيام به .			
37	أتذكر القصائد و الألحان الموسيقية بسهولة.			
38	أستعمل الاشارات و حركات جسمي بسهولة عند ما أريد أن أعبرعن شئ ما.			
39	أفكر جديا قبل انجاز أعمالي المهمة .			
40	استمتع بكتابة الشعر و القصص القصيرة.			
41	أهتم بتنظيم الأشياء و ترتيبها .			
42	أفضل أن أشارك مع زملا ئ في الأنشطة المدرسية.			
43	أتابع باهتمام القضايا المتعلقة بالحفاظ على البيئة .			
44	تستهويني الموسيقى العالمية .			
45	أحب العاب التفكيك و التركيب.			
46	أعتمد على نفسي في التخطيط لحياتي .			
47	أستطيع أن أتنقل بسهولة في الأماكن غير معروفة مسبقا لدي.			
48	أستمتع بتبادل الحديث مع الآخرين.			
49	أستمتع بالألغاز التي تتطلب التفكير و الذكاء.			
50	**أشارك في الأعمال الخيرية (مساعدة المحتاجين...الخ)** .			
51	أحب المشاركة في الحملات التشجيرية .			
52	أحب العزف على الآلات الموسيقية .			
53	أفضل دائما المشاركة في النشاطات عوض المشاهدة فقط.			
54	لدي القدرة على التعبير عن مشاعري بطرق عديدة.			
55	أستطيع أن أتصور الأشياء في ذهني قبل رسمها.			
56	أحرص على أن تكون لغتي سليمة.			
57	أستطيع حل المشكلات الرياضية بسهولة.			

58	أحرص على استمرار علاقتي مع الأصدقاء.			
59	أهوى جمع النباتات و تصنيفها و الصاقها.			
60	أستطيع تلحين بعض المقاطع موسيقية.			
61	أهتم بتعلم الأشياء المحسوسة و المتحركة .			
62	لدي القدرة على الانتباه و التركيز أثناء تعلمي.			
63	لدي هواية الرسم .			
64	أشارك في منافسات ذات طابع أدبي.			
65	أستمتع بدراسة المواد العلمية .			
66	أستمتع بسماعي النكت برفقة أصدقائي .			
67	أهتم بمشاهدة الأشرطة العلمية .			
68	**يساعدني الاستماع للموسيقى على التركيز في دراستي.**			
69	أستمتع بانجاز المشاريع التربوية التي يكلفني بها الأستاذ.			
70	أستطيع أن أتخذ قراري بنفسي.			
71	تساعدني الرسومات و البيانات في التعلم بسهولة.			
72	أتواصل باستمرار مع أصدقائي من خلال البريد الالكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي (Face book...الخ.)			
73	أضع خطوات منظمة و مرتبة لحل المشاكل التي تواجهني.			
74	أساعد أصدقائي في حل مشاكلهم.			
75	أحب إجراء تجارب على النباتات و الحيوانات في المخبر.			
76	أتابع باستمرار أخبار الفن و الموسيقى.			
77	لدي القدرة على شرح خطوات انجاز مشروع لزملائي.			
78	لدي القدرة على اختيار ما أرغب فيه.			
79	أعتمد على الرسم في شرح أفكاري للآخرين.			
80	من السهل علي توضيح أفكاري للآخرين.			
81	أستمتع بحل المسائل الرياضية.			
82	أشارك أصدقائي أفراحهم.			
83	أستمتع بحصص العلوم الطبيعية التي نجريها في المخبر.			
84	أحب شراء أشرطة الموسيقى (CD، DVD).			
85	أقوم بحركات رياضية يوميا لأحافظ على رشاقة جسمي.			
86	أعتمد دائما على نفسي في دراستي.			

87	أستمتع بمشاهدة مختلف المناظر أثناء التجوال.			
88	أستمتع بمتابعة الحصص الثقافية.			
89	أضع خطوات منظمة و مرتبة لحل المسائل الرياضية.			
90	أستمع باهتمام لما يقوله الآخرون.			
91	أستمتع بزيا ة حدائق الحيوانات .			
92	أستطيع أن أتعرف على الأناشيد من سماع لحنها.			
93	أحرص على تناول الوجبات الصحية التى ينصح الرياضيين بتناولها.			
94	أستطيع أن أحل مشكلاتي بنفسي.			
95	أتمتع بمشاهدة الأشكال الهندسية للمباني عندما أتجول.			
96	أتابع باهتمام الأشرطة العلمية حول المباني العملاقة في العالم.			

ملـــحق رقم(03): استمارة الذكـاءات المـتعددة في صورتها النهـائية

وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلـمي
جـــامعـــة قـاصدي مـرباح ورقلـة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس وعلـــوم التربية

استبيـــان

التعليمة:

أخي الطالب ...أختي الطالبة

فيما يلي مجموعة من العبارات الرجاء منك أن تقرأها بتمعن وتجيبنا بكل صراحة بما ينطبق عليك، وذاك بوضع علامة(×) في الخانة المناسبة علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وتأكد بأن إجابتك سوف تحاط بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

شكرا جزيلا لتعاونكم معنا

البيانات الأولية:

الجنس: ذكـر ( ) ، أنثـى ( ) .

المستوى الدراسي : الأولى متوسط ( ) ، الرابعة متوسط ( ) .

الرقم	الفقرات	كثيرا	نوعا ما	أبدا
01	أستمتع بحل الألغاز و الكلمات المتقاطعة.			
02	أحب دراسة الرياضيات.			
03	أتعلم أفضل عندما أراجع مع زملائي.			
04	أستمتع بالسفر و التجوال .			
05	أميز النغمات الموسيقية بسهولة عند استماعي إليها			
06	أستمتع بالأعمال اليدوية.			
07	لدي ثقة كبيرة في قدراتي .			
08	**أفضل دراسة الهندسة**			
09	أستمتع بقراءة الكتب و المجلات.			
10	أستطيع انجاز الكثير من الحسابات الرياضية بسرعة في رأسي .			
11	أشعر بارتياح عندما أكون مع أصدقائي.			
12	أرغب في دراسة علم النبات .			
13	استماعي للموسيقى يجعلني شخصا حيويا و نشطا.			
14	أحب ممارسة النشاطات الرياضية المختلفة.			
15	أستطيع الكشف عن نقاط القوة و الضعف لدي.			
16	أستطيع قراء ة الخرائط بسهولة .			
17	أحب تعلم اللغات و التكلم بها.			
18	أفضل الألعاب التي تتطلب معرفة بالحساب و قواعده			
19	أستطيع أن أكون أصدقاء بسهولة.			
20	أرغب في دراسة العلوم الزراعية .			
21	أحرص على حضور حصص التربية الموسيقية.			
22	أستمتع بتقليد الحركات الكوميدية .			
23	أحدد هدفي في الحياة بدقة و أفكر فيه بانتظام .			
24	أحرص على تبيين الألوان عندما أكون أرسم .			
25	أحب حفظ القصائد الشعرية.			
26	أدرك الرموز المجردة بسهولة.			
27	أهتم بحفظ المقطوعات الموسيقية .			

28	يصعب علي الجلوس لفترة طويلة دون التحرك.			
29	عندما أعمل بمفردي أنتج أفضل من العمل مع اصدقائ			
30	أستمتع بترتيب أموري الخاصة بي.			
31	تؤثر في الألفاظ و الكلمات أكثر من مشاهدة الصور .			
32	أحرص على تنظيم وترتيبي أفكاري قبل الإجابة.			
33	أزور أصدقائي باستمرار.			
34	أعتبر الحفاظ على البيئة واجب القيام به .			
35	أتذكر القصائد و الألحان الموسيقية بسهولة.			
36	أستعمل الاشارات و حركات جسمي بسهولة عند ما أريد أن أعبرعن شئ ما.			
37	أفكر جديا قبل انجاز أعمالي المهمة .			
38	استمتع بكتابة الشعر و القصص القصيرة.			
39	أهتم بتنظيم الأشياء و ترتيبها .			
40	أفضل أن أشارك مع زملا ئ في الأنشطة المدرسية.			
41	أتابع باهتمام القضايا المتعلقة بالحفاظ على البيئة .			
42	تستهويني الموسيقى العالمية .			
43	أحب العاب التفكيك و التركيب.			
44	أعتمد على نفسي في التخطيط لحياتي .			
45	أستطيع أن أتنقل بسهولة في الأماكن غير معروفة مسبقا لدي.			
46	أستمتع بتبادل الحديث مع الآخرين.			
47	أستمتع بالألغاز التي تتطلب التفكير و الذكاء.			
48	أحب المشاركة في الحملات التشجيرية .			
49	أحب العزف على الآلات الموسيقية .			
50	أفضل دائما المشاركة في النشاطات عوض المشاهدة فقط.			
51	لدي القدرة على التعبير عن مشاعري بطرق عديدة.			
52	أستطيع أن أتصور الأشياء في ذهني قبل رسمها.			
53	أحرص على أن تكون لغتي سليمة.			
54	أستطيع حل المشكلات الرياضية بسهولة.			
55	أحرص على استمرار علاقتي مع الأصدقاء.			

56	أهوى جمع النباتات و تصنيفها و الصاقها.			
57	أستطيع تلحين بعض المقاطع موسيقية.			
58	أهتم بتعلم الأشياء المحسوسة و المتحركة .			
59	لدي القدرة على الانتباه و التركيز أثناء تعلمي.			
60	لدي هواية الرسم .			
61	أشارك في منافسات ذات طابع أدبي.			
62	أستمتع بدراسة المواد العلمية .			
63	أستمتع بسماعي النكت برفقة أصدقائي .			
64	أهتم بمشاهدة الأشرطة العلمية .			
65	**يساعدني الاستماع للموسيقى على التركيز في دراستي.**			
66	أستمتع بانجاز المشاريع التربوية التي يكلفني بها الأستاذ.			
67	أستطيع أن أتخذ قراري بنفسي.			
68	تساعدني الرسومات و البيانات في التعلم بسهولة.			
69	أضع خطوات منظمة و مرتبة لحل المشاكل التي تواجهني.			
70	أساعد أصدقائي في حل مشاكلهم.			
71	أحب إجراء تجارب على النباتات و الحيوانات في المخبر.			
72	أتابع باستمرار أخبار الفن و الموسيقى.			
73	لدي القدرة على شرح خطوات انجاز مشروع لزملائي.			
74	لدي القدرة على اختيار ما أرغب فيه.			
75	أعتمد على الرسم في شرح أفكاري للآخرين.			
76	من السهل علي توضيح أفكاري للآخرين.			
77	أستمتع بحل المسائل الرياضية.			
78	أشارك أصدقائي أفراحهم.			
79	أستمتع بحصص العلوم الطبيعية التي نجريها في المخبر.			
80	أحب شراء أشرطة الموسيقى (CD ، DVD).			
81	أقوم بحركات رياضية يوميا لأحافظ على رشاقة جسمي.			
82	أعتمد دائما على نفسي في دراستي.			
83	أستمتع بمشاهدة مختلف المناظر أثناء التجوال.			
84	أستمتع بمتابعة الحصص الثقافية.			
85	أضع خطوات منظمة و مرتبة لحل المسائل الرياضية.			

86	أستمع باهتمام لما يقوله الآخرون.			
87	أستمتع بزيا ة حدائق الحيوانات .			
88	أستطيع أن أتعرف على الأناشيد من سماع لحنها.			
89	أحرص على تناول الوجبات الصحية التى ينصح الرياضيين بتناولها.			
90	أستطيع أن أحل مشكلاتي بنفسي.			
91	أتمتع بمشاهدة الأشكال الهندسية للمباني عندما أتجول.			
92	أتابع باهتمام الأشرطة العلمية حول المباني العملاقة في العالم.			

الملحق رقم(04): استمارة مـفهـوم الــذات الأكاديمية

وزارة التعليـم العالــي والبحــث العلــمي
جـــامعـــة قــاصدي مــرباح ورقلــة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس وعلـــوم التربية

استبيـــان

التعليمة:

أخي الطالب ...أختي الطالبة

فيما يلي مجموعة من العبارات الرجاء منك أن تقرأها بتمعن وتجيبنا بكل صراحة بما ينطبق عليك، وذاك بوضع علامة(×) في الخانة المناسبة علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وتأكد بأن إجابتك سوف تحاط بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

شكرا جزيلا لتعاونكم معنا

البيانات الأولية:

الجنس: ذكـر ( ) ، أنثـى ( ) .

المستوى الدراسي : الأولى متوسط ( ) ، الرابعة متوسط ( ) .

الرقم	الفقرات	كثيرا	نوعا ما	أبدا
01	أعتقد أن لدي قدرات كي انجح في دراستي			
02	لدي القدرة على منافسة زملائي في القسم			
03	إنني راض عن مستواي التعليمي			
04	أستطيع التفوق على زملائي في القسم			
05	أتصور أن لدي مستقبل في دراستي			
06	نتائجي الدراسية أفضل من نتائج زملائي في القسم			
07	أعتقد أنني ذكي			
08	طريقة إجابتي على أسئلة الأساتذة أحسن من زملائي في القسم			
09	بإمكاني أداء واجباتي المدرسية بنجاح			
10	أحرص على تنظيم كراريسي			
11	أعتقد أن طريقتي في مراجعة الدروس ناجحة			
12	أشارك في القسم أكثر من زملائي			
13	أعتقد أن قدراتي تناسب أهدافي الدراسية			
14	أحرص على تقديم حل الواجبات المدرسية قبل زملائي			
15	**لدي القدرة على بدل مجهود في الدراسة**			
16	يهتم بي أساتذتي في القسم أكثر من زملائي بناءا على تفوقي			
17	أستطيع تحضير دروسي بكل سهولة			
18	أقارن باستمرار معدلي بمعدل زملائي في كل فصل			
19	لدي قدرات في المواد العلمية			
20	أتفوق على زملائي في طريقة حل المشكلات			
21	لدي قدرات في المواد الأدبية			
22	الطريقة التي أعالج بها المواضيع الدراسية تعجب أساتذتي			
23	إن نتائجي في الامتحانات تعكس مستواي الدراسي			
24	لدي قدرات علمية أكثر من زملائي			
25	أستغل كل قدراتي لتحسين مستواي الدراسي			
26	ينصت إلي الأساتذة و الزملاء باهتمام أثناء إجابتي على الأسئلة			
27	عتمد على نفسي في تحسين قدراتي الدراسية			
28	أتابع دروس الأساتذة باهتمام			

29	عزيمتي و إرادتي في الدراسة أقوى من زملائي			
30	أركز مع الأساتذة أثناء إلقاء الدرس			
31	أحرص على انجاز النشاطات التي يكلفني أساتذتي بها			
32	يشجعني أساتذتي على التفوق في دراستي			
33	أستطيع التحاور مع أساتذتي في مختلف المواضيع الدراسية			
34	يلجأ إلي زملائي لكي أساعدهم في حل الواجبات			
35	يفضل زملائي استعارة كراريسي المنظمة			
36	يلجأ إلي زملائي عندما يختلفون في حل بعض المسائل			
37	يصفني أساتذتي بأنني تلميذ منظم مقارنة بزملائي			
38	أتفوق على زملائي في المسابقات الفكرية			

الملحق رقم (05): استمارة الدافعية للانجاز في صورتها الأولية

وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
جـــامعـــة قاصـدي مـرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم : عـلم النفس و علـوم التربية

استبيـــان

التعليمة:

أخي التلميذ ...أختي التلميذة

فيما يلي مجموعة من العبارات الرجاء منك أن تقرأها بتمعن وتجيبنا بكل صراحة بما ينطبق عليك،و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة ، وتأكد بأن إجابتك سوف تحاط بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

شكرا جزيلا لتعاونكم معنا

البيانات الأولية:

الجنس: ذكـر ( ) ، أنثـى ( ) .

المستوى الدراسي : الأولى متوسط ( ) ، الرابعة متوسط ( ).

رقم	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
01	أحب أن أعمل بجد من اجل التحدي .					
02	أسال أسئلة في الحصة الدراسية لكي أتعلم أشياء جديدة.					
03	أحاول الوصول الى الموضوعات الدراسية بنفسي .					
04	أحب أن اتعلم بقدر ما أستطيع .					
05	أخطط لتعلم الأشياء الجديدة					
06	أحاول التفكير في الأشياء حتى أفهمها بنفسي .					
07	أحب العمل الجديد و الصعب .					
08	أقرأ بعض الأشياء لأني أكون مهتما بموضوعها.					
09	عند ما أقع في خطا ما فإنني أحب أن أتوصل الى الإجابة الصحيحة بنفسي.					
10	أحب الموضوعات التي تجعلني أفكر في الأشياء الصعبة.					
11	أقوم بالمهام الدراسية لكي أتوصل الى أشياء أريد معرفتها.					
12	إذا واجهتني مشكلة صعبة فإني أستمر في المحاولة حتى الوصول الى حلها .					
13	أستمتع بحل المشكلات الصعبة .					
14	أعمل بجد لاني أحب تعلم الأشياء الجديدة.					
15	أحب القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة.					
16	أتناول المشكلات لكي أتعلم طريقة حلها.					
17	أحب العمل الدراسي الصعب لأني أجده اكثره تشويقا .					
18	أحب أن أعمل واجباتي الدراسية بنفسي.					
19	أستمتع بحل الأسئلة الصعبة.					
20	أفضل القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة الأستاذ.					
21	أفضل الموضوعات الجيدة والمعقدة.					
22	أفضل الموضوعات الدراسية التي لم اتعلمها من قبل.					
23	أستمتع بالإصغاء للأستاذ عندما يتناول موضوعات جديدة.					
24	أعتمد على نفسي في الأنشطة الدراسية المختلفة.					

الملحق رقم(06): استمارة الدافعية للانجاز في صورتها النهائية

وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
جـــامعـــة قاصـدي مـرباح ورقـلة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم : عـلم النفس و علـوم التربية

استبيـــان

التعليمة:

أخي التلميذ ...أختي التلميذة

فيما يلي مجموعة من العبارات الرجاء منك أن تقرأها بتمعن وتجيبنا بكل صراحة بما ينطبق عليك،و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة ، وتأكد بأن إجابتك سوف تحاط بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

شكرا جزيلا لتعاونكم معنا

البيانات الأولية:

الجنس: ذكـر ( ) ، أنثـى ( ) -

المستوى الدراسي : الأولى متوسط ( ) ، الرابعة متوسط ( )

رقم	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
01	أحب أن أعمل بجد من اجل التحدي .					
02	أسال أسئلة في الحصة الدراسية لكي أتعلم أشياء جديدة.					
03	أحاول الوصول الى الموضوعات الدراسية بنفسي .					
04	أحب أن اتعلم بقدر ما أستطيع .					
05	أخطط لتعلم الأشياء الجديدة					
06	أحاول التفكير في الأشياء حتى أفهمها بنفسي .					
07	أحب العمل الجديد و الصعب .					
08	أقرأ بعض الأشياء لأني أكون مهتما بموضوعها.					
09	عند ما أقع في خطا ما فإنني أحب أن أتوصل الى الإجابة الصحيحة بنفسي.					
10	أحب الموضوعات التي تجعلني أفكر في الأشياء الصعبة.					
11	أقوم بالمهام الدراسية لكي أتوصل الى أشياء أريد معرفتها.					
12	إذا واجهتني مشكلة صعبة فإني أستمر في المحاولة حتى الوصول الى حلها .					
13	أستمتع بحل المشكلات الصعبة .					
14	أعمل بجد لاني أحب تعلم الأشياء الجديدة.					
15	أحب القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة.					
16	أتناول المشكلات لكي أتعلم طريقة حلها.					
17	أحب العمل الدراسي الصعب لأني أجده اكثره تشويقا .					
18	أحب أن أعمل واجباتي الدراسية بنفسي.					
19	أستمتع بحل الأسئلة الصعبة.					
20	أفضل القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة الأستاذ.					
21	أفضل الموضوعات الجيدة والمعقدة.					
22	أفضل الموضوعات الدراسية التي لم اتعلمها من قبل.					
23	أعتمد على نفسي في الأنشطة الدراسية المختلفة.					