جامعة قاصدي مرباح– ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي

ميدان: العلوم الاجتماعية

شعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

من إعداد: حساني سلسبيل/ رحماني فطيمة

بعنوان :

أساليب التعلم وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز

لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة

نوقشت وأجيزت علنا بتاريخ:2024/06/09
أمام اللجنة المكونة من الأساتذة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
مريامة بريشي	أستاذ محاضر" أ "	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
ربيعة جعفور	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
سامية مخن	أستاذ محاضر" أ "	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ـ الجزائر

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي

ميدان: العلوم الاجتماعية

شعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

من إعداد: حساني سلسبيل/ رحماني فطيمة

بعنوان :

أساليب التعلم وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز

لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة

نوقشت وأجيزت علنا بتاريخ: 2024/06/09

أمام اللجنة المكونة من الأساتذة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
مريامة بريشي	أستاذ محاضر" أ "	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
ربيعة جعفور	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
سامية مخن	أستاذ محاضر" أ "	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

شكر وعرفان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله "

صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم

الحمد لله على إحسانه والشكر له على توفيقه وامتنانه ونشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له تعظيما لشأنه ونشهد أن سيدنا ونبينا محمدا عبده ورسوله الداعي إلى رضوانه صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه وأتباعه وسلم .

بعد شكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه لنا لإتمام هذا العمل نتقدم بجزيل الشكر

إلى **والدينا** الأعزاء الذين أعانونا وشجعونا على الاستمرار في مسيرة العلم والنجاح، وإتمام الدراسة الجامعية؛ كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى من شرفتنا بإشرافها على المذكرة الأستاذة الدكتورة" **جعفور ربيعة** "التي لا تكفي حروف هذه المذكرة لإيفائها حقها بصبرها الكبير علينا، ولتوجيهاتها العلمية التي لا تقدر بثمن؛ والتي ساهمت بشكل كبير في إتمام واستكمال هذا العمل؛ إلى كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية؛ كما نتوجه بخالص شكرنا وتقديرنا إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على إنجاز وإتمام هذا العمل .

"رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحاً ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين"

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى طلبة جامعة ورقلة، والكشف عن دلالة الفرق في الارتباط تبعا للجنس والكلية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياسي (توجهات أهداف الإنجاز، أساليب التعلم) وذلك بعد تأكيد خصائصهما السيكومترية وبناء عليه طبقت الأداتين على عينة قوامها (263) طالبا بجامعة قاصدي مرباح ورقلة خلال السنة الجامعية 2024/2023، وبعد معالجة البيانات باستخدام معامل الارتباط بيرسون ومعادلة فيشر تم التوصل إلى النتائج التالية:

-يوجد ارتباط دال إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة

-يوجد فرق دال إحصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز(بعد إقدام المهمة) وأساليب التعلم (بعد المفاهيم المجردة) وتبين توجهات أهداف الإنجاز ككل وأساليب التعلم(بعد الملاحظة التأملية) لدى عينة الدراسة تبعا للجنس.

-يوجد فرق دال إحصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم ككل لدى عينة الدراسة تبعا للكلية

الكلمات المفتاحية: توجهات أهداف الإنجاز، أساليب التعلم، طلبة الجامعة.

Abstrac

The current study aimed to reveal the correlation between achievement goals Orientations and learning Styles among Ouargla University students, and to reveal the significance of the difference in correlation according to gender and college. To achieve the objectives of the study, two measures (achievement goals Orientations, Learning Styles) were adopted after confirming their psychometric characteristics

Accordingly, the two tools were applied to a sample of (263) students at the University of Qasidi Merbah and Ouargla during the academic year 2023/2024, and after processing the data using the Pearson correlation coefficient and the Fisher equation, the following results were reached:

- There is a statistically significant correlation between the achievement goals Orientations and learning styles in the study sample
- There is a statistically significant difference in the correlation between achievement goals Orientations (after completing the task) and the learning styles (after abstract concepts) andshows the directions of the achievement goals as a whole and the learning styles (after reflective observation) in the study sample according to gender.
- There is a statistically significant difference in the correlation between achievement goals Orientations and Learning Styles as a whole among the study sample according to the college

Keywords: achievement goals Orientations, Learning Styles, University Students.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الأشكال	ح
قائمة الجداول	ط
مقدمة	01
الباب الأول **الجانب النظري**	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1.تحديد مشكلة الدراسة	04
2.تساؤلات الدراسة	07
3.فرضيات الدراسة	07
4.أهمية الدراسة	08
5.اهداف الدراسة	08
6.التعريفات الإجرائية	09

7.حدود الدراسة	10
خلاصة الفصل	10
الفصل الثاني: التراث النظري	
أولا: توجهات اهداف الإنجاز	12
تمهيد	12
1. تعريف توجهات أهداف الإنجاز	12
2. أهمية توجهات أهداف الإنجاز	14
3. نظرية توجهات أهداف الإنجاز	15
4 . نماذج توجهات أهداف الإنجاز	18
5. معايير تقييم التوجهات الثمانية لتوجهات أهداف الإنجاز	25
6. أبعاد توجهات أهداف الإنجاز	26
7.العوامل المؤثرة في توجهات أهداف الإنجاز	29
8. قياس توجهات أهداف الإنجاز	30
خلاصة الفصل	31
ثانيا: أساليب التعلم	33
تمهيد	33
1. تعريف أساليب التعلم	33
2. خصائص أساليب التعلم	35

3. المبادئ المميزة لأساليب التعلم	36
4.أهمية أساليب التعلم	37
5.النماذج المفسرة لأساليب التعلم	38
6. العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم	44
7. طرق قياس أساليب التعلم	46
8. تطبيقات أساليب التعلم في مجال التدريس	47
9. العلاقة بين التوجهات والأساليب	48
خلاصة الفصل	48
الباب الثاني **الجانب الميداني**	
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	50
1.المنهج المستخدم في الدراسة	50
2.مجتمع وعينة الدراسة	50
3.الدراسة الاستطلاعية	50
4.الدراسة الأساسية	51
5.أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسة	52
6.الأساليب الإحصائية	56

خلاصة الفصل	57
الفصل الرابع: عرض وتحليل وتفسير نتائج فرضيات الدراسة	
تمهيد	59
1.عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى	59
2. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية	61
3.عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	63
خلاصة ومقترحات	66
قائمة المراجع	69
قائمة الملاحق	74

فهرس الاشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	النموذج الثنائي لتوجهات الهدف في أعمال *إمس*	18
02	النموذج الثنائي لتوجهات الهدف في اعمال*نيكولز*	19
03	النموذج الثنائي لتوجهات الهدفية في أعمال *دويك*	19
04	النموذج الثنائي لتوجهات الهدف في أعمال* ميدجلي *	20
05	تطور نماذج توجهات أهداف الإنجاز عبر تسلسل زمني	25
06	النموذج الثماني لتوجهات أهداف الانجاز	29

فهرس الجـــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والكلية	52
02	نتائج صدق الاتساق الداخلي	54
03	قيمة معامل الثبات (الفا كرونباغ) لمقياس توجهات اهداف الانجاز	55
04	قيمة معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية على مقياس أساليب التعلم	56
05	قيمة معامل الثبات (الفا كرونباغ) لمقياس أساليب التعلم	56
06	معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وأساليب التعلم	59
07	معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وأساليب التعلم بأبعادها لدى كل من الطلبة والطالبات	61
08	معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وأساليب التعلم بأبعادها لدى كل من طلبة العلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية والاجتماعية	63

مقدمة

مقدمة:

تتطلب العملية التربوية والتعليمية –التعلمية العمل بمبدأ تكافؤ الفرص الذي بواسطته تتم مراعاة الاختلافات المتواجدة بين المتعلمين في مختلف السمات (الانفعالية، العقلية، الجسمية، ...) وهذا ما يساعد المعلم على أن يقوم بدوره في قيادة العملية التعليمية –التعلمية، فيقوم بالتنويع في تقديم أساليبه التربوية بما يتناسب مع قدراتهم العقلية واستعداداتهم النفسية. مما يستلزم من المعلم متابعة كل المستجدات والتطورات التي تطرأ في المجال التربوي التعليمي.

نظرا للتطورات المذهلة والسريعة في حقول المعرفة المختلفة والتي تفرض على المختصين في مجال التربية وعلم النفس إعادة النظر في الأساليب التربوية، لاسيما فيما يتعلق بأساليب التعلم التي أخذت مساحة واسعة ومكانة مهمة في حقل علم النفس المعاصر واكتسبت اهتماما متزايدا من لدن الباحثين، والتي تملي ضرورة أن لا تبقى عملية التعلم أسيرة مفاهيم وأساليب ثابتة طالما أن العصر متغير والعقل الذي هو حاضنة التعلم في تطور وإنماء مستمرين، وإذ يمارس كثير من التدريسيين والإدارات التربوية أساليب تركز على الحفظ والتلقين وإغفال تعليم الطلبة كيفية الطريقة التي تتم بواسطتها عملية التعلم (التميمي ،2019، ص. 153).

ولم يعد الأمر إذن مجرد تلقين الطلاب المعارف أو المعلومات بل يكمن في كيفية اكتسابهم وفهمهم لهذه المعارف والمعلومات، والتعامل معها من خلال اعتماد الطالب على ذاته، وتبني أساليب تعلم تناسب إمكاناته وقدراته واستعداداته، من أجل تحقيق النجاح والتفوق. وإن إتاحة الفرصة للطلبة ليتعلموا بالأسلوب الذي يفضلونه له أثر إيجابي في توليد الحوافز لديهم وزيادة درجة الدافعية عندهم (التميمي ،2019، ص. 153).

وكون التعليم الجامعي يمثل قمة السلم التعليمي لذا يحتل مكانة مرموقة بين مراحل التعليم المختلفة، فهو يتعامل مع صفوة شباب المجتمع، ويعول عليه إعداد العنصر البشري الذي هو الحجر الأساسي للتنمية، وذلك من خلال إعداد الكوادر البشرية المؤهلة القادرة على بناء المجتمع وتقدمه وازدهاره (الشناوي،2022، ص. 188). فإن تحديد الطلبة لتوجهات أهداف إنجازهم يلعب دورا في حفز السلوك الإنجازي وتحريكه وتوجيهه وتطويره وزيادة وتيرته والمحافظة على استمراريته.

وعليه جاءت الدراسة الحالية للبحث حول مفهوم أساليب التعلم في علاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلبة الجامعة، وباعتبار هذه الدراسة بحث علمي يقوم على التسلسل المنطقي وذلك من خلال عرض وتقديم المعلومات والأفكار، فقد قسمت الدراسة إلى جانبين نظري وآخر ميداني كالتالي:

الفصل الأول

تناول هذا الفصل مدخل إلى الدراسة مبينا منطلقاتها النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع مع ضبط متغيراتها وحدودها.

الفصل الثاني

تطرق هذا الفصل إلى الخلفية النظرية للموضوع مع إبراز أهم وجهات النظر المتبناة في الدراسة الحالية وتفصيل عناصرها سواء كان بالنسبة لأساليب التعلم أو توجهات أهداف الإنجاز مختتما بخلاصة.

الفصل الثالث

تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية المعتمدة في هذه الدراسة بما يتضمن تصميم البحث وتهيئة البيانات للمعالجة الإحصائية من خلال تطبيق مقياسين على عينة الدراسة بعد التأكد من جاهزيتها لذلك.

الفصل الرابع

تناول هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري واختتمت الدراسة بخلاصة ومجموعة من الاقتراحات.

الباب الأول

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1.تحديد مشكلة الدراسة

2.تساؤلات الدراسة

3.فرضيات الدراسة

4.أهمية الدراسة

5.أهداف الدراسة

6.التعريفات الإجرائية

7.حدود الدراسة

خلاصة الفصل

1 .تحديد مشكلة الدراسة

تنامت الدراسات المهتمة بالفروق الفردية بين الطلاب في عملية التعلم وتزايدت أهمية معرفة كيفية اكتساب المرء للمعلومات وطريقته في توظيفها في عصر أصبح كم المعلومات فيه يتزايد باطراد متسارع ويتعاظم؛ والحالة هذه برز الاهتمام بموضوع أساليب التعلم فقد اتجه الباحثون في مجال التربية والتعليم بفهم الطرق والأساليب التي يتبعها أو يفضلها المتعلمون عند تعاملهم مع المعلومات؛ أملا في معرفة العوامل المسهمة في تفسير الفروق الفردية بين المتعلمين (الحسيني والشمري، 2018، ص.109).

وقد إهتمت البحوث والدراسات بتناول أساليب التعلم واستراتيجيات التعليم منادية بأهميتها في العملية التعليمية لدى المتعلمين، ومما تجدر الاشارة إليه أن أساليب التعلم أحد نواتج الاهتمام العلمي بموضوع الأساليب المعرفية المعبرة عن نزعات عامة لدى الأفراد لتفضيل تجهيز المعلومات بطرق مختلفة، وهي في جوهرها أساليب معرفية تطبيقية من نوع الأداء المميز؛ وتقاس بوسائل التقرير الذاتي وليس بالاختبارات كما أنها أقل نوعية وخصوصية من الأساليب المعرفية (الحسيني والشمري، 2018، ص.109).

وأدَّت كثرة التفسيرات من قبل العلماء والباحثين في مجال أساليب التعلم إلى تعدد نماذجها وطرق قياسها ومحدداتها، ويرجع ذلك إلى اختلاف المنطلقات النظرية والفكرية للباحثين وأساليبهم في البحث لكن معاني المسميات وخصائصها متقاربة جدا، ونذكر منها نموذج فيرمونت، نموذج انتوستل، نموذج فليمنج، نموذج كولب (زغلول، 2019،ص99).

يشير كولب إلى أن أساليب التعلم تمثل تفضيلات الفرد المعرفية أو أداءه المفضل في تصور وتنظيم المثيرات المحيطة به عن طريق الخبرة والتجربة لذا فقد سمى نموذجه بأنموذج التعلم التجريبي، إذ يؤكد على أن التعلم عملية داخلية مرتكزة على التجربة بدل من أن تكون عملية خارجية، وأنها عملية عقلانية يربط من خلالها المتعلم أهمية المعلومات التي يدركها بالواقع الذي يعيشه (قاسم ولطيف ،2015، ص849).

تصف أساليب التعلم وتميز بسهولة الطريقة التي تتم بها جميع العمليات العقلية الخاصة بالمتعلم والتي تقوم بها بشكل داخلي في عقله، وبالتالي فهي تساعد في فهم السلوك الإنساني للطلاب بشكل عام

بالإضافة إلى فهم الأنشطة العقلية التي يمارسونها في معظم المواقف التعليمية، وأيضا معرفة الأسس والمعايير العلمية وراء طرق الاختيار وطرق التعامل في المواقف الحياتية المختلفة (عبد الحميد ونصار ، 2020، ص333) .

يسهم التعرف على أساليب التعلم لدى الطلبة في جعل التعلم أكثر نجاحا كما يساعدهم في فهم وإتقان المحتوى العلمي للمواد الأكاديمية؛ فإذا كان المتعلم في الأطوار الأولى مازال يعلم ويتعلم بطريقة تتجاهل فيها قدراته والخصوصيات التي تميزه، فالطالب الجامعي مطالب بتجاوز هذه المشكلة التي تعيق تطور مساره الدراسي وتحول بينه وبين استغلاله لكامل قدراته والوصول به إلى أحسن وأجود النتائج (لعزالي ولوزاني،2021، ص115).

تعتبر مرحلة التعليم الجامعي مرحلة تعليمية مهمة في حياة الطالب الدراسية إذ تهدف إلى إعداده للحياة العملية، إلا أنها مرحلة تختلف عن المراحل التعليمية السابقة من حيث طرائق التدريس وعدد المواد الدراسية وكثافتها ونوعيتها، وفي هذه المرحلة يعتمد الطالب على ذاته أكثر فأكثر في انتقاء الأساليب المناسبة مع طبيعة المواد الدراسية الجديدة، فهو يختارها على أساس معرفته بقدراته وإمكانياته الدراسية ورغبته الداخلية التي تدفعه إلى تحقيق مستوى تحصيلي معين يطمح إليه، وإن أخفق الطالب في اختياره تكون النتيجة تحصيلا دراسيا قد لا يعبر عما يمتلكه الطالب من قدرات وطموحات (التميمي،2019،ص 153.).

ونظرا لأهمية أساليب التعلم في المجالات التربوية المختلفة فقد حظيت بالاهتمام والدراسة وأجريت العديد من الدراسات على الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة لمعرفة الأسلوب المفضل لدى الطلبة وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي (الشمري ،2018) حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية منخفضي ومرتفعي التحصيل لصالح طلبة المرحلة الثانوية مرتفعي التحصيل في جميع أساليب التعلم، كما وجدت فروقا دالة إحصائيا بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية للتخصصين العلمي والأدبي نحو معظم أساليب التعلم باستثناء أسلوب التعلم التنافسي لصالح طلبة التخصص. كما أظهرت نتائج دراسة(كاظم الكعبي ،2019) التي سعت للكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم والحاجة إلى المعرفة أن أفراد عينة البحث ليس لديهم أسلوب محدد من التعلم ولديهم حاجة إلى المعرفة؛ إذ كان متوسط درجاتهم أعلى من الوسط الفرضي

وكذلك وجود علاقة إرتباطية طردية بين الحاجة إلى المعرفة وأساليب التعلم، وقد يعود السبب إلى أن الطلبة الذين لديهم حاجة إلى المعرفة عالية يستخدمون أساليب تعلم معرفية كثيرة ويستخدم كل متعلم جميع الأساليب في أوقات مختلفة ولكن ليس من الضروري أن تكون جميعها في المستوى نفسه من الاستخدام.

وفي ظل التغير السريع والتطور الهائل للمعرفة في العصر الحالي، حدثت نقلة نوعية في مجال التعليم عامة وفي نظريات التعلم والتعليم خاصة، وبرزت توجهات نفسية وتربوية تركز على الدور النشط للمتعلم في عمليتي التعليم والتعلم، ولعل من أبرز هذه التوجهات التركيز على الجانب الدافعي للمتعلم في عملية تعلمه.

وفي هذا السياق تبرز نظرية توجه الهدف كواحدة من أهم نظريات التعلم المستحدثة الواسعة الانتشار، ومدخلا من أكثر المداخل تأثيرا على الدافعية الأكاديمية في علم النفس التربوي المعاصر ،لاهتمامها الرئيسي والمباشر بالأسباب أو الأغراض التي تدفع الطلاب للإندماج في المهام الأكاديمية ، و لقد تباينت توجهات أهداف إنجاز الطلاب فهناك طلاب ينظرون إلى التعلم على أنه غاية وليس وسيلة لتحقيق غاية، وغالبا هؤلاء الطلاب يؤدون المهام الأكاديمية أولا بأول ويحاولون الحفاظ على مستواهم الأكاديمي من خلال المذاكرة المستمرة والعزوف عن كل ما قد يؤدي إلى عرقلة مسيرتهم الأكاديمية كالتغيب عن المحاضرات أو أداء الامتحانات بطرق مُخِلّة كالغش، بينما هناك طلاب ينظرون إلى التعلم على أنه مكافأة فورية صغيرة، وغالبا هؤلاء الطلاب يركزون على اختيار المهام الأكاديمية السهلة لضمان النجاح فيها وينظرون إلى حضور المحاضرات على أنها مضيعة للوقت وأن المواد الأكاديمية ما هي إلا قيل وقال فهُم لا يسعون إلى التنافس مع الآخرين أو حتى تطوير ذواتهم أو تفادي الأخطاء السابقة التي أثرت على حياتهم (عصام وآخرون،2022،ص750).

ويشكل موضوع نمط توجهات الأهداف أكثر مجالات البحث أهمية وتأثيرا في العديد من مجالات علم النفس منها علم نفس النمو، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الإجتماعي والشخصية. وهو الأساس في العديد من الدراسات الميدانية في المجال الدراسي أو الأكاديمي الجامعي، ومجال العمل والسلوك الرياضي، لأن الهدف هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه نتيجة قيامه بعمل ما فعند تحديد الفرد هدفا لنفسه

فإنه ينشغل بالسلوكيات التي تقود إلى تحقيق ذلك الهدف من خلال التركيز على الوضع الراهن وعلى الهدف المثالي المنشود (أحمد،2022،ص188).

إذًا يعد موضوعي توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم من المواضيع الحديثة – نسبيا – في علم النفس والتي لاقت اهتماما واسعا على الصعيد التربوي، وما كان لهذين الموضوعين من أثر كبير في تغيير فكرة التعلم وتطبيقاته في غرفة الصف، حيث أصبح التركيز الآن ينصب على المتعلم و هذا ما دعا بعض التربويين إلى الاهتمام بدراستهما معا لمعرفة آليات التعامل مع الطلبة وفق إستراتيجيات حديثة في التعلم، وعلى حد علم الطالبتين فقد أجريت دراسة واحدة لطلعت أبو عوف(2020) أسفرت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز.

وفي ضوء ما جاء من معطيات تظهر أهمية كل من أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز بالنسبة للطلبة ومدى تأثيرها على مستقبلهم العلمي والعملي، وعلى اعتبار أن الطلبة يتأثرون بهذه المتغيرات فقد جاءت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة كدراسة محلية.

2. تساؤلات الدراسة:

– هل يوجد ارتباط دال إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز(وأبعادها) وأساليب التعلم (وأبعادها) لدى عينة الدراسة؟

– هل يوجد فرق دال إحصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز (وأبعادها) وأساليب التعلم (وأبعادها) لدى عينة الدراسة تبعا للجنس؟

– هل يوجد فرق دال احصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز (وأبعادها) وأساليب التعلم (وأبعادها) لدى عينة الدراسة تبعا للكلية؟

3. فرضيات الدراسة:

– يوجد ارتباط دال إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز (وأبعادها) وأساليب التعلم (وأبعادها) لدى عينة الدراسة.

– يوجد فرق دال إحصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز (وأبعادها) وأساليب التعلم (وأبعادها) لدى عينة الدراسة تبعا للجنس.

– يوجد فرق دال احصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز (وأبعادها) وأساليب التعلم (وأبعادها) لدى عينة الدراسة تبعا للكلية.

4.أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية متغيراتها المتمثلة في أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز وتتضح أكثر من خلال إبراز النقاط التالية:

■ بالنسبة لأساليب التعلم فتظهر أهميته كما يلي:

– رفع مستويات المتعلمين وتقوية مستوياتهم التعليمية.

– دمج المتعلمين في الأنشطة التعليمية.

– زيادة دافعية المتعلمين للتعلم.

– تصميم نماذج التعلم التي تواجه الحاجات المختلفة للمتعلمين.

■ أما بالنسبة لتوجهات أهداف الإنجاز أهميتها تظهر من خلال ما يلي:

– لفت نظر العاملين في الميدان التربوي إلى أهمية حث الطلاب على تبني توجهات الانجاز في مجال الدراسة.

– تبرز أهمية توجهات اهداف الانجاز في زيادة فهم الطالب حول أي أنماط من اهداف الإنجاز أكثر نفعا لتعلمهم وتحقيق أهدافهم.

5.أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

– الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة.

– الفرق في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة تبعا للجنس والكلية.

6. التعريفات الإجرائية:

- **أساليب التعلم**

بما أنه تم تبني مقياس " يارا حسين" والتي تعرف أساليب التعلم على أنها: الطريقة أو الأسلوب المفضل للفرد أثناء العملية التعليمية من خلالها يستطيع الفرد إدراك المعلومات واستيعابها والاحتفاظ بها والاستجابة لمثيرات بيئة التعلم.

وعليه يعرف إجرائيا في الدراسة الحالية على أنه: الدرجة التي يتحصل عليها طلاب جامعة قاصدي مرباح _ خلال الموسم الدراسي (2024–2023) في كل من كليتي العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم التطبيقية استجابة على مقياس" يارا حسين" المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتكون من الابعاد التالية: (الخبرة الحسية، الملاحظة التاملية، المفاهيم المجردة، التجريب الفعال).

- **توجهات أهداف الانجاز:**

بما أنه تم تبني مقياس توجهات أهداف الانجاز الثمانية لوسام فراج محمد الصديق (2022) التي تعرف توجهات أهداف الانجاز الثمانية على أنها: أنماط أو معايير يضعها الطالب نحو إقدامه على المهام الأكاديمية أو الإحجام عنها نتيجة الاختلافات في الفروق الفردية لدافعية الطالب التي تؤثر في سلوكه وعملياته المعرفية في مواقف الإنجاز وقياسها باستخدام مقياس توجهات الإنجاز الثمانية (أهداف إقدام المهمة، أهداف إحجام المهمة، أهداف إقدام الآخر، أهداف إحجام الآخر، أهداف إقدام ذات الماضي، أهداف إحجام ذات الماضي، أهداف إقدام ذات المستقبل، أهداف إحجام ذات المستقبل).

وعليه تعرف إجرائيا في الدراسة الحالية على أنه: الدرجة التي يتحصل عليها طلاب جامعة قاصدي مرباح ورقلة – خلال السنة الدراسية (2023/ 2024) في كل من كليتي العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم التطبيقية استجابة على مقياس وسام فراج لتوجهات أهداف الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

7. حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة من خلال:

- الحدود البشرية: تتكون عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في جامعة قاصدي مرباح ورقلة (كلية العلوم التطبيقية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية).

- الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة خلال السنة الجامعية (2023-2024).

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على استخدام مقياس أساليب التعلم يارا حسين ومقياس توجهات أهداف الإنجاز لوسام فراج محمد الصديق.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل تقديم مجموعة من العناصر المنهجية التي كانت بمثابة تمهيد لما سيتم عرضه في الجانب النظري والميداني، وهي نقطة البداية الفعلية لهذه الدراسة.

الفصل النظري

أولا: توجهات أهداف الإنجاز

تمهيد

1. تعريف توجهات أهداف الإنجاز

2. أهمية توجهات أهداف الإنجاز

3. نظرية توجهات أهداف الإنجاز

4 . نماذج توجهات أهداف الإنجاز

5. معايير تقييم التوجهات الثمانية لتوجهات أهداف الإنجاز

6. ابعاد توجهات أهداف الإنجاز

7.العوامل المؤثرة في توجهات أهداف الإنجاز

8. قياس توجهات أهداف الإنجاز

خلاصة الفصل

تعد الأهداف تطلعات وطموحات يرغب الأفراد والمجموعات الوصول إليها ويسعون جاهدين لتحقيقها، كما تشكل قيمة تحكم سلوك الأفراد والمجموعات تتضمن مهمات تسعى إلى إنجازها وأغراضها تحاول الوصول إليها ومعايير نأمل في تحقيقها ومكاسب نناضل من أجل تطويرها والمحافظة عليها.

وقد تبنت الدراسة الحالية مصطلح توجهات أهداف الإنجاز والذي يعد أحد المفاهيم التي تولدت عن نظريات الدافعية في التعلم، وتفترض النظرية الاجتماعية للدافعية وجود علاقة سببية بين توجهات أهداف الفرد والاستجابات السلوكية في مواقف أكاديمية.

وعليه سنتناول في هذا الفصل مفهوم توجهات أهداف الإنجاز ومدى أهميتها وتعريف بنظرتها وتطور نماذجها، وتوضيح أبعادها بناء على النموذج المتبني في الدراسة الحالية، يليه العوامل المؤثر فيها، بعدها تم التطرق الى قياس توجهات أهداف الإنجاز، وفي الاخير خلاصة الفصل.

أولا: توجهات اهداف الإنجاز

1. تعريف توجهات أهداف الإنجاز:

تنوعت تعريفات توجهات أهداف الإنجاز تنوع الاتجاهات والمدارس النفسية حيث ترجع نشأة الصياغة الاولية لمفهوم توجهات أهداف الإنجاز إلى كل من دويك 1975 ونيكولاس 1975.

إمس (1984) يعرف توجهات أهداف الإنجاز :

بأنها نمط متكامل من الاعتقادات تؤثر في النتائج السلوكية ممثلة في الطرائق المختلفة التي يمكن أن يستعملها الأفراد من انجاز نشاطاتهم (العرباوي،2017، ص.5).

ويعرفها إليوت (1999) بأنها تمثلات معرفية لإمكانية قائمة على الكفاءة والتي يسعى الأفراد إلى تحقيقها (الفايز، 2023،ص. 41).

يعرفها بنترش 2000:

بأنه مفهوم يشير إلى الغايات والطرائق المختلفة التي يستعملها الفرد المتعلم في الاندماج في عملية التعلم لما يحاول الفرد الوصول إليه أو تحقيقه بعد الانتهاء من أداء المهمة والوصول إلى تحقيقه الإنجاز النوعي الأكاديمي فيها والوصول إلى الهدف المنشود الذي يعبر عن تمثلات معرفية لما يحاول الفرد انجازه (بشرى،2022، ص. 191).

ويرى إليوت وماكجرين2001: بأنها غرض أو تركيز ديناميكي معرفي مستمر للسلوك المتعلق بالكفاءة (بوراس، 2021،ص. 45).

وعرفها إليوت 2011: بأنها تقدم لنا تفسيرا عن سبب انخراط المتعلم في سلوك الإنجاز وتقام على معيارين للتقييم هما الكفاءة والتكافؤ، ومعايير الكفاءة (تكون من خلال المهمة، الأخر، الذات) أي تستخدم الانا والمتطلبات المطلقة أو الأشخاص، ومعايير التكافؤ يكون النهج الإيجابية في المهام، والإحجام يكون من خلال تجنب السلبية في المهام (عبد المنعم، 2020، ص. 232) .

ويشير سعيد، وعبد الغني (2018): أن أهداف الإنجاز يقصد بها "التمثلات المعرفية المعتمدة على كفاءة المتعلم لتحديد الغرض من السلوك في مواقف الإنجاز الأكاديمي المختلفة، التي تنعكس في ميل المتعلم إلى تبني نمط من الأنماط توجهات أهداف الإنجاز (عبد الغني وسعيد،2018،ص18) .

وتعرفها فاطمة عبد المنعم (2022): بأنها الأسباب الكامنة وراء سعي المتعلم لتحقيق أهداف الإنجاز من خلال نهج النجاح أو تجنب الإخفاق في أداء مواقف الإنجاز امتثالا لطبيعة المهمة أو آراء الآخرين أو طبيعة ذات الفرد (عبد المنعم،2022ص. 230) .

وتعرفها وسام فراج 2022: بأنها أنماط أو معايير يضعها الأفراد نحو إقدامهم على المهام الأكاديمية أو الإحجام عنها نتيجة الاختلافات في الفروق الفردية لدافعية الأفراد التي تؤثر في سلوكه وعملياته المعرفية في مواقف الإنجاز(فراج،2022،ص. 755) .

والجوهر الأساسي والمفاهيمي لتوجهات أهداف الإنجاز والكفاءة وفق لإليوت وماكجرين 2001 فإن الكفاءة أو الإكمال الناجح لبرنامج أكاديمي يمكن تحديده بثلاث طرق، فالجانب الأول يتعلق بالمهارات الأساسية أو القدرات اللازمة، لإكمال المهمة، مثلا يمكن أن تكون المعرفة الرياضية الأساسية اللازمة قادرة على نجاح الفرد على أكمل وجه، والجانب الثاني الشخصية، والذي يشمل تحقيق الفرد الأهداف الأكاديمية في الماضي سواء أكان ناجحا أو فاشلا والجانب الثالث المعيارية أو مقارنة الفرد بالآخرين أو كيف يمكن للفرد إدراك قدراته مقارنة بالآخرين.

نستنتج من خلال التعريفات السابقة أن توجهات أهداف الإنجاز عبارة عن أغراض خاصة يمتلكها المتعلمون لتحقيق السلوك المرتبطة بإنجازاتهم، حيث ركز إمس 1999 على أن توجهات الأهداف لها القدرة على التأثير أو تحفيز السلوك الأكاديمي للطلاب على أنشطته الدراسية. بينما نجد برنتش 1999 ذكر في تعريفه العوامل التي تؤثر على توجهات أهداف الانجاز. ونجد كل من اليوت وماكجرين 2001، يصف بأنها غرض أو تركيز ديناميكي مستمر للسلوك المتعلق بالكفاءة مما يعني أنها تشكل توجها مستمرا يرتبط بالسلوك والأداء الشخصي. كما قدم اليوت(2011) تعريف اخر لتوجهات الأهداف بأنها

توفر تفسيرا لسبب انخراط المتعلم في سلوك الإنجاز، وتستند على معايير للتقييم: الكفاءة والتكافؤ. كما نجد تعاريف كل من سعيد وعبد الغني(2018) وفاطمة عبد المنعم (2022) أن توجهات أهداف الإنجاز تشكل تمثلات عقلية تؤثر على سلوك الطلاب توجههم نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية.

ومنه توجهات أهداف الإنجاز هي مجموعة من العامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على سلوك الفرد في سعيه نحو تحقيق النجاح في مختلف المجالات، بما في ذلك المجال الأكاديمي، كما تحدد أهداف الإنجاز المعايير التي يتخذها الفرد لنفسه سواء كانت تلك الاهداف متعلقة بتحقيق النجاح والتفوق، أو بتجنب الفشل والتسليم. كما أن مفهوم توجهات أهداف الإنجاز يوفر إطارا نظريا قيما لفهم وتحليل سلوك الفرد ومحفزاته في سعيه نحو تحقيق النجاح، ويسهم في إثراء المعرفة النفسية والاجتماعية حول عوامل النجاح والفشل في مختلف المجالات.

2. أهمية توجهات أهداف الإنجاز:

وذلك حسب بوراس (2021) والشريد (2023):

تعد توجهات أهداف الإنجاز من أهم الأطر في مجال التربية والتعليم والتعلم في تحقيق نتائج إيجابية للمنظومة التربوية، فهي تساعد المتعلم على تنمية جوانبه الأكاديمية وتحسين مستوياتهم التعليمية. وتحقيق أهدافه وطموحاته فهي تحدد ما يريد أن يكون عليه في مستقبل. فتوجهات أهداف الانجاز تؤثر في أداء المتعلم ومثابرته ومعتقداته الذاتية ودافعيته في تشكل معتقدات الطلاب حول المادة كما أنها تمثل موجها رئيسيا لممارستهم التعليمية والتي تتباين بتباين طرق تعلمهم. فهي تقودهم إلى اختيار بدائل السلوك التي تحدد أدائهم لمهام التعلم.

وقد أثبتت بعض الدراسات أهمية توجهات أهداف الإنجاز في قدرتها على رفع المستوى الأكاديمي وممارسة التفكير الناقد وما وراء المعرفة وأثر التعلم كدراسة مبيض وآخرون 2020.

يعتبر تحديد الهدف عبارة عن استراتيجية لدافعية أداء المهام كما أنه ينتج عنه تأثير إيجابي على دافعية الأفراد للقيام بمهمة ما، بالإضافة إلى ذلك أن تحديد الأهداف الإنجاز يؤثر بشكل إيجابي على تعلم المتعلمين ومثابرتهم الأكاديمية وتحد من تدنيه الأكاديمي وارتقاء أفضل المناصب في المستقبل. كما أنها تؤثر على مخرجات التعلم وعلى ردود أفعال واستراتيجيات التلاميذ المعرفية والسلوكية والانفعالية أثناء التعلم لأنها توفر إطارا كافيا يؤكد على أهمية كيفية تفكير الطلبة في أنفسهم ومهاراتهم وأدائهم (بوراس،2021، ص84) .

كما أضافت الفايز (2023) ما يلي:

إن توجهات أهداف الإنجاز تمثل الأهداف العامة للطالب الجامعي والمرجع الذي يحكم من خلاله على أدائه وإنجازاته. إذ تعطي له صورة واضحة للعمل والأداء نحو النجاح أو الفشل. وذلك وفق تبنيه لهذين الهدفين وبالتالي فهي توفر المعيار لتقدير فاعلية السلوك أو الأداء. وعليه فهي تؤثر على كيفية تعلم الخبرات وتحقيق الأهداف المنشودة.

إذن فتوجهات أهداف الإنجاز أصبح لها أهمية كبير في مجال التعلم والتحصيل ونواتج التعلم والاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا فهي تمد الفرد وتزوده بالأسباب والأهداف التي تجعله يندمج في مهامه الإنجاز. كما أنها تمثل أكثر مجلات البحث أهمية وتأثيرا في العديد من مجالات علم النفس منها علم النفس النمو وعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي والشخصية. والهدف هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه نتيجة قيامه بعمل ما. فعند تحديد الفرد هدفا ما لنفسه فإنه ينشغل بالسلوكيات التي تقود إلى تحقيق ذلك الهدف من خلال التركيز على الوضع الراهن وعلى الهدف المثالي المنشود (الفايز،2023،ص.45) .

ومنه يتضح لنا أن أهمية توجهات أهداف الإنجاز تكمل في تحفيز وتعزيز سلوك الطلاب وتحسين أدائهم التعليمي، وتطوير مهارتهم الأكاديمية، وتحديد مسارتهم المستقبلية، كما تساهم في تعزيز مثابرة الطلاب وتعلمهم المستدام.

3. النظرية المفسرة لتوجهات أهداف الإنجاز:

لقد كان الاهتمام المبدئي في نظرية توجهات أهداف الإنجاز هو التأكيد على ثالثة أنماط من أهداف الإنجاز (Nicholls; 1983, Elliot & Dweck ,1984)هي: هدف الإندماج في المهمة أو التعلم، الذي يركز على تنمية الفعالية أو إتقان المهمة، وهو من نوع التوجه الإقدامي، وهدف الاندماج في الأنا أو الأداء، الذي يتجه نحو الوصول إلى أحكام مؤيدة للفعالية، وهذا الهدف أيضا من النوع الإقدامي، وهدف الإندماج في الأنا أو الأداء أيضا، ولكنه يهدف إلى تجنب الأحكام غير المؤيدة للفعالية وهذا الهدف من نوع الاجحامي(صبري،2019،ص. 107).

لقد أولى الباحثون في الآونة الاخيرة الاهتمام بنظرية أهداف الإنجاز كأساس نظري للبحث في الفروق الفردية أمثال دويك(Dweck) وأمس (Ames)، حيث ميز الباحثون اللذين تناولوا الدافعية في هذا الإطار بين نوعين من الأهداف، ويسعى النوع الأول إلى التعلم لأجل التعلم والتركيز على اكتساب

المعرفة، أما النوع الثاني فيسعى إلى مقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين والرغبة في إظهار القدرة أمامهم، من أجل الحصول على المدح وتجنب الظهور بمظهر الغباء أمامهم.

وتعد نظرية توجه الهدف إحدى النظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة سيطرة الاتجاه الاجتماعي المعرفي في تفسير الدافعية وأصبحت مؤخرا محور اهتمام الدراسات والبحوث، وتقوم على مسلمة مفادها "أن الأفراد ليسوا منتجات لبيئتهم، ولكنهم أيضا أعضاء منتجون ومؤثرون في تلك البيئة" وفي هذا الصدد يشير كرامبليت (Cramble, 2005) بأن نظرية توجهات أهداف الإنجاز تنظر إلى التعلم على أنه عملية تسمل على كل من: التوجه الذاتي من جانب المتعلم القائم على تحقيق الذات، والتوجه الاجتماعي في سياق البيئة المحيطة، القائم على تلبية احتياجات ومتطلبات تلك البيئة واستغلال إمكاناتها (الدهيسات، 2014،ص.7) .

يتبين أن نظرية توجه الهدف ترتكز على دور الفرد كعنصر نشط في بيئته، بدلاً من مجرد كائن يتأثر بشكل سلبي بالعوامل الخارجية، مما وضح كرامبليت (2005) على أهمية الدوافع الشخصية والاجتماعية في تحفيز الفرد لتحقيق الأهداف.

تعتبر نظرية توجهات أهداف الإنجاز أو نظرية توجه الهدف إحدى المحاولات المعاصرة لشرح وتفسير دافعية الإنجاز الأكاديمي، وتتجه نظرية توجه الهدف إلى إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك. فهي إحدى النظريات التي نشأت في أوائل القرن العشرين وبالضبط في فترة السبعينيات والثمانينات وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي والمعرفي لتفسير الدافعية وتركز هذه النظرية على الهدف الذي ينشده الفرد في إنجازه لمهمة ما (الدهيسات، 2014،ص. 7) .

يتضح في هذا السياق أن النظرية توجه اهداف الانجاز تهدف إلى فهم العلاقة بين العوامل العقلية والعوامل العاطفية في تحفيز السلوك الإنجازي، مما يحدث طابع متكامل لنظرية توجه الهدف ودورها في فهم دافعية الإنجاز الأكاديمي.

ويرى ثومبسون 2006 أن نظرية توجهات أهداف الإنجاز تعد واحدة من أهم النظريات في مجال الدافعية، حيث تركز على الكيفية التي يفسر بها المتعلم معاني خبراته وتجاربه في سياق مواقف التعلم المختلفة وتشكل هذه المعاني الأسباب التي يرها أكثر أهمية وارتباطا نحو التعلم والأداء على المهام المختلفة (الدهيسات،2014،ص.7).

يبرز ثومبسون على أهمية النظرية في فهم كيفية تأثير خبرات المتعلم وتجاربه على دوافعه وأدائه الأكاديمي.

ويذكر بنتريش (2010) أن نظرية توجهات أهداف الإنجاز تطورت من قبل علماء علم النفس المعرفي وعلم نفس التربوي وعلم النفس النمو الأمر الذي جعلها من أكثر النظريات ملاءمة لشرح كيفية التعلم في المهام الأكاديمة، ولديها القدرة وقابلية التطبيق لفهم وتحسين عملية التعلم (بوراس، 2021، ص. 48).

يتبين من خلال برنتش على أن العوامل التي أدت إلى تطوير نظرية توجه أهداف الإنجاز هي مجموعة من علماء ومنظرين في علم النفس النمو وعلم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي مما جعلها أكثر النظريات ملاءمة في الجانب الأكاديمي للمتعلم.

وتسعى نظرية الدافعية والتوجه نحو الهدف لشرح سبب استجابة الطلاب أو فشلهم في إتمام مهام الانجاز، فهي أهداف معرفية ديناميكية تركز على الكفاءة وتتكون من بعدين هما: التعريف من حيث بنيات الإتقان والأداء، والتكافؤ من حيث الإقدام والإحجام، والبعد الأول تم تحديده من الثمانينات والذي يشير إلى معايير الكفاءة لتحقيق أهداف الإتقان حيث يسعى الأفراد للوصول إلى الكفاءة بينما بالنسبة لأهداف الأداة يركز الأفراد على المقارنات مع الآخرين، وعلى وجه التحديد يمكن للأفراد مقارنة أنفسهم بالآخرين بطريقتين السعي لإثبات الكفاءة (الاقتراب من الأهداف) أو عدم القيام بذلك إثبات عدم الكفاءة (أهداف التجنب)(الطيب و آخرون، 2022 ،ص.53).

ومنه فالمبادئ الأساسية لنظرية تنضمن أهداف الإنجاز التي تحكم سلوك الفرد في سياق الانجاز، حيث تؤثر أهداف الإنجاز على الانفعالات والمعتقدات الشخصية، لأن الأهداف تعكس أغراض سعي الفرد للتحصيل وأن المبدأ الأساسي لهذه النظرية والهدف العام للطلاب وهو الرغبة في تطوير إثبات الكفاءة أو تجنب إظهار عدم الكفاءة أو مقارنتها بالأداء الاخرين في سياق الإنجاز (بوراس،2021، ص. 49).

وفي هذا المعنى يكون للطالب الرغبة في تطوير شخصيته وتحسين أدائه حتى يكون أفضل من زملائه. فقد كان الاهتمام المبدئي لنظرية توجه الهدف هو التأكيد على شكلين من الأهداف هما هدف الإتقان وهدف الأداء لتتطور فيما بعد بظهور نماذج أخرى.

4. نماذج توجهات أهداف الإنجاز:

كان التصور الأول لنظرية توجهات أهداف الإنجاز على أنه بنية أحادية البعد، وكان يعتقد أن الأفراد موجهون نحو هدف الإتقان والأداء ومع ذلك فإن الدراسات التي قام بها الباحثون أظهرت عدت تصنيفات ونماذج لتوجهات أهداف الإنجاز من بينها:

1.4. النموذج الثنائي (1970-1980):

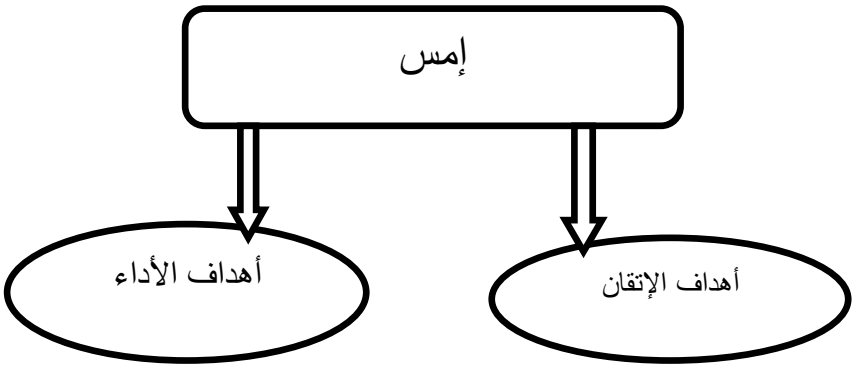
ظهر مفهوم الهدف في النموذج الثنائي في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات، وتم تطوير بنيته من خلال مجموعة أعمال مستقلة ومشتركة لكل من (إمس، نيكولس1984،دويك 1986).ويفرق كل واحدمن هؤلاء المنظرين بين هدفين مختلفين من حيث نوعية سلوك الإنجاز ومن بينها:

1-أهداف الإتقان(التعلم- التمكن): تركز على معايير الكفاءة بناء على المهمة الشخصية (المرجعية الذاتية) ، ويتصف الطلاب الذين يتبنون هذا الاتجاه بأنهم يريدون أن يصبحوا أكفأ من خلال فهم المحتوى الجديد فإنهم يتعاملون مع التعلم على أنه غاية في حد ذاته وليس كوسيلة لتحقيق غاية، ومن المؤكد أن يكون توجههم نحو الهدف أكثر نجاحا ويصبحون متعلمين مدى الحياة بعد التخرج ويميلون إلى اختيار المهام الصعبة، لاكتساب معرفة أكثر شمولا(فراج،2022، ص 760).

2-أهداف الأداء: تركز أهداف الأداء أو الأنا على معايير الكفاءة الشخصية أو المعيارية. ويتصف الطلاب الذين يتبنون هذا الاتجاه بأنهم يرغبون من الآخرين بإنجازاتهم أو القيام بعمل أفضل من أقرانهم، ومن المؤكد أنهم يميلون إلى اختيار المهام السهلة لضمان النجاح فيها (الطيب وآخرون،2022، ص.760).

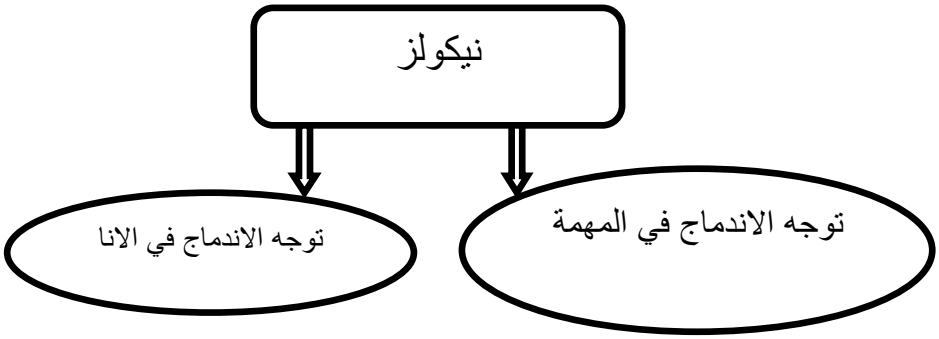
ويرى إليوت (Ellio)1999 أن الطالب الذي يتبنى أهداف الأداء يهتم بالحصول على درجات مرتفعة بصرف النظر عن إتقان المادة، ليثبت للأخرين قدرته وكفاءته مقارنة بهم (عطية،2019، ص.33) .

الشكل (1): يوضح النموذج الثنائي لتوجهات الهدف في أعمال *إمس*



كما صنفها "**Nicholls**"(1984) إلى :

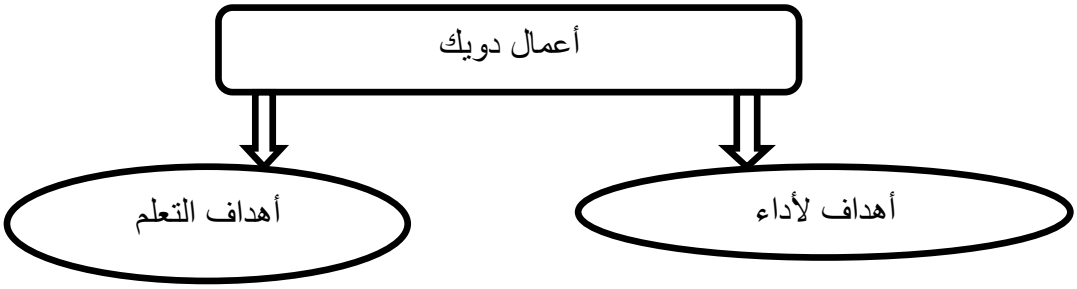
الشكل(2): يوضح النموذج الثنائي لتوجهات الهدف في أعمال *نيكولز *



3-أهداف الإدماج في المهمة: والتي يركز فيها الأفراد على إتقان المهام، ويحملون اعتقادا بأن الجهد يؤدي إلى زيادة القدرة، ويقيمون قدرتهم الذاتية لتطويرها من خلال الجهد المبذول.

4-أهداف الاندماج في الأنا: والتي يركز فيها الأفراد على إظهار القدرة، ويحملون اعتقادا بأن الجهد العالي يعني نقص القدرة، ويقيمون قدرتهم من خلال المعايير الخارجية.

الشكل (3): يوضح النموذج الثنائي لتوجهات الهدفية في أعمال *دويك*

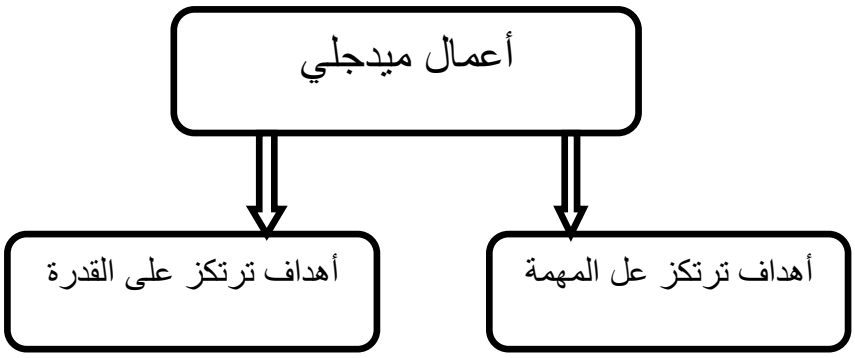


وصنفها **(Dweck&Leggett,1988)**:

5-أهداف التعلم: كأهداف تعكس سعي الفرد. الأداء: أهداف تعكس سعي الفرد للحصول على أحكام ايجابية من الآخرين عن كفاءته (الشريدة، 2023، ص.45) .

وصنفها ميد جلي: النموذج الثنائي إلى وجود نمطين من توجهات الهدف، ويمكن توضيح هذا النموذج من خلال الشكل التالي:

الشكل (4): يوضح النموذج الثنائي لتوجهات الهدف في أعمال* ميدجلي *



6-أهداف التركيز على المهمة: ويكون هدف التعلم هنا تحقيق الفهم وإكمال الأعمال التي تتطلب التحدي والمثابرة، فإنهاء العمل بنجاح في حد ذاته له قيمة لدى الفرد وأن تحقيق الإتقان يعتمد على الجهد أكثر من اعتماده على القدرة (بوزيان،2022، ص.35) .

7-أهداف التركيز على القدرة: يركز الفرد هنا على أن يُقيّمَه الآخرون على أنه قادر، والذي يحدد الهدف القدرة هو مقارنة أدائه بأداء الآخرين أو تحقيق النجاح حتى ولو كانت المهمة سهلة جدا (بوزيان، 2022،ص.35).

ومن هنا يتضح أن أهداف الإتقان في النموذج الثنائي اختلفت مصطلحاته حيث سميت بأهداف التعلم. التمكن إلا أنها تشير إلى نفس المعنى. وكذلك بالنسبة لنموذج الأداء اختلفت مسمياته أهداف الأداء أو الأنا إلا أن كلهما لهما نفس المعنى.

2.4.النموذج الثلاثي(1997):

وقد أشار إليوت 1999 أن توجهات الأداء ليست كلها أهداف تكيفيه تؤدي دائما إلى نتائج سلبية، فقد تقود الطالب أحيانا إلى تبني أنماط تكيفيه للإنجاز تسهم في تحسين مخرجاته الأكاديمية، وبناء على ذلك يرى إليوت 1997 ضرورة الفصل بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء، ومحاولة تحديد

الآثار الإيجابية لأهداف الأداء- الإقدام والآثار السلبية لأهداف الأداء -الإحجام فقدم (إليوت 1999)التصنيف الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز وذلك بتصنيف أهداف الأداء إلى أهداف الإقدام (إثبات القدرة والكفاءة فهي حالة من الدافعية الايجابية) وأهداف الإحجام(تجنب عدم إظهار القدرة والكفاءة حالة من الدافعية السلبية)، ليصبح هناك أنواع من توجهات الأهداف في إطار النموذج الثلاثي، وبالتالي تصنف توجهات الإنجاز في ضوء النموذج الثلاثي إلى:

1-أهداف الإنجاز الإتقان: تركز على تحسين الكفاءة وفق معايير ذاتية أو معايير المهمة مثل تركيز الفرد على تطوير مهارته والتركيز على إتقان مهمة.

2-أهداف إقدام الأداء: تتمثل في إظهار الكفاءة والرغبة في الحصول على أحكام إيجابية مثل تركيز الفرد على القيام بأداء أعلى من أداء الآخرين.

3-أهداف إحجام الأداء: تتمثل في تجنب إظهار الكفاءة المنخفضة والفشل مقارنة بالآخرين وتجنب الحصول على أحكام السلبية. مثل تركيز الفرد على تجنب القيام بأداء أقل من أداء الآخرين (فراج، 2022،ص.47).

3.4.النموذج الرباعي (2001):

نشأ النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز من خلال دراسة ومراجعة البعدين السابقين لأهداف الإنجاز (الإتقان والأداء) على يد اليوت والتفاعل بين هذين البعدين والميول إلى الإقدامية و الاحجامية وفي ضوء هذا التصنيف تم تقسيم التوجهات الهدفية إلى أربعة توجهات هي:

1-أهداف الإتقان-الإقدام: يركز الطالب فيها على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة والرغبة في تحسين وإتقان المهارات المطلوبة منه وتطوير معارفه والوصول إلى مستوى إتقان المهمة أو المادة التعليمية.

2-أهداف الإتقان-الإحجام: تشير إلى ميل الطالب إلى تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الوصول إلى الإتقان.

3-أهداف الأداء-الإقدام: التركيز على التفوق على الآخرين وإظهار القدرة والكفاءة مقارنة بالآخرين. واستخدام معايير المقارنة. كالحصول على أعلى درجات والظهور أفضل من زملائه.

4-أهداف الأداء-الإحجام: التركيز على تجنب الفشل والظهور بمظهر الغباء مقارنة بالآخرين واستخدام المعايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات أو الظهور في مستوى أدنى من الآخرين (الدهيسات، 2014،ص34) .

نستخلص مما سبق ذكره في النموذج الرباعي الذي يركز على مفهوم الكفاءة في توجه أهدف الإتقان إما في إطار القيام بالمهمة أو الذات أي وفق محك خارجي أو داخلي. أما في توجه أهداف الأداء فتكون مرجعيته لتحقيق الكفاءة في إطار مقارنة أداءه بالآخرين.

وقد أشار Gavaza (2014) أن في التصنيف الخماسي لتوجهات أهداف الإنجاز تم فيه الإضافة على النموذج الرباعي السابق الذكر توجه الهدف الخامس أطلق عليه توجه هدف تجنب العمل وأشار إلى أن توجه تجنب العمل سمي أيضا الاغتراب الأكاديمي، وأن الطلاب الذين يتبنون هذا التوجه لا يهتمون بتطوير الكفاءة أو إظهارها بل يكون لديهم ميل نحو الأداء السيء في بيئة التعلم (عبد المنعم، 2022،ص.65) .

4.4.النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز(3×2):

بعد تقديم النموذج الرباعي طور إليوت وزملائه(2011) نموذج آخر لتوجهات أهداف الإنجاز الذي سمي النموذج السداسي أو (3×2) لتوجهات أهداف الإنجاز للمحاولة في الفصل بين الأهداف المستمدة من الذات والأهداف المستمدة من الأخر حيث صنفت فيه أهداف الإتقان من حيث المصدر إلى توجهات أهداف المهمة وتوجهات أهداف الذات أما أهداف الأداء أصبح يطلق عليها أهداف الأخر، ومنه فقد تم تقسيم أهداف الإتقان إلى بنيتين متمايزتين:

- **أهداف المهمة:** وتعكس المعيار المطلق، ويتم تقييم كفاءة الفرد بناء على نجاحه في إتقان مهمة معينة وتحديدها من حيث الأداء الجيد أو السيء فيما يتعلق بما تتطلبه المهمة.(بوراس ، 2021،ص76).
- **أهداف الذات:** وتعكس المعيار الداخلي، وفيه يتم تقييم كفاءة الفرد من خلال قدرته على تحسين أدائه مقارنة بأدائه الذي قام به مسبقا، وذلك بتحديدها على أساس الأداء الجيد أو السيء بالنسبة للكيفية التي قدم بها الفرد في الماضي أومن المحتمل أن يؤدي بها في المستقبل أما أهداف الأداء أو أهداف الآخر، في هذا النموذج تقيم كفاءة الفرد من خلال تفوقه ونجاحه على الآخرين في مهمة معينة وبالتالي تحدد الكفاءة على أساس الأداء الجيد أو السيء لأداء الآخر.

1-أهداف الإقدام -المهمة: ويكون التركيز فيها على تحقيق الكفاءة القائمة على المهمة. كتركيز الفرد على أداء المهمة بطريقة صحيحة.

2-أهداف المهمة -الإحجام :ويكون التركيز فيها على تجنب عدم الكفاءة القائمة على المهمة، كتركيز الفرد على تجنب أداء المهمة بطريقة صحيحة.

3-أهداف الذات -الإقدام: ويكون التركيز فيها على تحقيق الكفاءة القائمة على الذات، مثل تركيز الفرد على القيام بأداء أفضل من الأداء السابق.

4-أهداف الذات -الإحجام: ويكون التركيز على تجنب عدم الكفاءة القائمة على الذات. مثلا تركيز الفرد على تجنب القيام بأداء أقل من أداء الآخرين (اليوت،2011، ص55) .

5-أهداف الأخر – إقدام: ويكون التركيز فيها على تحقيق الكفاءة القائمة على الآخر. مثل تركيز الفرد على القيام بأداء أفضل من أداء الآخرين.

6-أهداف الآخر-الإحجام: ويكون التركيز فيها على تجنب عدم الكفاءة القائمة على الآخرين. مثل تركيز فيها الفرد على تجنب القيام بأداء أسوأ من أداء الآخرين.

5.4. النموذج الثماني :

بعد ما تم طرحه في النموذج السداسي من أبعاد لتوجهات أهداف الإنجاز فقد قام إليوت 2015 بدراسة جديد عن توجهات أهداف الإنجاز، ومن خلال معالجته لنموذج السداسي (3×2) وضح أن التوجهات الثمانية للأهداف الإنجاز ظهرت من خلال التوسع في مجموعة فرعية منه وهي الأهداف الذاتية للفرد، والتي تعتمد على الذات كمعيار داخلي لتقيم أداء الفرد إما يتمركزون حول الماضي (أهداف الذات المبنية على الماضي) أو يتمركزون حول المستقبل (أهداف الذات المحتملة المبنية على المستقبل)، وتندرجان تحت معيار التكافؤ(الأقدام والإحجام) (عبد المنعم ،2022،ص.243).

1-أهداف إقدام المهمة: تستخدم المتطلبات المطلقة للمهمة كمعيار لتقييم الأداء، والكفاءة هنا تحدد من خلال القيام بمهمة بشكل جيد وعلى أكمل وجه.

مثال: سعي الطالب في تعلم مهمة ما لإشباع شغفه أو تعلم تلك المهمة بشكل جيد والتمكن منها.

2-أهداف إحجام المهمة: يستخدم فيها متطلبات مطلقة للمهمة كمعيار يقيم أداء الفرد، وتقاس الكفاءة من خلال محاولة تجنب القيام بالمهمة بشكل ضعيف وسيء.

مثال: تجنب الطالب الإخفاق في الإختبارات وتجنبه عدم المراجعة والفهم لتفادي الرسوب.

3-أهداف إقدام الأخر: وهي تستخدم الأشخاص كمرجع أو معيار لتقييم الأداء، وهنا يتم تحديد الكفاءة من حيث تقديم أداء جيد وأفضل مقارنة بالآخرين.

مثال: تفوق الطالب على زملائه بنتائج أفضل في الإختبارات مقارنة بنتائج زملائه ونيل إستحسان الآخرين.

4-أهداف إحجام الآخر: تستخدم الأشخاص كمعيار تقييم للأداء، والكفاءة هنا تحدد من حيث تجنب القيام بأداء غير جيد مقارنة بالآخرين (إليوت،2011،ص23).

مثال: قيام التلميذ بعمل ما تجنبا للفشل أو الشعور بالإحراج أمام زملائه أو ظهوره بمظهر ضعف في الحصول على الإنجاز.

5-أهداف إقدام ذات الماضي: تستخدم المسار الشخصي كمرجع أو كمعيار تقييم الأداء، والكفاءة هنا تحدد من خلال قيام الفرد بأداء جيد وأفضل مما كان عليه في الماضي.

مثال: حرص الطالب على تحسين نتائجه في الإختبارات في الفصل الثاني مقارنة بالفصل الأول لتطوير مستوى الذاتية فيما مضى عليه.

6-أهداف إحجام ذات الماضي: تستخدم المسار الشخصي كمعيار تقييم لأداء الفرد، والكفاءة تحدد من حيث تجنب القيام بأداء أسوأ مما فعله في الماضي أو ما كان أسوأ من ذي قبل.

مثال: تحسين الطالب لأدائه على ماكان عليه من قبل وتجنب القيام بها بطرق أسوء من ذي قبل لتفادي تراجع مستوى القدرة الذاتية.

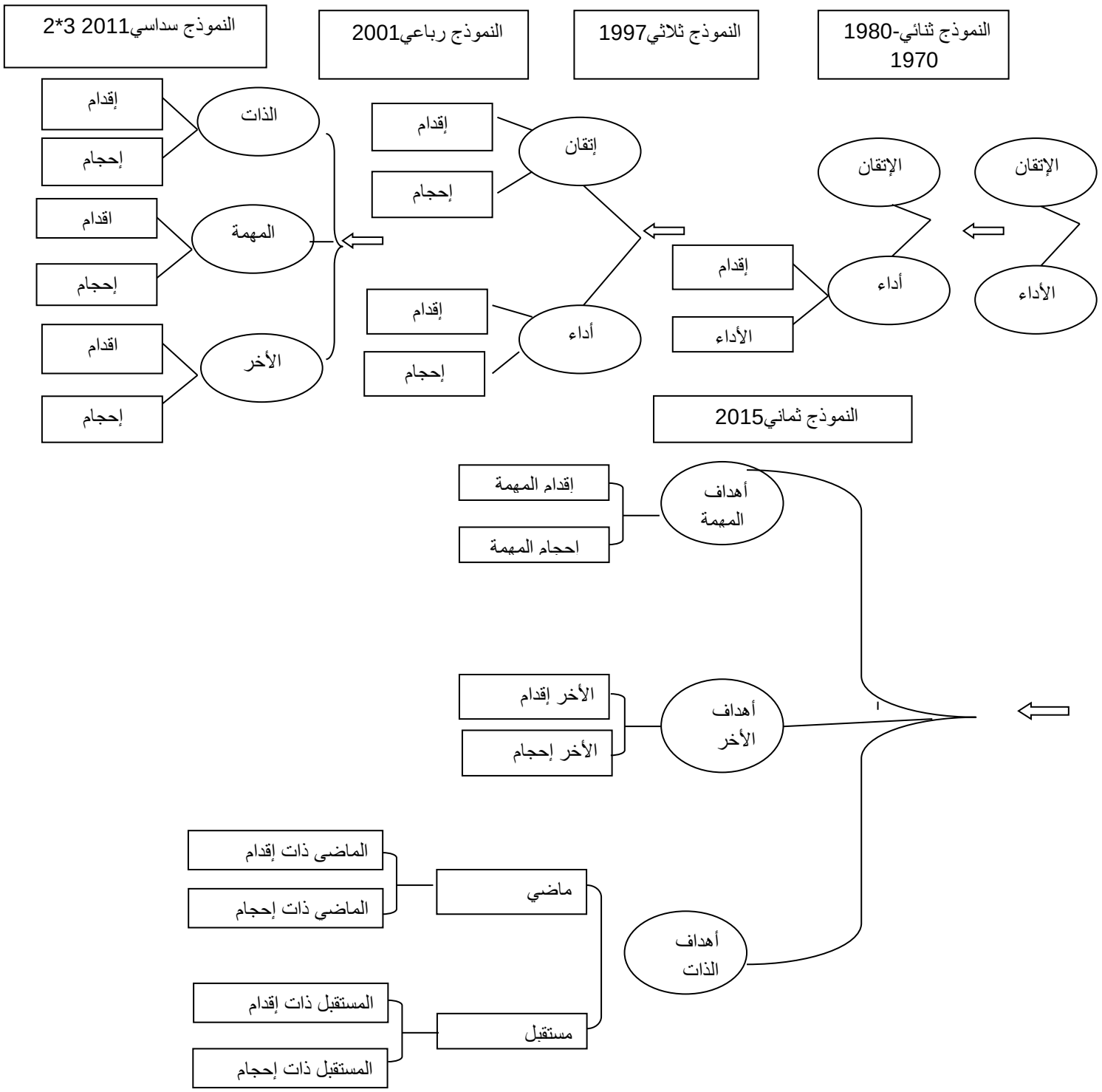
7-أهداف إقدام ذات المستقبل: تستخدم المسار الشخصي كمعيار تقييم الأداء، ويتم تحديد الكفاءة من حيث القدرة على القيام بأداء أفضل والارتقاء بالمستوى المستقبلي للفرد.

مثال: نجاح الطالب في أداء مهمة دراسية بإستخدامه أقصى ما في إمكانياته وإستطاعته للإرتقاء بمستوى القدرة الذاتية وإزدهارها مستقبلا.

8-أهداف إحجام ذات المستقبل: تستخدم المسار الشخصي كمعيار تقييم للأداء وتحدد الكفاءة من حيث تجنب الفشل والقيام بأداء أسوأ في المستقبل (إليوت، 2011،ص25).

مثال: سعي الطالب نحو تجنب الإخفاق في الإختبارات الدراسية وذلك لتفادي عدم المراجعة والفهم وظهوره بمستوى أضعف من مستوى مدى إمكانياته وإستطاعته في الإرتقاء بالقدرة الذاتية مستقبلا.

الشكل 5: تطور نماذج توجهات أهداف الإنجاز عبر تسلسل زمني



يبين الشكل (5) تطور نماذج توجهات أهداف الإنجاز عبر تسلسل زمني، وذلك من النموذج (1970-1980)نيكولس1984ودويك(1986-1988)وإمس(1984-1992) وميدجلي(1997-1995) ثم كان بعده النموذج 1997 الذي اقترحه إليوت 1990 وبعده جاء النموذج الرباعي طوره mcgregir 2001 واليوت وبعده النموذج السداسي الذي قدمه ببكرين وميريامه وطوره اليوت و مما أدى إلى ضهور نموج جديد سمية التوجهات الثمانية لتوجهات أهداف الإنجاز 2015 ,حيث أعطت هذه النماذج نظرة واضحة حول الأسباب الكامنة وراء مهام في مواقف التعلم (بوراس، 2021،ص56) .

5. معايير تقييم التوجهات الثمانية لتوجهات أهداف الإنجاز

أشار Elliot 2011 أن معايير تقييم توجهات أهداف الإنجاز تشمل كلا من الكفاءة والتكافؤ وكلاهما عنصران أساسيان لبناء أهداف الإنجاز:

1.5.معيار الكفاءة: يرى إليوت(2011) أن الكفاءة طريقة يمكن من خلالها التمييز بين أهداف الإنجاز وقد سبق أن وضح إليوت(2011) أن الكفاءة لها ثلاثة فروع (المهمة، الآخر، الذات) وتقوم أهداف الإنجاز لدى الفرد عليها وتم توضيحها كالآتي:

أ-**الأهداف القائمة على المهمة:** تستخدم المتطلبات المطلقة للمهمة مثل الحصول على إجابة صحيحة أو فهم فكرة معينة.

ب-**الأهداف القائمة على الآخر:** تستخدم الأشخاص كمعيار أو مرجع تقييم من حيث مقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين كالمنافسة وجها لوجه أو مقارنة نتيجتين لشخصين.

ث-**الأهداف القائمة على الذات:** تستخدم مسار الفرد كمعيار تقييم وتعرف الكفاءة هنا من حيث الأداء بشكل جيد أسوأ لما قام به الفرد في الماضي أو لديه القدرة على القيام به في المستقبل.

2.5.معيار التكافؤ: بين إليوت (2011) بأنه ينقسم إلى فرعين وهما إما بالإقدام ويكون النهج عن الإيجابية في المهام أو الإحجام ويكون بتجنب السلبية في المهام (عبد المنعم، 2020،ص230).

ومنه نلاحظ أن معايير توجهات أهداف الانجاز تقيم على عنصرين أساسيين يتمثلان في الكفاءة (المهمة، الآخر، الذات) وعنصر التكافؤ (الإقدام على المهمة، والإحجام على المهمة).

أدت التطورات البحثية في نظرية توجه الهدف إلى تطور وتعدد نماذج توجهات أهداف الانجاز من النموذج الثنائي إلى النموذج الثماني وهو ما نتج عنه اختلاف في الدراسات وتباين في نتائجها وذلك طبقا للنموذج المتبني والذي تحدده أهداف الدراسة المراد تحقيقها.

ومن هذا المنطلق تبنت الدراسة الحالية النموذج الثماني وذلك لعدة اعتبارات منها أنه أثبت نجاعته واستقراره عبر الأبحاث والدارسات ومع مختلف الثقافات والأجناس على الرغم من ظهور نماذج قبله إلا أن هناك تطور لثقافات والاتجاهات والأجيال، بالإضافة إلى أن النماذج التي قبله لها بعض النقائص فمثلا النموذج الرباعي (2×2) دمج معيار الكفاءة المطلقة مع معيار الكفاءة الداخلي (الذات) في هدف الإتقان، مما أدى إلى الفشل في تقييم أهداف الإنجاز، مما أدى إلى ضهور نموذج جديد عرف بنموذج السداسي إلا أن نتائجه ظهرت متحيزة بالإضافة إلى أن هناك العديد من المشاكل في قياس توجهات أهداف الإنجاز، وتمثلت هذه المشكلات حسب إليوت ومرياما (2008,Elloit,Muaryama). كما يلي:

1) وضع الهدف واحد مقابل أهداف أخرى وأكثر من هدف واحد في سؤال واحد.
2) عدم التركيز على أهداف الإنجاز في حد ذاتها.
3) استخدام نفس المحتوى لأهداف المختلفة.
4) معايير مقارنة مختلفة الأهداف المرتبطة بالأداء.
5) إخلاف المحتوى المفترض والمحتوى العاطفي في الأسئلة والمقياس.
6) عبارة مكثفة في نفس المحتوى.
7) دمج الأهداف الاجتماعية والدافعية في الأهداف الفردية.

ويعقب اليوت على النموذج الرباعي (2×2) أنه أهمل السبب لماذا يتم السعي إلى تحقيق هدف ما. ولمراعاة كل من السبب والغاية، يؤكد إطار (2×3) على تقييم الكفاءة [السبب] وفق ثلاثة معايير (معيار المهمة، الذات، الآخر) فإذا كان الهدف على سبيل المثال هو القيام بعمل جيد في إطار (2×3) يفسر السبب للقيام بعمل جيد في إطار (2×3) يفسر السبب للقيام بعمل جيد فيما يتعلق بالمهمة أو الذات أو الآخرين (بوراس، 2021، ص 64) .

كما نجد في النموذج السداسي (3×2) يرى الوضبان (2013) أن النظريات التي تناولت النموذج السداسي ليست واسعة الانتشار، ولم يراع في معظمها تأثير الثقافة والنوع وهو ما أسهم في تحيز نتائجها وعدم اتساقها وتضاربها أحيانا، كما أن طلاب المدارس الابتدائية وحتى الثانوية لا يمكنهم التمييز بين أهداف الانجاز للنموذج(3×2). وهو ما يجعل هذا النموذج ربما يكون أكثر ملائمة لطلاب المرحلة الجامعية، فهم أكثر وعيا بأهدافهم وأغراضهم في الأداء.

وفيما يلي عرض لأبعاد النموذج المتبني في الدراسة الحالية :

6.أبعاد توجهات اهداف الإنجاز الثانية:

1.6.توجهات إقدام المهمة: متطلبات المهمة هي المعيار الذي يستخدمه الأفراد في الحكم على أدائهم وتقاس الكفاءة من خلال قيامهم بالمهمة على أكمل وجه.

2.6.أهداف إحجام المهمة: متطلبات المهمة هي المعيار الذي يستخدمه الأفراد في الحكم على أدائهم وتقاس الكفاءة من خلال تجنبهم القيام بالمهمة بشكل سيء.

3.6.أهداف إقدام الآخر: وهي تستخدم كمرجع تقييمي للأداء بين الأشخاص، ويتم تحديد الكفاءة من حيث الأداء الجيد مقارنة بالأخرين.

4.6.أهداف إحجام الآخر: وهي تستخدم كمرجع للأداء بين الأشخاص ويتم تحديد الكفاءة من حيث القيام بأداء غير جيد مقارنة بالآخرين. (اليوت، 2011،ص42)

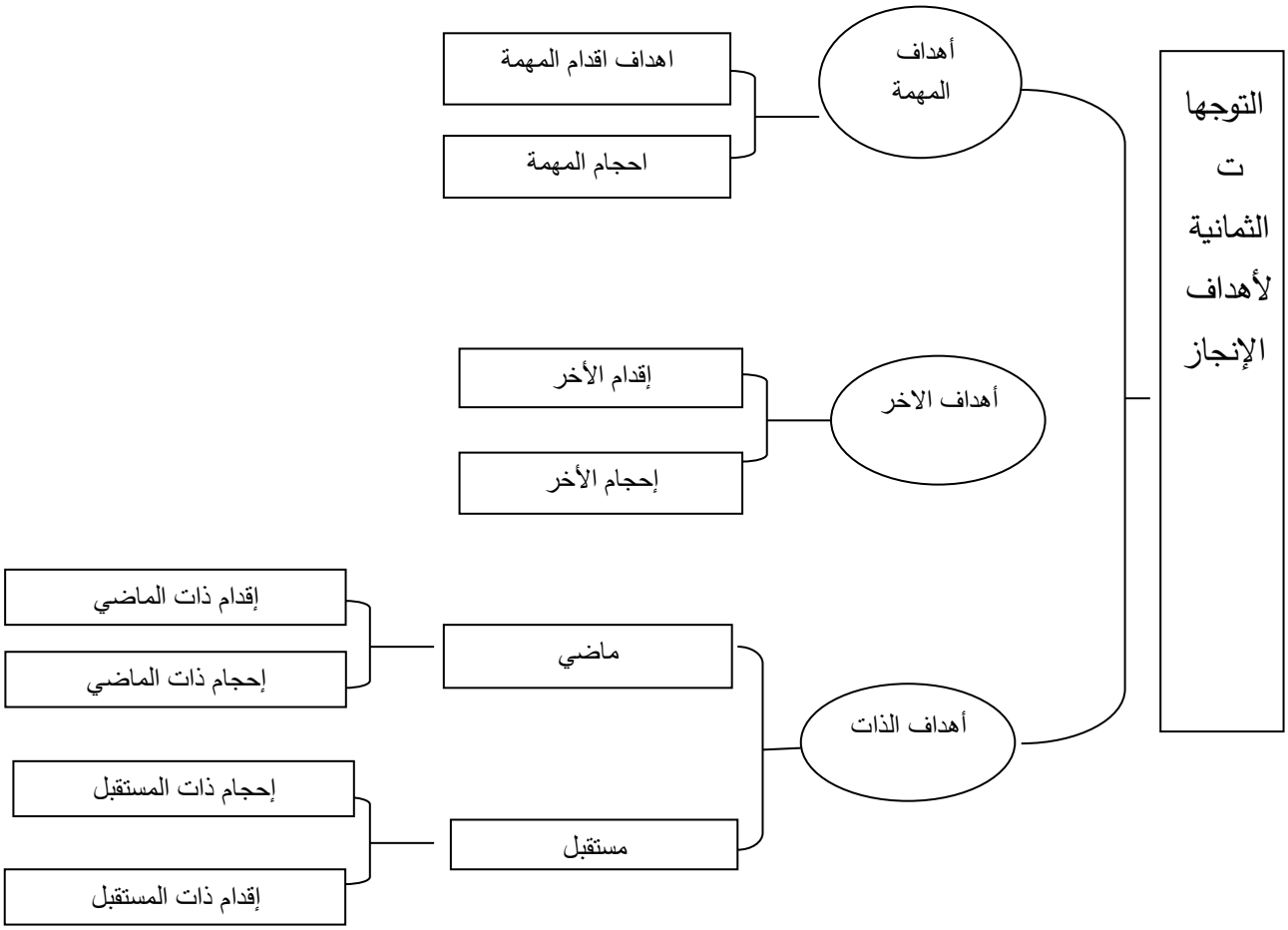
5.6.أهداف إقدام ذات الماضي: تستخدم المسار الشخصي للفرد كمرجع تقييمي لأداء الفرد ويتم تحديد الكفاءة من حيث قيام الفرد بأداء أفضل مما كان عليه في الماضي

6.6.أهداف إحجام ذات الماضي: تستخدم المسار الشخصي للفرد كمرجع تقييمي لأداء الفرد ويتم تحديد الكفاءة من حيث نجنب القيام بأداء أسوأ مما فعله في الماضي.

7.6.أهداف إقدام ذات المستقبل: تستخدم المسار الشخصي للفرد كمرجع تقييمي للأداء ويتم تحديد الكفاءة من حيث القدرة على القيام بأداء أفضل في المستقبل

8.6.أهداف إحجام ذات المستقبل: تستخدم المسار الشخصي للفرد كمرجع تقييمي للأداء ويتم تحديد الكفاءة من حيث تجنب القيام بأداء أسوأ في المستقبل.

الشكل (6): النموذج الثماني لتوجهات أهداف الانجاز



7.العوامل المؤثرة في توجهات أهداف الإنجاز :

1.7.الخبرة السابقة في التعلم: تؤثر الخبرة السابقة على أداء الطالب فالنجاح السابق يجعل الطالب يركز دائما على تطوير مهارته وتجنب قدرته.

2.7.معتقدات الطالب: فاعتقاد الطالب على أن قدراته يمكن تحسينها وتطويها تؤثر بشكل إيجابي على أدائه والعكس إذا اعتقد بأنها ثابتة وغير قابلة للتعديل.

3.7.معتقدات الآباء وأهدافهم: تبني الوالدين لنمط من أنماط توجهات أهداف الإنجاز يؤثر في تبني الأبناء

4.7.البيئة التعليمية: تؤثر البيئة التي يدرس فيها الطلاب كذلك على توجهات أهداف الإنجاز من خلال المنافسة والتحديات وتطوير القدرات.

5.7.الأستاذ: الذي يشجع الطالب على تبنيه توجه هدف الإتقان ويشجعه على الاعتماد وتحمل المسؤولية ويتسم بتشجيع التلاميذ.

8.قياس توجهات أهداف الإنجاز :

ومن بين الدراسات الأجنبية والعربية التي استخدمت الاستبيان في موضوع الاتجاهات نجد:

- نيكولا وزملاؤه 1985 بتطوير أحد المقاييس الأولى لتوجهات أهداف الانجاز، وقد استخدموا في عدد من الدراسات حول أهداف ودافعية الأطفال والمراهقين.
- وأعد امس واشير 1988 يتوافق مع استبان يتوافق مع امس لتوجهات أهداف الانجاز وشمل استبيانهما تصورات الطلاب لأبعاد الإتقان والأداء لبنية الهدف في الفصل الدراسي.
- وقد قدم ميدلجلي 1998وزملائه عن صدق تطوير مقياس توجه الهدف كما قام بتطوير مقاييس فرعية لقياس التمايز الإقدام والإحجام في توجه الهدف، وبعدها قام مللي وغارين (1999) بإعداد مقياس كذلك ضمن النموذج الثلاثي لتوجه الهدف
- وفي وقت لاحق قدمت هاركويز وزملاؤها 2008 بتقديم مقياس شمل توجه إقدام الإتقان وأهداف الأداء بتقديم مقياس شمل مقياس توجه أهدف الإتقان وأهداف الأداء، إقدام أهداف الأداء وأهداف الإحجام عن العمل مستندين في مقاييسهم على المقاييس السابقة.
- وبعدها طور إليوت وماكرجرين2001 في إطار النموذج الرباعي هدف الانجاز، وفي وقت لاحق قدم اليوت ومريامه 2008 نسخة معدلة لمقياس توجه أهداف الانجاز.
- أعد اليوت وزملاؤه 2011 مقياسا في إطار النموذج السداسي لتقييم توجهات أهداف الانجاز.
- وفي 2015 طور اليوت وزملائه مجموعة فرعية من النموذج السداسي، فظهر النموذج الثماني (هوارية بوراس،2021،ص76).

ونجد في البيئة العربية العديد من الباحثين الذين قاموا بإعداد مقاييس لتوجهات أهداف الانجاز أو بترجمتها من لغتها الأصلية وتقنيتها، كالمقياس الذي أعده سهير وأنور محفوظ (1993) وزملاؤه، في إطار النموذج الثنائي، مقياس في نفس التصنيف، بعدها تطويره الى النموذج الثلاثي.

- وفي(2006) أعد ربيع رشوان مقياسا في إطار النموذج الرباعي، وقام الوضبان أيضا (2013) بترجمة المقياس الذي أعده اليوت (2011) لنفس النموذج.

- وبعدها قنن الوضبان(2013) مقياس اليوت (2011) على البيئة السعودية في إطار النموذج السداسي.
- وقد أعد غانم حجاج (2015) مقياسا في نفس الإطار، حيث أجريت عليه تعديلات في مجموعة فرعية من النموذج السداسي لما تم فيها ظهور نموذج جديد وهو النموذج الثمانية للتوجهات أهداف الإنجاز وهو النموذج المتبني في الدراسة الحالية (بوراس،2021،ص.56) .

ومنه نلاحظ منذ بداية دراسة هذا المتغير كل الدراسات اتفقت على استخدام الإستبيان كأداة وحيدة لدراسة الموضوع.

خلاصة الفصل:

تعتبر توجهات أهداف الإنجاز من المتغيرات النفسية التي على درجة كبيرة من الأهمية حيث تساهم في نجاح أو فشل الطالب في المجال الدراسي والأكاديمي .

وقد قدمت نظرية توجه الهدف المبادئ الأساسية التي تحكم على سلوك المتعلمين حيث تعتبر من أهم وأحدث نظريات الدافعية التي نشأت نتيجة الاتجاه الاجتماعي المعرفي، وقد تطورت نماذجها من خلال العديد من الأعمال التي قدمها منظور توجه الهدف، من النموذج الثنائي إلى النموذج الثماني أخذين بمعيار الكفاءة الذي يستخدمه الطالب في تقييم أدائه. وبالرغم من إختلاف الأهداف الإنجاز إلى أنه يمكن للمتعلم أن يمتلك أكثر من توجه هدف واحد في نفس الوقت، وهذا يعود عليه بفائدة كبيرة لاسيما إرتبطت هذه الأهداف بالنواتج تكيفية، والتي لها آثار إيجابية على العملية التعليمية ونواتج التعلم كالرغبة في الإنتاجية والانفتاح على العمل، ومهما كان الهدف الذي يتبناه الطالب من العوامل التي تسهم في تشكيلته منها (المتعلم نفسه ومعتقداته ومحيطه، والأولياء) .

ثانيا: أساليب التعلم

تمهيد

1. تعريف أساليب التعلم

2. خصائص أساليب التعلم

3. المبادئ المميزة لأساليب التعلم

4.أهمية أساليب التعلم

5.النماذج المفسرة لأساليب التعلم

6. العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم

7. طرق قياس أساليب التعلم

8. تطبيقات أساليب التعلم في مجال التدريس

9. العلاقة بين التوجهات و الأساليب

خلاصة الفصل

يعد أسلوب التعلم متغير فعال في تحديد مخرجات التعلم وتنعكس آثاره على الخبرات التي يكتسبها الطلاب في مواقف التعلم التي يتعرضوا لها، وهذه الخبرات المكتسبة يحتاجها الطلاب من أجل إستمرارية التفاعل البناء بينهم وبين البيئة المحيطة به بغرض التكيف مع بيئتهم ومن ثَم تحسينها.

يتأثر أسلوب التعلم المفضل للطلاب بإدراكهم لبيئة تعلمهم وبطرق التدريس المتبعة من المتعلمين لذا يعكس أسلوب التعلم الطريقة التي يستخدمها الطلاب في معالجة المعلومات الجديدة، ويشار إليه بأنه تفضيلات الطلاب بالتعلم والدراسة أو الطريقة التي يفضلها الطلاب في دراستهم نتيجة اختلافات نوعية في عاداتهم أو توجههم الذاتي نحو التعلم؛ أي أنه متغير مركب ناتج عن خصائص معرفية وعوامل نفسية تعمل معا كأداة حول كيفية فهم المتعلم وتفاعله واستجاباته للمواقف التعليمية.

ثانيا: أساليب التعلم

1. مفهوم أساليب التعلم

لقد اختلفت تعريفات أساليب التعلم بتعدد النماذج المفسرة لها وباختلاف الباحثين وبتعدد أساليب التعلم ونظرا لاختلاف أسلوب كل فرد في تلقي المعلومات وطرق معالجتها ومن بين هذه التعاريف نذكر:

عرف " كولب" أساليب التعلم بأنها: تفضيلات فطرية متأصلة بالشخصية ذات جذور وراثية تتعلق بتفضيل الفرد الذي من خلاله يستقبل ويعالج المعلومات الإدراكية " (جاري،2015 ، ص .33).

وعرفها "كييف" 1963 على أنها: سلوكيات معرفية أو انفعالية أو فيسيولوجية يتصف بها المتعلمون وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا للكيفية التي يدرك بها المتعلمون البيئة التعليمية ويتعاملون معها ويستجيبون لها (عبد الصاحب، 2009، ص. 170).

ويرى "سجميك "1965 بأنها: استراتيجية تعتمد على مواقف متعددة بشكل منظم (عبد الصاحب، 2009، ص. 170).

ويشير كل من "دن" و "ودن " إلى أنها : " الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على ، والقيام ب ، واسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة ، واعتبر أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر ،كما أضافا أنها مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية والبيولوجية والتطورية التي شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب (جاري ، 2015، ص .32) .

بينما عرفها "شمك" بأنها: نتاج تنظيم مجموعة من فعاليات معالجة المعلومات التي يفضل الأفراد القيام بها عندما يواجهون واجبا تعلميا وهذه الفعاليات تتراوح بين (1) عميقة ومفصلة وموسعة (2) سطحية مكررة (الربيعي، 2014، ص. 64) .

وقد أشار " فلدر برينت " 2005 على أنها " طريقة الفرد المفضلة للتعلم والكيفية التي يستطيع من خلالها إكتساب المعلومات المختلفة داخل بيئته التعليمية (نوفل ونصار ،2020، ص .353).

ويعرفها "شفيق علاونة " 2010 بأنها عبارة عن: طريقة شخصية تمكن الفرد من التعامل في المواقف التعليمية المختلفة، بحيث يستطيع من خلالها إكتساب وتنظيم المعلومات التي تعرض عليها ويقوم بمعالجتها وفقا لخصائصه وقدراته ، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة من الموقف التعليمي بكفاءة وفاعلية (نوفل و نصار ، 2020، ص. 353).

ويرى " محمد عبد الله النذير " 2015 أسلوب التعلم بأنه الأسلوب المفضل لدى المتعلم الذي يركز فيه على إسترجاع المعلومات الجديدة وغير المألوفة بيسر ويتم التفاعل بين المعلومات وأسلوب تمثيلها بأساليب تختلف من شخص لآخر (حسين، 2023، ص. 255) .

وتشير " كوثر أبو قودة " 2019 إلى أنها " مجموعة من السلوكيات سواء كانت معرفية أو إنفعالية أو فيسيولوجية يتصف بها المتعلمون، وتعمل هذه السلوكيات بوصفها مؤشرات للكيفية التي يدرك بها المتعلمين لبيئتهم التعليمية ، وكيف يتعاملون معها ، وكيف يستجيبون لها (بركات ، 2022، ص. 95).

وأخيرا قدم "طلعت أبو عوف" تعريفا ينص على أنها " مجموعة الوسائل المميزة والسلوكيات المرشدة والأدوات الموجهة لعمليتي التعليم /التعلم؛ والتي يفضلها المتعلمون طبقا لأنماط تعلمهم والتي تجعلهم أكثر تكيفا وكفاءة وفعالية في الإستقبال والتجهيز والإستجابة لمثيرات بيئة التعلم وفضائه بما يضمن لهم النجاح بصرف النظر عما بينهم من فروق في القدرات والإهتمامات (بركات، 2022، ص.95).

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن أساليب التعلم يقصد بها الطريقة الصحيحة والمناسبة والسهلة لكل متعلم في تلقي المعلومات والمعارف أثناء العملية التعلمية والطريقة السهلة في إسترجاع المعلومات أثناء الحاجة لها، وهي عبارة عن إجراءات يتبناها المتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية من خلال فهم المواد التعليمية وطريقة معالجة المفاهيم والحقائق والمهارات ثم تمثيلها وحفظها.

قد حاول الباحثون تفسير عملية التعلم من خلال وجهات نظر ثلاثة فإما الأولى فتؤكد عن العمليات المعرفية مثل معالجة المعلومات والذاكرة (كولب، شمك، دن ودن، محمد عبد الله النذير، شفيق علاونة) ، و إما الثانية فتؤكد على أهمية العلاقة بين أساليب التعلم والشخصية والدافعية بإستراتيجيات الدراسة أو عمق ونوع التعلم (كييف ،فيلدر برينت،كوثر أبو قودة)،و إما الثالثة فتتعلق بتدريب التلاميذ عن إستخدام استراتيجيات تعلم خاصة : علاونة ، محمد عبد الله النذير ،ابو قودة.

2. خصائص أساليب التعلم

تتسم أساليب التعلم بالكثير من الخصائص والتي قد تتمثل في الثبات والإستقرار ووضوح المعالم، كما أنها قابلة للتعديل مما يساعد المتخصصين على تعديلها وتغيرها للأفضل ، ويضيف كل من " رايدنج ودوجلاس " أن أساليب التعلم تحمل مجموعة من الصفات والخصائص التي يمكن توضيحها فيما يلي بالتفصيل :

1. تتسم خصائص أساليب التعلم بشكل عام بالثبات النسبي.
2. تكون نتاج لعوامل شخصية مع تأثرها بالمواقف التعليمية المختلفة.
3. تكشف أساليب التعلم عن الصفات الشخصية للمتعلم والتي تؤثر عليه بشكل عام وعن ملامحه وإتجاهاته وطريقة تفكيره وإتخاذه القرارات. مثلا : الطالب الذي يغلب لديه أسلوب التعلم الخاص بالخبرات الحسية نجده يميل إلى مناقشة زملائه و أنهم ذو إتجاه إجتماعي إيجابي نحو الآخرين . بإختلاف الطالب الذي يعتمد على أسلوب الملاحظة التأملية فإنه يميل إلى معالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة التأملية.
4. تعد بمثابة عامل يساعد المتعلم في تفسير عمليات التعلم.
5. تؤثر أساليب التعلم على إستجابات المتعلم في مواجهة متطلبات الحياة وطرق تعامله مع الآخرين.
6. تعتبر أسلوب إدراكي يوظف داخل مواقف التعلم المختلفة.
7. تشكل طريقة وعادات المتعلم التي يقوم بإستخدامها في عملية تجهيز المعلومات ومعالجتها.
8. تكون في الأساس خصائص معرفية لدى المتعلمين الموجودين داخل الموقف التعليمي (نوفل ونصار ،2020، ص .354).

3. المبادئ المميزة لأساليب التعلم

تتميز أساليب التعلم بمجموعة من المبادئ من أهمها ما يلي:

– تتباين أساليب التعلم تبعا لتباين مراحل الحياة، إذ تتباين الأساليب تبعا لتغير توفر المصادر والمهام النوعية الخاصة بكل مرحلة، وتبعا لتغير خصائص الفرد نفسه، وقد تكون المهارات الخاصة بأسلوب تفكير مفضل قوية، ولكن لا تجد الفرصة المناسبة للتميز.

– يختلف الأفراد في قوة تفضيلهم لأساليب التعلم، وكيفية التعبير عنها وشدتها.

– يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية؛ وفي قدرتهم على التكيف مع المواقف المختلفة.

– ينتج عن اتفاق أساليب التعلم الفرد وقدراته كل أكبر من مجموع أجزائه، الذي يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد، بمعنى أنه لا يكفي تحقيق الكفاءة والرضا في أداء مهمة ما توفر القدرة على أدائها ، بل أيضا أساليب التعلم اللازمة لها.

– لكل فرد بروفيل من أساليب التعلم وليس أسلوبا واحدا فقط، لكن يوجد أسلوب سائد على بروفيل أساليب تعلم الفرد. والحصول على تقدير عال لأحدها لا يعني إجادة كل العمليات الخاصة بأسلوب التعلم المميز لهذا الأسلوب منها.

– يختلف الأفراد في مرونة أساليب تعلمهم، فمرونة أسلوب التعلم تمكن الفرد من التوافق مع الأشخاص الآخرين ، والمواقف المختلفة مع أسلوب تعلمه .

– يمكن تغيير أساليب التعلم وتعديلها؛ نتيجة لتغير الإهتمامات، والهوايات، والبيئة، و أسلوب التعليم.

– تكتسب أساليب التعلم اجتماعيا، من خلال مشاهدة نماذج الدور للوالدين والمعلمين، ونتائج التفاعل بين البيئة والمكونات الشخصية للفرد.

– يمكن اكتساب أساليب التعلم وتنميتها من خلال التدريب على مهام تتطلب أسلوب التعلم المرغوب تعلمه، أو من خلال تدريس النظرية التي تستند إليها، من ثَم يمكن أن ينتقل أثر التعلم إلى المهام والمواقف الجديدة، ويفيد التعرف على أساليب التعلم المفضلة في تحديد العمليات المتعلقة بكل من: التواصل، التعلم، التعليم، حل المشكلات، اتخاذ القرار. مثلا :لإكتساب المتعلم أسلوب التجريب وتنميته يضعه المعلم أمام وضعية مشكلة ويطلب منه إقتراح حلول لها ثم إختبار صحتها عن طريق القيام بتجارب.

– يمكن قياس أساليب التعلم وتقييمها والتنبؤ بها باستخدام أدوات تشخيصية مقننة (العرفج، 2017، ص 78.) .

4. أهمية التعرف على أساليب التعلم

تظهر أهمية أساليب التعلم في كونها تعكس الوسط البيئي الاجتماعي الذي يفضل المتعلم الدراسة ضمنه، كما تعكس حاجات الطلبة الجسمية والانفعالية الأفضل لتعلمهم وبصفة عامة فهي تفيد المعلمين والمختصين في:

أن المعلمين سوف يقومون بالإهتمام بالأسلوب المفضل لدى المتعلمين في عملية التعليم، كما يساعد المعلم في فهم شخصية المتعلم كشخصه، وليس كمتلقٍ للمعلومات من المعلم بمعنى آخر أنه سوف يساعد على إكتشاف أفضل الطرق لرفع دافعية المتعلم نحو المنهج الدراسي، وتشجيعه، بالإضافة إلى أن معرفة المعلمين بأسلوب تعلم المتعلمين سيساعدهم على تخطيط أفضل الإستراتيجيات التعليمية، مما يساعد المعلمين على تكييف العملية التعليمية بما يتناسب مع إحتياجات المتعلمين.

إن أهمية تحديد أسلوب التعلم لدى المتعلمين في عملية التعليم لمدى إرتباطه بمتغيرات تصميم برامج التعلم الإلكتروني ، حيث يتفاوت الأفراد في أساليب تعلمهم عند التفاعل مع المادة التعليمية المقدمة لهم ، ويرتبط ذلك بالفروق الفردية بينهم ، ويؤثر في نواتج تعلمهم، كما يؤثر في كل ما يتعلق بإستقبال المعرفة، وترتيبها، وتنظيمها، وتجهيزها، وتسجيلها، وترميزها، ودمجها، والإحتفاظ بها في المخزون المعرفي، و إستدعائها عند الحاجة، فأساليب التعلم تعكس الطريقة التي يستخدمها المتعلم في إكتساب المعلومات، وإسترجاعها من خلال تفاعله مع الموقف التعليمي لإحداث التوافق بين خصائص المتعلم ، ومتغيرات الموقف التعليمي (الشناوي ، 2022، ص.78) .

5.النماذج المفسرة لأساليب التعلم

هناك بعض التصورات النظرية لأساليب التعلم التي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم ومن هذه التصورات والنماذج ما يلي:

1.5. نموذج ديفيد كولب:

ويقوم هذا النموذج على نظرية الأنماط النفسية النابعة من أفكار (jung) وهي أن السلوك يرجع إلى الصدفة، ولكن ينتج عن فروق قابلة للقياس في الوظائف العقلية حيث يقسم الطلبة إلى نمط الطلبة: المنبسطين والمتمركزين خارج الذات ، والنمط الحسي ، ونمط المفكرين ، ونمط الحكميين ، والقضائيين .

ونموذج التعلم التعليمي لكولب أي التعلم من خلال الخبرة الحسية والذي طوره ديفيد كولب و روجرز و فراي يتكون من أربعة عناصر: التجربة العملية والملاحظة والتأمل ،تكوين المفاهيم المجردة وإختبارها في ظروف جديدة .

حيث من وجهة نظر كولب فإنه كي يكون المتعلم فاعلا، فعليه أن يخبر جميع هذه المراحل وذلك من خلال إنخراطه بشكل كامل وبدون تحير في خبرات جديدة (خبرات حسية)، وتأمل الخبرات من مناظير عدة (ملاحظة تأملية) وتشكيل تلك المفاهيم التي تكمل هذه الملاحظات في نظريات منطقية (مفاهيم مجردة) ، وإستخدام هذه النظريات لصنع القرارات وحل المشكلات (تجرب نشط).

ويعتمد النموذج التعليمي لكولب على بعدين وصفا لنموذج أو عملية التعلم ذات المراحل الأربعة، وتستطيع أن تلاحظ إذا استخدمنا بعدا فإننا سنحصل على أسلوب واحد من الأساليب الأربعة التعليمية:

- **البعد الأول:** كيف ندرك؟ نحس ونفكر:

الشعور أو الإحساس (التجربة المادية) إدراك المعلومات، يمثل هذا البعد طريقة تعليمية على أساس التجربة الحسية أي أنها تعتمد على الأحكام الصادرة عن الشعور، فقد وجد المتعلمون عموما أن الطرق النظرية غير مجدية ولذلك فهم يفضلون معالجة كل حالة على إنفراد، ويتعلمون بشكل أفضل من خلال أمثلة معينة يمكنهم أن ينغمسوا بها، وذلك عن طريق الإتصال مع النظائر وليس عن طريق المراجع، فالقراءات النظرية ليست مجدية دائما بينما العمل مع المجموعة والتغذية الإسترجاعية مع النظير تؤدي غالبا إلى النجاح.

التفكير (التعميم أو المفاهيم المجردة) يقارن كيف أنها تتناسب مع تجاربه الخاصة ويميل هؤلاء الأفراد كثيرا للتكيف مع الأشياء والرموز في حين لديهم ميولات ضعيفة نحو التكيف مع أشخاص آخرين، فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال المراجع والحالات التعليمية غير الشخصية.

والتي تؤكد على النظرية والتحليل التنظيمي، كما أنهم قليلي الإستفادة من طرق "التعلم بالإكتشاف" غير المنظمة كالتمارين، وتساعد كل من دراسات الحالة والقراءات النظرية وتمارين التفكير والإنعكاس على هذا المتعلم.

- **البعد الثاني:** كيف نعالج؟ نتأمل ونفعل:

المراقبة (الملاحظة التأملية) ، يعتمد هؤلاء الأفراد كثيرا على الملاحظة أثناء إصدار الأحكام ، وهم يفضلون الحالات التعليمية التي تأخذ شكل المحاضرات والتي تسمح للمراقبين الموضوعيين وغير المتحيزين بأن يأخذوا أدوارهم ، ويتصف هؤلاء الأفراد بأنهم إنطوائيين ، لذا فإن المحاضرات تساعد هؤلاء المتعلمين فهم (بصريون و سمعيون) حيث ينظر فيها المتعلمون إلى المسهل الذي يعمل كمناظر ومرشد معا ويحتاج هؤلاء المتعلمون لتقييم أدائهم وفقا لمعايير خارجية.

الإنجاز (التجريب العملي)، يتعلم هؤلاء الأفراد بشكل أفضل تمكنهم من الإنشغال بأشياء كالمشاريع والأعمال المنزلية أو المناقشات في مجموعة، فهم يكرهون الحالات التعليمية الخاملة كالمحاضرات، حيث يميل هؤلاء الأشخاص ليكونوا متشوقين، فهم يرغبون بتجريب كل شيء (سواء الحسي أو اللمسي)، ويساعد كل من حل المشكلة والمناقشات ضمن مجموعة صغيرة ، والتغذية الإسترجاعية من النظير والواجبات الشخصية ويرغب هذا المتعلم برؤية كل شيء وتحديد معاييره الخاصة حول العلاقة بالموضوع.

وجد كولب أن آلية الجمع ما بين الطريقة التي يدرك بها الناس والطريقة التي يعالجون بها هي التي تكون الشكل المتوازن لنمط التعلم، وهو أكثر الطرق راحة للتعلم، ورغم أن هناك أشخاصا يفضلون ويعتمدون نمطا واحدا دون البقية (جاري ، 2015، ص .38- 39) .

2.5.نموذج الفور مات لأساليب التعلم:

وهو نموذج من نماذج أنماط التعلم " لبيرنيس مكارتي " وقد بنى هذا النظام على نظرية ديفيد كولب التي تفيد بأن الأفراد يتعلمون المعلومات الجديدة بإحدى الطريقتين: المشاعر أو التفكير، وساهم "كولب" في مجال السلوك المؤسسات إلى جانب عمله في التعلم التجريبي وله إهتمامات في طبيعة التغيرات الفردية والاجتماعية، والتعلم التجريبي والتطور المهني والتربية المهنية والتنفيذية.

يعتبر نموذج " الفورمات " نموذجا علاجيا للتخطيط وحل المشكلات، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع معين من التفكير أو نمط التعلم، و تستند أنماط التعلم الأربعة على هذه المداخل المختلفة في إستقبال ومعالجة المعلومات (جاري، 2015، ص.39) .

3.5.نموذج بيجز:

يفسر هذا النموذج أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب، ويرى بيجز وجود ثلاثة أساليب للتعلم لكل منهم عنصرين: " دافع ، إستراتيجية "، وبؤدي الدمج بين الدافع والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم، وأجرى بيجز دراسات كثيرة حول هذا النموذج . ويمكن القول بوضوح ثلاثة أساليب للتعلم فيها وهي: الأسلوب السطحي، الأسلوب العميق، الأسلوب التحصيلي (الكعبي، 2015، ص.205).

تستند نظرية بيجز على إفتراض أن التعلم يتم على مستويات متعددة تتطور تدريجيا.

4.5.نموذج رينيرت:

حيث قدم أداة تستند إلى الأسلوب الإدراكي أطلق عليها تدريبات " ايدموندز " لتحديد أسلوب التعلم " Emondons Learning style" وهذه الأداة تعكس مدى تطابق أساليب التعلم مع الوسائل الإدراكية (التخيل، الكلمات المكتوبة، الصوت، النشاط أو الحركة) والتي من شأنها إظهار قدرة الأفراد على رد الفعل السماعي للكلمات أو مدى رؤية هذه الكلمات بصريا أو لمسها وهذا التصور يدعم التعلم من خلال تقديم المعلومات بالوسائل الإدراكية ويرى أن إرتفاع تحصيل الطلاب مرهون بتناغم أساليب التدريس مع الأساليب الإدراكية للطلاب (جاري، 2015،ص 41) .

5.5.نموذج أنتوستل:

ويقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم ، حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة ، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم ، وأهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي: التوجه نحو المعنى الشخصي ،والتوجه نحو إعادة الإنتاجية وبناء على هذه التوجهات يرى " انتوستل " وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي : الأسلوب العميق ، الأسلوب السطحي ،الأسلوب الإستراتيجي (الكعبي ،2015، ص. 207).

6.5.نموذج فلدر وسلفرمان:

ولقد وضع " فلدر" و " سلفرمان " نموذجهم لسببين: للتعرف على أساليب تعلم مختلفة، ولتوفير أساس جيد للمدرسين لتصميم عملية للتعلم والتي من شأنها أن تعالج الإحتياجات التعليمية لجميع الطلبة.

ويتضمن نموذج "فلدر" و "سلفرمان" أربعة أبعاد ثنائية القطب لأساليب التعلم ويحتوي كل أسلوب على تفضيلين معاكسين ، ويستخدم كل متعلم جميع الأساليب في أوقات مختلفة ولكن ليس من الضروري أن تكون جميعها في المستوى نفسه من الإستخدام . وهذه الأساليب هي: الأسلوب العملي التأملي، الحسي الحدسي، البصري اللفظي، التسلسلي الكلي(الكعبي ، 2015، ص .209).

7.5نموذج فيرمونت:

توصل فيرمونت إلى أن هذا النموذج في عام (1996) و قدم من خلاله أربعة أساليب للتعلم هي: الأسلوب الموجه نحو المعنى "، و " الأسلوب الموجه نحو إعادة الإنتاجية " و " الأسلوب الموجه نحو التطبيق"، و" أسلوب التعلم غير الموجه " (بركات ، 2022، ص. 96).

إفترض فيرمونت أنموذجه معتمدا على وجهة النظر البنائية الحديثة للتعلم وذلك بهدف تقديم فهم متكامل للتعلم قدر الإمكان من خلال إدخال مفهوم ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي.

8.5.نموذج دن ودن:

ظهرت بدايات هذا النموذج عام (1970) وتم فيه تحديد 21 أسلوبا للتعلم موزعة على خمسة أبعاد رئيسية هي: (البيئة المادية المحيطة بالفرد، والتفضيلات الإنفعالية، والتفضيلات الاجتماعية، والتفضيلات الفيسيولوجية، ومعالجة المعلومات) (بركات، 2022، ص. 96).

9.5.نموذج هيل:

قدم هيل عام (1971) نموذجا لأساليب التعلم أشار فيه أن كل متعلم يتميز عن غيره في أسلوب إدراكه أو تعلمه من خلال توفر عدد من العناصر الإدراكية التي صنفها في ثلاث فئات هي : (وسائل الإدراك ، ووسائل التفاعل مع الآخرين ، وصيغ معالجة المعلومات الخاصة بالتعلم) . والتلميذ يمكن أن يجمع معظم أساليب التعلم حسب نوع ودرجة توفر العناصر المكونة لأسلوب تعلمه (بركات ، 2022، ص .97).

إعتبر هيل النمط الذهني الطريقة التي يستقبل بها الطلاب المعلومات ويعالجونها لإستئناف المعاني من بيئتهم وخبراتهم الشخصية.

10.5.نموذج فليمنج:

من إعداد " فليمنج" و " بون ويل " ويتكون هذا النموذج من أربعة أنماط تعليمية مفضلة لدى الطلبة ، حيث يمثل حرف v كلمة visuel ويدل على النمط البصري ، وحرف A يمثل كلمة Aural ويدل على النمط السمعي ، وحرف R وتمثل كلمة Read\Write ويدل على النمط القرائي /الكتابي ، ويمثل حرفK كلمة Kinesthetic ويدل على النمط العملي / الحركي ، ويركز فليمنج على الوسائط الحسية الإدراكية والتي يميل المتعلم للتعلم وفقها والتركيز على كيفية تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها ، وأساليب إستقبال المنبهات بهدف إستيعابها ، كما أن الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات ، والطريقة المميزة في تعلمه ، وإستقباله المعلومات المقدمة إليه من البيئة وطريقته في حل مشكلاته التي يواجهها من خلال المواقف التعليمية (جاري،2015، ص. 42) .

11.5.نموذج ريد:

ظهرت بدايات نموذج ريد عام (1987)، و قدم خلاله عشرة أساليب للتعلم هي: " أسلوب التعلم السمعي ، وأسلوب التعلم البصري ، وأسلوب التعلم الفردي ، وأسلوب التعلم الجماعي ، وأسلوب التعلم التحليلي ، وأسلوب التعلم الكلي ، وأسلوب التعلم الإنفتاحي ، وأسلوب التعلم الإنغلاقي ، وأسلوب التعلم الإنبساطي ، وأسلوب التعلم الإنطوائي (بركات ،2022،ص.100).

12.5.نموذج كوفليد:

يعد نموذج " كوفليد" من أهم نماذج تفضيلات أساليب التعلم فهو نموذج تربوي معرفي يشير إلى الطرق المفضلة التي يتبعها أو يستخدمها الفرد المتعلم في إستقبال وإدراك وتنظيم ومعالجة المعلومات في عملية التعلم سواء كان ذلك في موقف تعليمي أو موقف إستذكاري لمراجعة تحصيل تلك المعلومات. وهذا النموذج مبني على عمليات التعلم التي تمثل قدرت التعلم الأربعة (التصوري –النظري، التحليلي – التأملي، الإدراكي –المجرد، العملي –التجريبي). ويتضمن هذا النموذج مجموعة أساليب يتبعها أو يستخدمها المتعلمين في تعلمهم والتي يمكن التعرف عليها والكشف عنها من خلال قدرات التعلم الأربعة، ومن أبرز أساليب التعلم في هذا النموذج هي: (أسلوب التعلم السمعي –أسلوب التعلم البصري –أسلوب التعلم التحليلي –أسلوب التعلم الكلي –أسلوب التعلم التجريدي–أسلوب التعلم العياني) (بركات، 2022، ص. 98) .

13.5.نموذج شمك 1977:

جاءت أبحاث شمك في معالجة المعلومات البشرية والذاكرة المتمثلة بالتصور والتنظيم وعمق المعالجة، وإستراتيجيات الإسترجاع والنتيجة التي تمخضت عن تلك الأبحاث هي:

1 –إن الناس يتذكرون المعلومات بشكل أفضل عندما يعالجونها بعمق والتي تتضمن تكريس الإنتباه للمعنى وتصنيف الفكرة التي يدل عليها ذلك الرمز.

2–إن المعالجة المفضلة والموسعة تشير إلى طريقة معالجة المعلومات بحيث يجعلها أكثر إغناءا وبعد ذلك قام كل من "شمك" و "رومانيا" بتطوير أساليب التعلم والتي تتعلق بأنماط سلوكية يقوم بها الطالب أن قائمة " شمك " إحتوت على 62 فقرة مصنفة إلى أربعة أساليب لتقدير أسلوب التعلم التي يتصف بها الطلبة هذه الفقرة تتعلق بأنماط سلوكية يقوم بها الطلبة في أثناء الإستماع إلى المحاضرات ، أو في أثناء

كتابة الملاحظات أو تقارير أو إستعداد للإمتحانات الأكاديمية وأن هذه السلوكيات تتعلق بإستراتيجية معينة تنطبق على أكثر من موقف تعليمي ، وتحتوي هذه الإستراتيجيات على أنماط معينة في معالجة المعلومات مرتبطة بعمل يستدعي نشاطا في الذاكرة وهذا النشاط يرتبط في أثناء التذكر بمفهومات أساسية في معالجة المعلومات مثل الترميز (التمثيل) والخزن والإسترجاع (الربيعي ،2014 ، ص. 72) .

14.5.نموذج «مارتون " و " سالجو":

توصل كل من "مارتون" و " سالجو " من خلال دراستهما إلى وجود أسلوبين للتعلم هما: الأسلوب السطحي والأسلوب العميق (العيش ،2020، ص .5).

6.العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم:

1.6.محدد الفروق الفردية:

وفق إتجاه المنحنى القياسي فإن دراسة الفروق الفردية تكمن في التعرف على ناتج الأداء المعرفي للفرد ، وعملية التعلم تعتبر مصدرا لإكساب الأفراد الكفاية المعرفية ومحركا لتنمية القدرات العقلية لديهم ، من خلال تنشيط عمليات عقلية من قبل الفهم والإستكشاف وتتجلى بوضوح حقائق التعلم كلما دققنا النظر في العوامل الشخصية والبيئية ،والمعايير الفيسيولوجية ،والنفسية التي ترتبط بالأفراد في مواقف التعلم المختلفة والتي من بينها درجة المألوفية ،والإثارة ، والقدرة على إحتمال الغموض ودرجة التعقيد والتي ترتبط بسمات الشخصية لدى الأفراد ، والتي تلعب دروها في تحديد مستوى الإدراك وقابلية الإكتشافات لدى الفرد ودرجة التمييز بين الحقائق التي يواجهها ، وما تدفع به في الوقت نفسه نحو رغبة الإكتشاف كلما تحسنت لديه درجة الممارسة والإستفادة من الخبرات لتحقيق التوازن المعرفي وبالرجوع إلى النظرية التي طورها " بياجيه" ويحدث هناك مابين مرحلة الطفولة ومرحلة البلوغ ، عدد من العمليات المرتبطة التي تمكن الإدراك ليصبح أكثر موضوعية ووثوقا به والتغلب على العبرة التي يتعرض لها بدرجة موروثة ، وهذه العبرة طبقا ل بياجيه تحتفظ على خاصيتين من إستعداداتنا الإدراكية :

الأولى مجال المؤثر ليس متجانسا، ويدرك البعض فيه بدرجة أكثر وضوحا وحيوية عن الآخرين، والثاني: إتجاه التغيرات المتمركزة من لحظة لأخرى بطريقة عشوائية لا أكثر ولا أقل، بحيث أن العناصر المختلفة لمجال المؤثر تزيد وتقل كلما تزيد واحدا عن الآخر (جاري ، 2015، ص.50) .

2.6.العامل البيئي:

يُعنى بالعامل البيئي تأثير البيئة التي تشمل جميع المؤشرات التي تحيط بالفرد لحظة التكوين الأولي وهو في رحم أمه ، إلى غاية شهور نهايته ، ففي السنوات الأولى له يبدي نزوعا قويا إلى إستطلاع محتويات بيئته مدفوعا بحب الإستكشاف ، ويتضح تأثير البيئة على الأفراد في طبيعة الصفات المكتسبة ، كالتعليم واللغة ، والقيم الأخلاقية والعادات ومايمكن أن يتأثر به الفرد إجمالا كعوامل التغذية والصحة ووجود الآباء وفقدها أو فقد أحدهما ومستوى التعليم اللذان حصلا عليه ، ومستوى المعيشة المميز لحياتهما ، وإلى ما ينتميان في محيط المدينة أو الريف ، ودرجة التأهيل العلمي بعامة في المجتمع الذي يحتضن الفرد ، والإنفعالات التي تعرض فيها حاجة الفرد للتعبير عن ذاته أو الكبت الذي يفرضه واقعه أو الأفراد المحيطين به ، وما يعانيه من حرمان وما يتعرض له من تصويب السلوك وما يشمله من كمال أو نقص في إطار توجيهه وتعليمه ، ومراعاة حقه ، وما يقدم له من إحترام أو رفض أو إنكار ، نتيجة الإحتكاك ببيئته (جاري ،2015،ص.51).

3.6.العامل الوراثي:

تحدد الوراثة القابلية القصوى للتعلم، بناءً على ما جبل عليه الفرد من القابلية لتكوين القدرات والقابلية للتعلم، المستمدة مما زود به الفرد وراثيا على أساس المورثات النوعية التي يرثها من الأبوين، عن طريق إنتقال الصفات.

والوراثة تسمح بتكوين قابلية السلوك وقابلية الإنتظام في صورة معينة، أي أننا بواسطة مكوناتنا الوراثية يتحدد لدينا سلفا القبليات الأولية لتشكيل أسلوب التعلم المناسب (جاري ،2015،ص53) .

7.طرق قياس أساليب التعلم:

يتم قياس أساليب التعلم بإتباع طرق مختلفة من أهمها وأكثرها إستخداما ما يلي:

1.7.الملاحظة: تستخدم الملاحظة في الإطار على مشاهدة الباحث لجوانب سلوك الفرد على الطبيعة عند قيامه بعملية تعلم موضوع ما، على إعتبار أننا لا نستطيع أن نلاحظ أساليب أداء الفرد الواحد في كل مواقف التعلم ، إنما نقتصر على نموذج منه ، أي على عينة من المواقف.

ويمكن للباحث ملاحظة أفراد العينة بنفسه أو يشرك آخرين للقيام بالملاحظات كالمدرسين والآباء ، كما يمكنه إستخدام بعض الوسائل والأدوات لضمان دقة تسجيل الملاحظات وتيسيرها كالفيديو ، وشبكات الملاحظة ....

2.7.المقابلة : استخدمت المقابلة بشكل كبير في الدراسات المبكرة لأساليب التعلم " مارتون " و " ساليجو " ، بهدف الحصول على معلومات تتعلق بالطرق التي يعتمدها الطلاب في تعلم بعض المواد الدراسية ، وتتضمن المقابلة والتفاعل المباشر بين الباحث والمستجيب وفق أسلوب علمي دقيق ويتم ذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلم ومتابعتها وتوضيحها حتى يحصل الباحث على إستجابات دقيقة مرتبطة بأسلوب المتعلم المفضل في الدراسة ، ويعتمد الباحث في إجراء المقابلة على أدوات تساعده على تدوين البيانات والمعلومات أهمها : دليل المقابلة .

3.7.المقاييس: لقد إعتمدت المقاييس حديثا بشكل واسع في قياس أساليب التعلم وتعددت واختلفت بإختلاف التوجهات النظرية لأصحابها ، ولذلك فإنه لا يمكن الإعتماد على هذه المقاييس في دراسة ما إلا إذا إستندت النظرية التي استخرجت منها هذه المقاييس كإطار نظري للدراسة ، حيث أن كل مقياس يقيس أساليب مختلفة للتعلم من أكثرها إستخداما نذكر :

أ -إستبانة (بيجز) لأساليب التعلم.

ب-إستبانة هوني وممفورد hanny and Mumford

ج -إستبانة فيلدر وسولومان لأساليب التعلم (جاري،2015، ص. 56-57).

د-استبانة كولب.

مما سبق يمكن القول أنه نظرا لإختلاف العلماء في تحديد مفهوم أساليب التعلم إختلفت طرق دراستهم لها.

8.تطبيقات أساليب التعلم في مجال التدريس

يساهم إستعانة المعلم بنموذج أساليب التعلم في مجال التدريس في مجموعة من المجالات هي:

– لكل فرد أسلوبه المميز في التعلم الذي ينعكس في تفضيله لوسيط أو أكثر من الوسائط الحسية الإدراكية في إستقبالها وتجهيزها ومعالجتها على نحو أكثر كفاءة وفاعلية ويسر.

– يكون التعلم أكثر فاعلية ويسر وديمومة إذا كان عرض المعلومات أو تقديمها متوافقا مع أسلوب تعلم التلميذ.

– يكون التعلم أقل كفاءة وفاعلية وديمومة وأشد صعوبة إذا كان عرض المعلومات أو تقديمها مغايرا لأسلوب تعلم المتعلم.

– يتمايز الأفراد في إستقبالهم للمعلومات على متصل ما بين الإعتماد على الخبرات الحسية المباشرة، والتجريد المفاهيمي غير المباشر.

– يتمايز الأفراد في تجهيزهم ومعالجتهم للمعلومات مابين إستيعاب المعلومات عن طريق الملاحظة والتأمل، والتجريب النشط القائم على الفعل.

– يكون تعلم أفراد الخبرات الحسية المباشرة أفضل من خلال الوعي الشعوري لما ينشأ عن هذه الخبرات المباشرة القائمة على الإحتكاك المباشر بالآخرين وتمثل خبراتهم.

– يكون تعلم أفراد التجريد المفاهيمي أفضل من خلال التفكير والتحليل المنطقي للأفكار والمعارف والمعلومات التي يستقبلونها.

– يكون تعلم أفراد الملاحظة والتأمل أفضل من خلال التعلم بالمتابعة القائمة على البحث عن المعاني والدلالات وتعدد الرؤى والأبعاد (ترزولت و جعفور، 2013، ص. 213–214) .

9.العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز وأساليب التعلم:

للتوجهات والأساليب علاقة وثيقة في السياقات المختلفة مثل الأعمال، التعليم، البحوث العلمية، والتطوير الشخصي. في كل من هذه السياقات، يشير "التوجه" إلى الأهداف والرؤية الاستراتيجية التي يرغب الشخص أو المنظمة في تحقيقها. بينما تشير "الأساليب" إلى الطرق والتقنيات المحددة التي تُستخدم لتحقيق تلك الأهداف.

1.9.الترابط الاستراتيجي: التوجهات تحدد الاتجاه العام والأهداف الكبيرة، بينما تُفصِّل الأساليب الخطوات العملية لتحقيق تلك الأهداف. على سبيل المثال، قد يكون توجه شركة ما هو التوسع في السوق الدولية، والأساليب قد تشمل التسويق الرقمي، الشراكات المحلية، وتكييف المنتجات.

2.9.التكامل والتنفيذ: الأساليب تُعتبر وسيلة لتنفيذ التوجهات. أي أن الأساليب تُختار وتُصمَّم بناءً على التوجهات. إذا كان التوجه هو تحسين الجودة، فإن الأساليب قد تتضمن تطبيق معايير الجودة الصارمة، واستخدام أدوات التحليل الإحصائي لضمان الجودة.

3.9.التقييم والتعديل: التوجهات تُحدد أهداف طويلة المدى، أما الأساليب فتكون عادة قابلة للتعديل والتغيير على المدى القصير بناءً على ما يُظهره التقييم المستمر. إذا أظهرت التقييمات أن أسلوباً معيناً غير فعال في تحقيق التوجهات، يتم تعديله أو تغييره بأسلوب آخر.

التوجهات تحدد "لماذا" و"إلى أين"، بينما الأساليب تحدد "كيف". العلاقة بينهما هي علاقة تكاملية، حيث أن الأساليب تُستخدم لتحقيق التوجهات، وتُعدّل بناءً على تحقيق هذه الأهداف وتقييم نتائجها.

خلاصة الفصل

تعتمد أساليب التعلم إلى حد كبير على التكوين البيولوجي الخاص بالطلاب وخصائصهم النفسية والعاطفية والفيسيولوجية والاجتماعية، وأيضا على كل ما يساعد على التحكم في عملية التركيز ومعالجة المعلومات لدى كل طالب داخل العملية التعليمية على حدا، بمعنى أنه يكون لكل طالب أسلوبه المفضل في عملية معالجة البيانات والمعلومات والقيام بالأنشطة المختلفة ويتحدد هذا الأسلوب بناءً على خصائصه وتكوينه البيولوجي الخاص به، مما يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وبعضهم البعض داخل الموقف التعليمي.

الجانب الميداني

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

1.المنهج المستخدم في الدراسة الحالية

2.مجتمع وعينة الدراسة

3.الدراسة الاستطلاعية

4.الدراسة الأساسية

5.أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسة

6.الأساليب الإحصائية

تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث منهج البحث الذي استخدم والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة بياناته، وتحديد مجتمعه وعينته ، وأدواته ، والإجراءات المتبعة للتأكد من صدقها وثباتها وهي على النحو التالي:

1. المنهج المستخدم في الدراسة الحالية:

المنهج هو الوسيلة التي يعتمدها عليها الباحث في حل مشكلة بحثه وتختلف المناهج بإختلاف تساؤلات الدراسة وفرضياتها والأهداف العامة التي يسطرها الباحث والتي يسعى إلى تحقيقها من خلال الدراسة التي يقوم بها.

و بما أن هذه الدراسة تهدف إلى تقدير قيمة الإرتباط بين أساليب التعلم و توجهات أهداف الإنجاز عند طلبة جامعة قاصدي مرباح، ومعرفة دلالة الفروق تبعا للجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي ، فقد إستخدمت الطالبتين في الدراسة الحالية المنهج الوصفي و تحديدا استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه الإرتباطي الذي هو الدراسة التي تهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الإرتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها كميا من خلال معاملات الإرتباط بين المتغيرات أو بين مستويات المتغير الواحد (عباس وآخرون ، 2014.ص74) .

2. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة بمدينة ورقلة الموسم الدراسي 2023-2024 م والمتمثل عددهم في (1745) طالب وطالبة بكل من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم التطبيقية.

3. الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة لإنجاز البحث حيث يسمح للباحث بالتعرف على مدى صلاحية أدوات جمع البيانات، وكذا ضبط الظروف التي ترافق عملية التطبيق عموما هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

-استكشاف والتعرف على ميدان ومجتمع الدراسة

-الحصول على الإحصائيات المتعلقة بالدراسة

-التعرف على مدى تفاعل أفراد العينة مع المقاييس وإجراءات الدراسة.

-التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس التي يتطلبها البحث العلمي الجيد.

-التعرف على الصعوبات قصد تفاديها أثناء الدراسة الأساسية.

وبناء على التطبيق الميداني فقد حققت الدراسة الاستطلاعية أهدافها من خلال ما يلي :

-تحديد مجتمع وعينة الدراسة

-التأكد من مدى وضوح البنود لأفراد العينة.

-التأكد من صدق وثبات أداة جمع البيانات.

-تحديد خطة وإجراءات الدراسة الأساسية.

4.الدراسة الاساسية

1.4.عينة الدراسة الأساسية:

يعتبر القيام بالحصر الشامل لمعرفة خصائص مجتمع معين عملا مكلفا فهو يتطلب الكثير من الإمكانيات ووقتا أطول، لذلك يتم اللجوء إلى أسلوب المعاينة وعليه اعتمد في الدراسة الحالية على طريقة المعاينة لدراسة موضوعها على النحو التالي:

2.4.حجم العينة وطريقة المعاينة:

بالنظر إلى مجتمع الدراسة المقدر بحوالي(1140) في كلية العلوم التطبيقية وبحوالي (605) في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية (ميدان العلوم الاجتماعية) وبعد الرجوع إلى جدول مورجان فقد قدر حجم العينة ب (300) وتبعا لأهداف الدراسة فقد وزع العدد بطريقة المعاينة العشوائية الطبقية على متغيرات الدراسة بحيث قدر ب (150) طالبا في كلية العلوم التطبيقية و (150) طالبا في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية (ميدان العلوم الاجتماعية) ، ولكن تم عمليا تغطية (263) فرد في الكليتين منهم (133) طالبا في العلوم التطبيقية و(130) طالبا في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وفيا يلي وصف لعينة الدراسة يوضحها الجدول رقم (1):

جدول 1:

خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والكلية

المتغيرات		كلية العوم الإنسانية والاجتماعية	كلية العلوم التطبيقية	المجموع
ذكور	ك	60	73	133
	٪	22.8%	27.8%	50.6%
إناث	ك	52	78	130
	٪	19.8%	29.7%	49.4%
المجموع	ك	112	151	263
	٪	42.6%	57.4%	100.0%

يظهر الجدول رقم(1) نوع العينة حسب متغيرات الدراسة حيث قدر عدد طلبة كلية العلوم التطبيقية (73) ذكور فهم بذلك يمثلون مانسبة (27.8) أما عدد الإناث(60) وهو بذلك يمثلون مانسبة (22.8) بالمائة وبالنسبة لطلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية (78) عدد الذكور بما نسبتهم (29.7) بالمئة، والإناث (52) مانسبته (19.8) بالمئة.

3.4.إجراءات الدراسة الأساسية

بعد التأكد من جاهزية العينة للتطبيق قامتا الطالبتين بتوزيع الإستبيانبن على(300) طالب وطالبة من ميدان العلوم الانسانية والاجتماعية (سنة أولى علوم اجتماعية وإنسانية وأولى ماستر) وميدان كلية العلوم التطبيقية بجامعة قاصدي مرباح ولاية ورقلة ليتم بعدها إسترداد الأدوات وقبول (263) منها، وتم ذلك في الفترة الممتدة من 11 مارس الى غاية 30 افريل خلال السنة الدراسي (2024/2023) .

5.أدوات جمع البيانات:

تم الإعتماد في الدراسة الحالية على أداة الإستبان والتي تعرف على أنها " مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في إستمارة ترسل لأشخاص معنيين، عن طريق البريد أو يجرى تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع والتأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق". (مراد،2005،ص300)

وبعد الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم تم الإعتماد في الدراسة الحالية على مقياس "توجهات أهداف الإنجاز" لوسام فراج محمد الصديق (2022) الذي يحتوي على (49) بندا، قامت بتصميمه بعد الإطلاع على مجموعة من المقايس والخلفية النظرية للموضوع ويشمل ثمانية أبعاد، "ومقياس أساليب التعلم "ل أ. يارا ناجي إبراهيم حسين (2023) الذي يحتوي على (50) بندا، قامت، بتصميمه بعد الإطلاع على مجموعة من المقاييس والخلفية النظرية للموضوع، الذي يشمل على أربعة أبعاد.

أولا: مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

يتكون مقياس توجهات أهداف الإنجاز لصاحبته فراج وسام محمد الصديق من (49) فقرة موزعة على 8 أبعاد هي:

1. بعد أهداف لقائمة على إقدام المهمة
2. بعد أهداف قائمة على إحجام المهمة
3. بعد أهداف الإقدام على الآخر
4. بعد أهداف الإحجام على الاخر
5. بعد أهداف الذات القائمة على إقدام الماضي
6. بعد أهداف الذات القائمة على إحجام الماضي
7. بعد أهداف الذات القائمة على إقدم المستقبل
8. بعد أهداف الذات القائمة على إحجام المستقبل

ببدائل الإجابة التالية (غالبا، أحيانا، نادرا)(3،2،1).

ثانيا : مقياس أساليب التعلم:

يتكون مقياس أساليب التعلم لصاحبته يارا ناجي ابراهيم حسين (2023) من (50) فقرة مقسمة على أربعة أبعاد.

1. الخبرة الحسية
2. الملاحظة التأملية
3. المفاهيم المجردة
4. التجريب الفعال

ببدائل الإجابة التالية (تنطبق تماما ، كثيرا ، أحيانا ، قليلا ،لاتنطبق تماما) وتعطى النقاط للبدائل كالتالي (1،2،3،4،5)

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تم تقديم الخصائص السيكومترية لأدوات القياس والمتمثلة في الصدق والثبات وفقا للمراحل التالية:

بالنسبة لأداة قياس توجهات أهداف الإنجاز:

أ-**الصدق:** قامت صاحبة المقياس بحساب الصدق بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي، ولتأكد من صدق المقياس قامت الطالبتان في الدراسة الحالية بتطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالبا وطالبة واستخراج الصدق بالطريقة التالية.

طريقة صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية لإستبيان والنتائج موضحة في الجدول رقم (2)

جدول 2:

نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

الأبعاد	قيمة "ر"
إقدام المهمة	0.679
أهداف إحجام المهمة	0.580
اهداف الاقدام على الاخر	0.528
اهداف الاحجام على الاخر	0.612
اهداف الذات القائمة على إقدام الماضي	0.589
اهداف الذات القائمة على إحجام الماضي	0.612
اهداف الذات القائمة على إقدام المستقبل	0.508
اهداف الذات القائمة على إحجام المستقبل	0.473

نلاحظ من خلال الجدول ان قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.43) و (0.67) وهي قيم دالة مما يعني أن المقياس توجهات اهداف الانجاز على قدر مقبول من الصدق.

ب–الثبات: قام صاحب المقياس بحساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ ومعدل الثبات قدر ب (0.720). وفي الدراسة تم الاعتماد على طريقة التناسق الداخلي في حساب تباين فقرات الاستبيان باستخدام معامل الفا كرونباخ والنتائج موضحة في الجدول التالي :

جدول 3:

قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمقياس توجهات أهداف الانجاز

الأداة	عدد الفقرات	الفا كرونباخ
توجهات أهداف الانجاز	49	0.720

يتبين من خلال نتائج تطبيق معادلة الفاكرونباخ ومن الجدول اعلاه أن قيمة معامل الثبات لمقباس توجهات اهداف الانجاز قدر ب(0.720) وبما ان جيلفورد يرى ان معامل الفا يجب ان لا يقل عن(0.70) (محمود رجاء ابو علام .2004) وعليه فالمقياس على قدر مقبول من الثبات وهو قابل للاستعمال في الدراسة.

ثانيا: مقياس أساليب التعلم

بغرض جمع البيانات حول أساليب التعلم قامت الطالبتان باختيار استبيان يارا ناجي ابراهيم حسين (2023) بعد مراجعة عديدة من المقاييس حيث اتفق هذا الاخير مع خلفية الدراسة الحالية.

وصف المقياس: يتكون مقياس اساليب التعلم من (50) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي (بعد الخبرة ويتكون من (12) ففرة (12،28،10،20،8،7،26،18،4،16،2،13) وبعد الملاحظة التأملية ويتكون عدد فقراته (13) فقرة(25،38،23،32،21،9،19،5،17،3،15،14،1) وبعد المفاهيم المجرة مكون من 12 فقرة (50،47،46،24،42،22،31،30،29،11،27،6) وبعد التجريب الفعال مكون من 13 فقرة (33،41،40،39،24،، 38،49،36،47،35،45،44،43). ببدائل الاجابة (تنطبق تماما، كثيرا، أحيانا، قليلا، لاتنطبق تماما).

الخصائص السيكومترية لأداة أساليب التعلم: قامت صاحبة المقياس بحساب الصدق بالتحليل العاملي الاستكشافي، وصدق الاتساق الداخلي، ومن اجل تأكيد صدقه تم تطبيقه على عينة استطلاعية من الطلبة بلغت (60) فردا، وتم استخراج الصدق بالطريقة التالية:

أ–**صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للإستبيان والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول 4:

نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التعلم

الأبعاد	الخبرة الحسية	الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة	التجريب
قيمة "ر"	0.87	0.90	0.88	0.81

نلاحظ من خلال الجدول رقم (4) ان قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.87و0.81) وهي قيم دالة مما يعني أن المقياس أساليب التعلم على قدر عالي من الصدق .

ب-الثبات: قامت صاحبة المقياس بحساب الثبات بطريقة الفا كرونباغ حيث قدر معامل الثبات ب(0.923). وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي في حساب فقرات الاستبيان باستخدام معامل الفا كرونباخ والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول 5:

قيمة معامل الثبات (الفا كرونباخ) لمقياس أساليب التعلم

الأداة	عدد الفقرات	الفا كرونباخ
أساليب التعلم	50	0.923

يتنين من خلال نتائج تطبيق معادلة الفا كرونباخ ومن الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات لمقياس اساليب التعلم قدر ب(0.923) وعليه فإن مقياس اساليب التعلم على قدر عالي من الثبات وهو قابل للاستعمال في الدراسة.

6.الاساليب الاحصائية:

استعانت الطالبتان في معالجة البيانات إحصائيا ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spssفي حساب معامل الإرتباط بيرسون لغرض إختبار الفرضيات الأولى والثانية والثالثة وإستكمالا لإختبار الفرضية الثانية والثالثة حسب يدويا معادلة دلالة الفروق بين معاملات الإرتباط لفيشر .

خلاصة الفصل

إنتهى هذا الفصل إلى ضبط الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي خاصة ما تعلق بأدوات الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية وذلك من خلال حساب معاملات الصدق والثبات، وكذا إختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة الفرضيات ليتم تفسير المؤشرات الإحصائية الناتجة في الفصل اللاحق.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات

1.عرض وتحليل وتفسير نتيجة الفرضية الأولى

2.عرض وتحليل وتفسير نتيجة الفرضية الثانية

3.عرض وتحليل وتفسير نتيجة الفرضية الثالثة

يستعرض هذا الفصل النتائج التي يتوصل إليها الباحث في دراسته وهو يعتبر همزة وصل بين المعطيات النظرية والأخرى الميدانية ، وقد أسفر التطبيق الميداني لأدوات جمع البيانات الخاصة بالدراسة الحالية على مجموعة من النتائج تعتبر معطيات خام تحتاج إلى تحليل وتفسير للوصول إلى قبول الفرضيات المطروحة أو رفضها من خلال تفسير الظاهرة التي هي موضوع الدراسة ، والمتمثلة في توجهات أهداف الإنجاز و أساليب التعلم لدى الطلبة وللتمكن من المناقشة العلمية لابد من العرض من العرض المناسب للنتائج المتحصل عليها وتحليلها وهذا ما سيتم التعرض له في هذا الفصل .

عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات

1.عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: يوجد ارتباط دال إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة.

لغرض إختبار صحة هذه الفرضية تم معالجتها إحصائيا باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول 6:

قيم معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية بين توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وأساليب التعلم بأبعادها

الأساليب / التوجهات	الخبرة الحسية	الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة	التجريب الفعال	أساليب التعلم
إقدام المهمة	0.22**	0.31**	0.28**	0.21**	0.29**
إحجام المهمة	0.16*	0.19**	0.17**	0.16**	0.20**
إقدام ذات الماضي	0.23**	0.21**	0.30**	0.19**	0.27**
إحجام ذات الماضي	0.30**	0.29**	0.30**	0.25**	0.33**
إقدام ذات المستقبل	0.36**	0.34**	0.33**	0.26**	0.38**
إحجام ذات المستقبل	0.20**	0.25**	0.30**	0.24**	0.28**
إقدام الآخر	0.19**	0.26**	0.33**	0.24**	0.29**
إحجام الآخر	0.16**	0.29**	0.16**	0.16**	0.22*
توجهات أهداف الانجاز	0.40**	0.47**	0.47**	0.37**	0.49**

** دالة عند 0.01/ *دالة عند 0.05.

يتبين من خلال الجدول (6) وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز بأبعاده وأساليب التعلم بأبعاده لدى عينة الدراسة حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.16) و (0.47).

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالفرضية الأولى إلى أنه "يوجد ارتباط دال إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وأساليب التعلم بأبعادها لدى عينة الدراسة " وبالتالي نقبل الفرضية البحثية.

من خلال ما تم التوصل إليه في هذه الفرضية من نتائج يمكننا تفسير هذه النتيجة التي تؤكد وجود ارتباط دال إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة إلى ما يلي:

– بالنسبة للطلبة الذين يتبنون توجهات أهداف المهمة:(إقدام/ إحجام المهمة) يركزون في المقام الأول على التعلم وزيادة المعرفة والفهم وتطوير الكفاءة باعتبارها غايات في حد ذاتها. لذا يغلب لديهم أسلوب الملاحظة التأملية الذي يتطلب إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز ويتسمون بالانطواء.

–بالنسبة للطلبة ذوي توجهات أهداف الذات (إقدام ذات الماضي/إحجام ذات الماضي، إقدام ذات المستقبل/ إحجام ذات المستقبل) لأنهم يستخدمون مسارهم الشخصي كمرجع تقييمي لأدائهم ويحددون كفاءتهم من خلال قدرتهم على الأداء سواء في الماضي أو المستقبل لهذا يغلب لديهم أسلوب المفاهيم المجردة فهم يعتمدون على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد ويركزون على النظريات والتحليل المنظم ويكون توجههم ضعيفا نحو الأشخاص الآخرين.

– بالنسبة للطلبة ذوي توجهات أهداف الآخر فهم يركزن بشدة على أنفسهم وينجزون مهامهم مقارنة بزملاء الدراسة، ويهتمون بالكيفية التي ينظر بها الآخرون إليهم، ويكون هدفهم الأساسي هو التفوق في الأداء على الزملاء وأن يشيد الآخرون بقدراتهم.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة طلعت أبو عوف (2020) التي توصلت إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم.

2.عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

جدول 7:

قيم معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية بين توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وأساليب التعلم بأبعادها تبعا للجنس

الأساليب / التوجهات	الجنس	الخبرة الحسية	الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة	التجريب الفعال	أساليب التعلم
إقدام المهمة	ذ	A	0.36**	0.27**	0.22**	0.31**
	إ	A	0.70	0.19*	0.03	0.12
إحجام المهمة	ذ	A	0.22**	0.25**	0.15	0.23**
	إ	A	0.60	0.12	0.09	0.01
إقدام ذات الماضي	ذ	A	0.21*	0.37**	0.20*	0.31**
	إ	A	0.07	0.06	0.04	0.05
إحجام ذات الماضي	ذ	A	0.24**	0.30**	0.27**	0.30**
	إ	A	0.21*	0.10	−0.01	0.20*
إقدام ذات المستقبل	ذ	A	0.37**	0.33**	0.23**	0.38**
	إ	A	0.03	0.11	0.12	0.13
إحجام ذات المستقبل	ذ	A	0.28**	0.37**	0.27	0.32**
	إ	A	0.02	−0.01	0.003	0.04
إقدام الآخر	ذ	A	0.31**	0.42**	0.33**	0.37**
	إ	A	0.08	0.11	−0.06	0.04
إحجام الآخر	ذ	A	0.37**	0.22**	0.22**	0.31**
	إ	A	0.15	0.08	0.07	0.00
توجهات أهداف الانجاز	ذ	A	0.48**	0.51**	0.38**	0.52**
	إ	A	0.18*	0.12	0.06	0.16

يتضح من خلال الجدول 7:

- وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) لدى كل من الطلاب والطالبات بين كل من بعد إقدام المهمة مع المفاهيم المجردة، بعد إحجام ذات الماضي مع الملاحظة التأملية، بعد إحجام ذات الماضي مع أساليب التعلم، توجهات أهداف الإنجاز الكلية مع الملاحظة التأملية حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.22) و (0.52) . وباستخدام معامل فيشر تبين أن قيمة (z) كانت على النحو التالي:
- بعد إقدام المهمة مع المفاهيم المجردة قدرت بـ (z=4.25) وهي أكبر من (2,58) مما يعني أن الفرق دال عند (0,01).
- بعد إحجام ذات الماضي مع الملاحظة التأملية قدرت بـ (z=0.18) وهي أقل من (1,96) مما يعني أن الفرق غير دال.
- بعد إحجام ذات الماضي مع أساليب التعلم قدرت بـ(Z=0.62) وهي أقل من (1,96) مما يعني أن الفرق غير دال.
- بالنسبة لتوجهات أهداف الإنجاز مع الملاحظة التأملية قدرت بـ (Z=4.31) وهي أكبر من (2,58) مما يعني أن الفرق دال عند (0,01).

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالفرضية الثانية إلى أنه يوجد فرق دال إحصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز (بعد إقدام المهمة) وأساليب التعلم (بعد المفاهيم المجردة)، وتبين توجهات أهداف الإنجاز ككل وأساليب التعلم (بعد الملاحظة التأملية) لدى عينة الدراسة تبعا للجنس

من خلال ما تم التوصل إليه في هذه الفرضية من نتائج يمكننا تفسير هذه النتيجة التي تؤكد وجود فرق دال إحصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة تبعا للجنس إلى ما يلي:

يتفوق الذكور على الإناث في القدرة على التركيز والإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة، كما يتفوقون على الإناث في المحافظة على مستوياتهم العلمية ولا تحبطهم طبيعة المهام الموكلة إليهم، وقد يعود ذلك إل ى طبيعة التنشئة الأسرية التي تتيح الفرصة لهم لمواجهة مواقف الحياة الصعبة وتحمل المهام والمسؤوليات.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة طلعت أبو عوف (2020) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى الطلبة تبعا للجنس.

3.عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

جدول 8:

قيم معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية بين توجهات أهداف الإنجاز بأبعادها وأساليب التعلم بأبعادها تبعا للكلية

الأساليب / التوجهات	الكلية	الخبرة الحسية	الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة	التجريب الفعال	أساليب التعلم
إقدام المهمة	1	A	0.06	0.17	0.15	0.10
	2	A	0.43**	0.33**	0.24**	0.38**
إحجام المهمة	1	A	−0.003	0.11	0.15	0.11
	2	A	0.30**	0.20**	0.17*	0.26**
إقدام ذات الماضي	1	A	0.02	0.20*	−0.01	0.07
	2	A	0.31**	0.36**	0.30**	0.36**
إحجام ذات الماضي	1	A	0.14	0.27**	0.21	0.23*
	2	A	0.37**	0.32**	0.27**	0.37**
إقدام ذات المستقبل	1	A	−0.08	0.01	−0.09	−0.003
	2	A	0.52**	0.45**	0.40**	0.50**
إحجام ذات المستقبل	1	A	0.05	0.27**	0.14	0.13
	2	A	0.34**	0.30**	0.27**	0.34**
إقدام الآخر	1	A	−0.01	0.19*	0.03	0.04
	2	A	0.37**	0.38**	0.32**	0.38**
إحجام الآخر	1	A	0.15	0.11	0.11	0.12
	2	A	0.35**	0.17*	0.16*	0.25**
توجهات أهداف الانجاز	1	A	0.08	0.34	0.19*	0.20*
	2	A	0.62**	0.52**	0.43**	0.58**

يتضح من خلال الجدول 8 ما يلي:

– يوجد ارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) لدى كل من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم التطبيقية بين بعد إقدام ذات الماضي مع المفاهيم المجردة، بعد إحجام ذات الماضي مع المفاهيم المجردة، بعد إحجام ذات الماضي مع أساليب التعلم، بعد إحجام ذات المستقبل مع المفاهيم المجردة، بعد إقدام الآخر مع المفاهيم المجردة، توجهات أهداف الإنجاز مع التجريب الفعال ومع أساليب التعلم حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.20–0.62) وباستخدام معامل فيشر تبين أن قيمة(z) كانت على النحو التالي:

– بالنسبة لبعد إقدام ذات الماضي مع المفاهيم المجردة قدرت بـ (z=0.44) وهي أقل من (1,96) مما يعني أن الفرق غير دال

– بالنسبة لبعد إحجام ذات الماضي مع المفاهيم المجردة قدرت بـ(Z=0.15) وهي أقل من (1,96)مما يعني أن الفرق غير دال

– بالنسبة لبعد إحجام ذات الماضي مع أساليب التعلم قدرت بـ (Z=0.41) وهي أقل من (1,96) مما يعني أن الفرق غير دال

– بالنسبة لبعد إحجام ذات المستقبل مع المفاهيم المجردة قدرت بـ (Z=0.10) وهي أقل من (1,96)مما يعني أن الفرق غير دال

– بالنسبة لإقدام الآخر مع المفاهيم المجردة قدرت بـ (Z=0.02) وهي أقل من (1,96) مما يعني أن الفرق غير دال

– بالنسبة لتوجهات أهداف الإنجاز مع التجريب الفعال قدرت بـ(Z=0.73) وهي أقل من (1,96) مما يعني أن الفرق غير دال

– بالنسبة لتوجهات أهداف الإنجاز مع أساليب التعلم قدرت بـ(Z=7.27) وهي أكبر من(2,58) مما يعني أن الفرق دال عند (0,01)

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالفرضية الثالثة إلى أنه " يوجد فرق دال إحصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم ككل لدى عينة الدراسة تبعا للكلية

من خلال ما تم التوصل إليه في هذه الفرضية من نتائج يمكننا تفسير هذه النتيجة التي تؤكد وجود فرق دال احصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة تبعا للكلية.

ولصالح طلبة كلية العلوم التطبيقية إلى أن معظم الطلبة في الكليات الإنسانية والاجتماعية مدفوعين في أهدافهم للتعلم هو للنجاح في واجباتهم الدراسية ،إذ أنهم مهتمين بشكل أساسي بالحصول على الدرجات العالية ويفضلون المهمات القصيرة والسهلة أكثر من المهمات التي فيها نوع من التحدي ، على عكس الطلبة في الكليات التطبيقية الذين يسعى غالبيتهم إلى فهم أفضل لما يدرسونه ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي، ويستخدمون استراتيجيات تعلم مختلفة تمكنهم من اكتساب المعلومات الجديدة ويميلون إلى عزو فشلهم إلى ضعف الجهد الذي بذلوه في أداء مهمة ما .

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة طلعت أبو عوف (2020) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى الطلبة تبعا للكلية.

خلاصة ومقترحات

يعد كل من توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم عاملين مهمين بالنسبة لكل متعلم وبالأخص الطالب الجامعي، لأنها تحسن من صلة المعلمين بطلابهم وتعمق فهمهم لحاجاتهم وميولهم، وتجعل المعلمين قادرين على التنويع في طرق التدريس لتلائم اهتمامات الطلاب كما أنها تزيد من وعي الطالب بذاته مما يسهل عليه تحديد أهدافه وأساليب التعلم المناسبة له.

لذا فقد هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف على الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى عينة من طلبة كل من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم التطبيقية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، وكذا التعرف على الفروق في الارتباط تبعا للجنس والكلية، وقد خلصت نتائج المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة.

- يوجد فرق دال إحصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز (بعد إقدام المهمة) وأساليب التعلم (بعد المفاهيم المجردة)، وتبين توجهات أهداف الإنجاز ككل وأساليب التعلم (بعد الملاحظة التأملية) لدى عينة الدراسة تبعا للجنس

- يوجد فرق دال احصائيا في الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز ككل وأساليب التعلم ككل لدى عينة الدراسة تبعا للكلية.

وبناء على النتائج المتحصل عليها من خلال البحث الحالي تقترح الطالبتين ما يلي:

- إعداد برامج ودورات تدريبية وورش عمل لطلبة الجامعة لحثهم ومساعدتهم على تنمية الجوانب الإيجابية لتوجهات أهداف الإنجاز.

-أخذ تنوع أساليب تعلم الطلاب في الحسبان أثناء تصميم التعلم وبناء أنشطة الحصص ومحتوى المنهج.

- الاهتمام ببرامج تأهيل المعلمين وتدريبهم على كيفية مراعاة أساليب التعلم المفضلة في الغرفة الصفية.

- توعية الأساتذة والمعلمين بضرورة معرفة أساليب تعلم تلاميذهم لأخذ الإحتياطات اللازمة في كيفية إلقائهم للدروس.

- الاهتمام بأساليب التعلم الشائعة لدى الطلبة والتركيز عليها.

كما تقترح الطالبتين الدراسات التالية:

- إجراء دراسة ارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز وبعض سمات الشخصية لدى الطلبة.

- إجراء دراسة في العلاقة بين توجهات الأهداف ومتغيرات مثل (التنظيم الذاتي، الذكاء، الإنجاز الأكاديمي) في إطار النموذج الثماني.

- إجراء دراسات أخرى شبيهة بهذه الدراسة تشمل مراحل دراسية أخرى.

- دراسة علاقة أساليب التعلم بغيرها من المتغيرات النفسية والتربوية مثل الذكاءات المتعددة والتفكير بأنواعه المختلفة.

- إجراء دراسة عرضية لمقارنة أساليب التعلم في مراحل نمو مختلفة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أبو عوف، محمد، وطلعت، محمد. (2020). *توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق نموذج فيلدر وسليفرمان لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية بسوهاج. المجلة التربوية*،*10*(70)،12-81.

أحمد، علي، وحجاج، غانم. (2015). *فعالية برنامج مقترح لتنمية التوجهات السداسية لأهداف الإنجاز وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي. المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *254*(82).

إبراهيم، فاطمة. (2020). ***التوجهات الثمانية لأهداف الإنجاز لدى مرحلة الإعدادية***. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جنوب الوادي.

الأسمري، بندر، ومحمود، فتحي. (2023). *مهارات اتخاذ القرارات وعلاقتها بالذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، *21*(33).

بركات، فاطمة. (2022). *أساليب التعلم وفقا لنموذج كوفليد المميزة لطلاب الجامعة الموهوبين من الجنسين وإسهامها في التنبؤ بجودة حياتهم الأكاديمية. مجلة الخدمة النفسية*، *12*(15).

بن سعدة، أحمد العيش، سميحة. (2020). *مدخل إلى المفاهيم والمبادئ الأساسية لأساليب التعلم. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *45* (4).

بوزيان، مديحة. (2022). *نمط التوجهات الهدفية والغزوات السببية وعلاقتها بحجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل* [مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر غير منشورة]. جامعة خيضر.

بوراس، هوارية. (2021). *توجهات أهداف الإنجاز وإنفعالات التحصيل كمنبهات بالإندماج الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي لمدينة ورقلة*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة ورقلة.

ترزولت عمروني، حورية، وجعفور، ربيعة. (2013). *أساليب التعلم: مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (11).

التميمي، صنعاء، والبعيجي، جمال. (2019). *علاقة أساليب التعلم بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية*، (6).

التميمي، حيدر. (2019). *أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وفق نموذج انتوستل. مجلة أبحاث الذكاء*، 13(28).

ثابت، عصام. (2018). *أنماط التفكير السائد لدى طلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب وتوجهات أهداف الإنجاز*. كلية التربية، *مجلة التربية*، (53).

جاري، نعيمة. (2015). *علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*. [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

جمال، قاسم، ووسام، لطيف. (2015) . *أساليب التعلم التجريبي وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية*، 21(92).

الحارثي، إيمان. (2020). *مستويات توظيف أعضاء هيئة التدريس للأنشطة الإلكترونية وبيئة التعليم الإلكتروني وفق لوجهة الضبط وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز*، *مجلة تكنولوجيا التربية*، (55).

الحسيني، سالم، والشمري، صالح. (2018). *أساليب التعلم وفقا لنموذج (جراشا وريتشمان) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت. مجلة كلية التربية*، 32(178).

حسن، يارا. (2023). *الخصائص السيكو مترية لمقياس أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية*، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 2(140).

الدهيسات، محمد. (2014). *توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة مؤتة.

الربيعي، فاضل. (2014) . *أساليب التعلم لدى طلبة معاهد الفنون الجميلة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة مركز البحوث التربوية النفسية*، (16).

زغلول، عاطف. (2018). *أساليب التعلم المفضلة لطالبات كلية رياض الأطفال في ضوء التعلم الخبراتي لكولب. مجلة الطفولة والتربية*، 35(42).

الشناوي، ألاء. (2022). *تطوير محتوى تكيفي قائم على اساليب التعلم لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. مجلة كلية التربية*، (119).

صلاح، صبرينة. (2021). *توجهات أهداف الإنجاز 3×2 والثقة بالنفس كمنبهات بالتقييمات المدركة لنداءات المعلم (الوجدانية، المعرفية) لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 31(111).

الطيب، عصام، وسليمان، شيماء، وصديق، وسام. (2022). *الخصائص السكو مترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز الثمانية لدى طلاب كلية التربية بقنا* . [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جنوب الوادي.

عبد العزيز، سليم. (2010). *التنبؤ بجودة الحياة النفسية في ضوء توجهات أهداف الإنجاز وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عينة من طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية*، 2 (1).

عبد السميع، محمد، ورشوان، ربيع. (2020). *الإنفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والتفكير الإستراتيجي لدى طلاب المعلمين. المجلة العلمية*، 36(12).

عبد الغني، إسلام، وسعيد، نسرين. (2018). *النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز النموذج السداسي (3×2) والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. المجلة العلمية لكلية التربية*، *34*(3).

عبد الرسول، خلف، وعباس، جمال، ومديحة، محمود، وأحمد، هبة. (2020)، *أساليب تفكير تلاميذ الصف الثامن الأساسي ووالديهم وعلاقتها بتوجهات أهداف الانجاز. مجلة أساليب تفكير تلاميذ الصف الثامن شباب الباحثين في العلوم التربية*، *22*(5).

عبد الصادق، منتهى. (2009). *خرائط أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة البحوث التربوية والنفسية*، *31*(22).

العرباوي، علي، ونجم الدين، نهلة. (2017). *توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية* ،*32*(20).

العرفج، عبير. (2017). *اساليب التعلم لدى طالبات الكليات الصحية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي*. [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

عطية، عائشة. (2019). *تحليل مسار العلاقات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي والفاعلية الذاتية الإحصائية وقلق الإحصاء والإنجاز الأكاديمي في الاحصاء لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية. مجلة الإرشاد النفسي*، *3*(58).

الفايز، إمتنان. (2023). *مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة. المجلة التربوية*، *14*(53).

الكعبي، كاظم. (2019). *أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة الأستاذ*، *2*(214).

لعزالي، صليحة، ولوزاني، فاطمة. (2021). *أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات لدى الطلبة وعلاقتها بالتقييم المستمر لأدائهم. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية*، *6* (4).

متولي، سهى. (2020). *توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بالإنفعالات التحصيلية لدى طلاب التعليم الفني. مجلة دراسات تربوية وإجتماعية*، *26*(12).

المصري، طارق، وعلي، فرح. (2019). *دافعية الإنجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *32*(108).

نور الدين، أمين. (2019). *القيمة التنبئية لأبعاد توجهات أهداف الإنجاز في الإحتراق الدراسي لطلاب الجامعة. مجلة كلية التربية*، *93*(43).

نوفل، سناء، ونصار، دينا. (10،2020 10–11). *أثر التفاعل بين أنماط الإنفرجرافيك وأساليب التعلم في بيئة التعلم النقال* [دراسات في التعليم الجامعي]. المؤتمر الدولي الثالث عشر .

الوظبان، سلمان. (2013). *بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية. مجلة العلوم التربية*، *25*(3).

الملاحق

قائمة الملاحق

جامعة قاصدي مرباح –ورقلة –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الطالب(ة) المحترم(ة):

في إطار انجاز بحث علمي نضع بين أيديكم استبيانين، لذا نرجو التكرم بالإجابة على الفقرات وفقا للتعليمات الموضحة أدناه، وذلك بعد إفادتنا بالبيانات التالية:

البيانات العامة المطلوبة:

- الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )
- الكلية:
- المستوى الدراسي:

تعليمات الأداة:

يتضمن هذا الاستبيان عبارات تصف بعض المواقف التي يمكن أن تواجهها، ما نريده هو معرفة رأيك، فلا توجد إجابة خاطئة وأخرى صحيحة، لذا فالمطلوب منك هو أن تحدد رأيك الشخصي بوضع علامة (×) تحت البديل الذي تراه مناسب.

أولا: توجهات أهداف الإنجاز

الرقم	الفقرة	غالبا	أحيانا	نادرا
1	أقوم بالمهام الصعبة اعتقادا بأن النجاح يأتي من الجهد الذي أبذله			
2	أستمتع بالأشياء التي أفعلها بشكل أفضل من السابق			
3	أفضل قيامي بالمهام التي تُفيدني في المستقبل			
4	أحرص على أداء مهامي بشكل أفضل من الآخرين			
5	أحرص على تنفيذ المهام الأكاديمية أولا بأول خوفا من الفشل			
6	أحاول عدم ارتكاب نفس الأخطاء التي حدثت معي في الماضي			
7	أتجنب اختيار المهام الصعبة خوفا من الفشل فيها			
8	أتجنب الإجابة على أسئلة أساتذتي خوفا من أن تكون خاطئة أمام زملائي			
9	أنهي المهمة بشكل صحيح لتحقيق هدفي من الاستذكار			
10	أحاول إيجاد حلول للمشكلات من خلال خبراتي السابقة			
11	أخطط لبذل المزيد من الجهد من المرة القادمة عندما أفشل في إتمام مهمة صعبة			
12	أثبت قدرتي الشخصية على إنجاز عمل ما من خلال التفوق على الآخرين			
13	أحرص على عدم الوقوع في الخطأ أثناء أدائي مهمة معينة			
14	أتجنب استخدام نفس الطريقة التي أدت إلى الفشل سابقا			
15	أستجيب لنصائح ذوي الخبرة تفاديا من الوقوع في الخطأ			
16	أتجنب الفشل في أداء مهامي الأكاديمية خوفا من آراء زملائي			
17	أبذل قصارى جهدي لإثبات كفاءتي في فهم المحتوى الدراسي بشكل جيد			
18	أفضل قيامي بالمهام التي قمت بها جيدا في الماضي			
19	أسعى جيدا لتحقيق طموحاتي مستقبلا من المذكرة المستمرة			
20	أشعر بالسعادة عند إتمامي بعض المهام دون حدوث أي أخطأ			
21	أتجنب أداء الأنشطة الأكاديمية بشكل غير صحيح			
22	أدوّن ملاحظاتي أثناء مذكرتي تجنبا لنسيان مذاكرته			
23	أضع أهدافا سهلة التحقق تجنبا للإحباط			
24	أشعر بالخوف عندما يطلب مني إتمام مهمة معينة لست على دراية بها أو غير ملم بها			
25	أعتقد أن الأخطاء الناتجة عن التعلم هي جزء لا يتجزأ من عملية التعلم			
26	أسعى إلى إيجاد حلول مقاربة لها في ضوء خبراتي السابقة عندما أجد صعوبة في حلها			
27	أتجنب تقييم أدائي في المواد الدراسية بمدى نجاحي فيها			
28	أطلع على الامتحانات السابقة تفاديا لما حدث معي سابقا			
29	أحرص على تريب أفكاري قبل الإجابة على أسئلة أساتذتي تفاديا للأخطاء			
30	أتجاهل نظرة الآخرين لي سواء بالسلب أو الإيجاب			

31	أسعى للحصول على درجات مرتفعة لإثبات ذاتي			
32	أسعى إلى الحصول على درجات مرتفعة أفضل من ذي قبل			
33	أفضل قيامي بالمهام الصعبة لإثبات كفاءتي			
34	أسعى جاهدا للحصول على عبارات الشكر والتشجيع من أساتذتي أمام زملائي			
35	أبذل قصارى جهدي في أداء مهمة ما تجنبا للشعور بالفشل			
36	أتجنب القيام بالمهام التي فشلت بها سابقا			
37	أركز على تحسين جوانب الضعف لدي تجنبا لحدوث مشكلات مستقبلا			
38	أرى أن التعلم هو غاية في حد ذاته وليس وسيلة لتحقيق غاية			
39	أحرص على اختيار المهام السهلة لضمان النجاح فيها			
40	أحرص على البدء بالمهام السهلة أولا تفاديا للشعور بالإحباط من المهام الصعبة			
41	أتجنب المواقف التي سبق وأن أثّرت سلبا على علاقتي بزملائي			
42	أحاول تحسين مهارات التواصل لدي تجنبا لوقوعي في موقف محرج مستقبلا			
43	أعزو فشلي في مهمة ما إلى نقص قدراتي وكفاءتي			
44	أسعى إلى اكتساب العديد من الخبرات من خلال تعلم أشياء جديدة			
45	أسعى للحصول على المكافأة والجوائز لإثبات ذاتي			
46	أقوم بتنفيذ المهام بالطريقة التي صمّمت لتنفيذها			
47	أقوم بالأنشطة الأكاديمية بشكل أفضل لتحقيق مكاسب معرفية			
48	أكون واثقا من إجراء المهمة بنجاح قبل البدء فيها			
49	أتحدى ذاتي لإنهاء المهام الصعبة			

ثانيا: أساليب التعلم

الرقم	الفقرات	تنطبق تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
01	أشعر بالفخر لإنجازي عملا دقيقا بمفردي					
02	أعتمد على مشاعري في العمل					
03	أجمع أكبر قدر من المعلومات لحل المشكلات					
04	أتصف بالنشاط والحماس أثناء العمل					
05	أتسم بالصبر والهدوء والتحفظ					
06	أتبع أسلوبا محكما ومدروسا لحل المشكلات					
07	أبحث عن خبرات جديدة باستمرار					
08	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم فعالة					
09	أشعر بالارتياح عند فهم الأمور					

10	أفكر في طرقا إبداعية في حل المشكلات					
11	أعمل وفق نظريات وأفكار محددة					
12	أتخذ القرار دون التركيز على التفاصيل					
13	أستمتع بالعمل مع الأشخاص الذين يتسمون بالمرح					
14	أميل إلى اتخاذ القرار بعد أخذ كافة وجهات النظر في الاعتبار					
15	أفضل عدم كتابة المسودات أثناء شرح الأستاذ					
16	أشعر بالملل من الأعمال الروتينية					
17	أتصف بالحكمة في اتخاذ القرارات					
18	أفضل التفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل					
19	أصف نفسي بأنني متأمل					
20	ألتزم بالوقت المحدد لتسليم المهام المطلوبة					
21	أفضل التطبيق العملي للأفكار					
22	أحدد جوانب القوة والضعف في مناقشات الآخرين					
23	أكتب أفكاري ثم أرتبها لكتابتها بشكل منظم					
24	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا					
25	أفضل أخذ وقت كاف لتفسير المعلومات بدقة					
26	أطور مهاراتي وأكتسب مهارات جديدة					
27	أميل إلى الفهم المنطقي للمشكلات					
28	أستطيع التعبير عن مشاعري					
29	أفضل العمل مع الأشخاص ذوي التفكير المنظم					
30	أفضل الصراحة والوضوح					
31	أفضل الإتقان والالتزام في كل الأعمال					
32	أتعلم من خلال تحليل الأفكار					
33	أبذل كل ما بوسعي لإنجاز العمل					
34	أبذل قصارى جهدي من أجل الوصول للدقة					
35	أفضل الإنصات للأخرين أثناء المناقشات					
36	أعدل طرق حل المشكلات تبعا للنتائج					
37	أحرص على إنجاز الأعمال بطريقة متميزة					
38	أفضل العمل التعاوني لإنجاز الأعمال					
39	أفضل أن أكون مرنا في تنفيذ الأعمال					
40	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية					
41	أتحمل مسؤولية أعمالي					
42	أقيّم الموضوعات تقيما منطقيا					

43	أُفضّل رؤية نتائج أعمالي					
44	أميل إلى الجوانب العملية					
45	أستمع إلى وجهات النظر المختلفة قبل اتخاذ القرار					
46	أعبر عن مشاعري بوضوح					
47	أُفضّل عدم القيام بالأعمال الصعبة					
48	أفضل أن أحلل الأشياء وأقسمها إلى أجزاء					
49	أفضل أن تكون أعمالي ذو أثر إيجابي					
50	أقوم بواجباتي دون وضع جدول زمني محدد					

ثبات مقياس التوجهات

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.720	49

ثبات مقياس الأساليب

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.923	50

الاتساق الداخلي لمقياس التوجهات

Correlations

		التوجهات	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	البعد5	البعد6	البعد7	البعد8
التوجهات	Pearson Correlation	1	.679**	.580**	.528**	.612**	.589**	.612**	.508**	.473**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	263	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد1	Pearson Correlation	.679**	1	.222**	.292**	.260**	.329**	.300**	.216**	.233**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	263	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد2	Pearson Correlation	.580**	.222**	1	.200**	.317**	.228**	.334**	.190**	.165**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.001	.000	.000	.000	.002	.007
	N	263	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد3	Pearson Correlation	.528**	.292**	.200**	1	.152*	.289**	.147*	.290**	.138*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001		.013	.000	.017	.000	.025
	N	263	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد4	Pearson Correlation	.612**	.260**	.317**	.152*	1	.209**	.425**	.279**	.234**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.013		.001	.000	.000	.000
	N	263	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد5	Pearson Correlation	.589**	.329**	.228**	.289**	.209**	1	.183**	.225**	.165**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.001		.003	.000	.007
	N	263	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد6	Pearson Correlation	.612**	.300**	.334**	.147*	.425**	.183**	1	.181**	.239**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.017	.000	.003		.003	.000
	N	263	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد7	Pearson Correlation	.508**	.216**	.190**	.290**	.279**	.225**	.181**	1	.148*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.003		.016
	N	263	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد8	Pearson Correlation	.473**	.233**	.165**	.138*	.234**	.165**	.239**	.148*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.007	.025	.000	.007	.000	.016	
	N	263	263	263	263	263	263	263	263	263

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الاتساق الداخلي لمقياس الأساليب

Correlations

		خبرة	ملاحظة	مفاهيم	التجريب	الأساليب
خبرة	Pearson Correlation	1	.810**	.678**	.519**	.873**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	263	263	263	263	263
ملاحظة	Pearson Correlation	.810**	1	.726**	.604**	.904**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	263	263	263	263	263
مفاهيم	Pearson Correlation	.678**	.726**	1	.698**	.886**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	263	263	263	263	263
التجريب	Pearson Correlation	.519**	.604**	.698**	1	.811**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	263	263	263	263	263
الأساليب	Pearson Correlation	.873**	.904**	.886**	.811**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	263	263	263	263	263

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نتائج الفرضية الأولى

Correlations

		خبرة	ملاحظة	مفاهيم	التجريب	الأساليب	التوجهات	البعد1	البعد2
خبرة	Pearson Correlation	1	.810**	.678**	.519**	.873**	.403**	.225**	.165**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.007
	N	263	263	263	263	263	263	263	263
ملاحظة	Pearson Correlation	.810**	1	.726**	.604**	.904**	.474**	.312**	.199**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.001
	N	263	263	263	263	263	263	263	263
مفاهيم	Pearson Correlation	.678**	.726**	1	.698**	.886**	.478**	.282**	.174**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.005
	N	263	263	263	263	263	263	263	263
التجريب	Pearson Correlation	.519**	.604**	.698**	1	.811**	.375**	.211**	.162**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.001	.009
	N	263	263	263	263	263	263	263	263
الأساليب	Pearson Correlation	.873**	.904**	.886**	.811**	1	.496**	.295**	.201**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.001
	N	263	263	263	263	263	263	263	263
التوجهات	Pearson Correlation	.403**	.474**	.478**	.375**	.496**	1	.679**	.580**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد1	Pearson Correlation	.225**	.312**	.282**	.211**	.295**	.679**	1	.222**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.001	.000	.000		.000
	N	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد2	Pearson Correlation	.165**	.199**	.174**	.162**	.201**	.580**	.222**	1
	Sig. (2-tailed)	.007	.001	.005	.009	.001	.000	.000	
	N	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد3	Pearson Correlation	.236**	.216**	.306**	.198**	.274**	.528**	.292**	.200**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.001
	N	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد4	Pearson Correlation	.301**	.298**	.307**	.255**	.334**	.612**	.260**	.317**

	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد5	Pearson Correlation	.365**	.348**	.339**	.266**	.380**	.589**	.329**	.228**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد6	Pearson Correlation	.205**	.255**	.307**	.241**	.288**	.612**	.300**	.334**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد7	Pearson Correlation	.191**	.262**	.335**	.243**	.293**	.508**	.216**	.190**
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002
	N	263	263	263	263	263	263	263	263
البعد8	Pearson Correlation	.163**	.296**	.169**	.165**	.227**	.473**	.233**	.165**
	Sig. (2-tailed)	.008	.000	.006	.007	.000	.000	.000	.007
	N	263	263	263	263	263	263	263	263

Correlations

		البعد3	البعد4	البعد5	البعد6	البعد7	البعد8
خبرة	Pearson Correlation	.236**	.301**	.365**	.205**	.191**	.163**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.001	.002	.008
	N	263	263	263	263	263	263
ملاحظة	Pearson Correlation	.216**	.298**	.348**	.255**	.262**	.296**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	263	263	263	263	263	263
مفاهيم	Pearson Correlation	.306**	.307**	.339**	.307**	.335**	.169**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.006
	N	263	263	263	263	263	263
التجريب	Pearson Correlation	.198**	.255**	.266**	.241**	.243**	.165**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000	.000	.000	.007
	N	263	263	263	263	263	263
الأساليب	Pearson Correlation	.274**	.334**	.380**	.288**	.293**	.227**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000

	N	263	263	263	263	263	263
التوجهات	Pearson Correlation	.528**	.612**	.589**	.612**	.508**	.473**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	263	263	263	263	263	263
البعد1	Pearson Correlation	.292**	.260**	.329**	.300**	.216**	.233**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	263	263	263	263	263	263
البعد2	Pearson Correlation	.200**	.317**	.228**	.334**	.190**	.165**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000	.000	.002	.007
	N	263	263	263	263	263	263
البعد3	Pearson Correlation	1	.152*	.289**	.147*	.290**	.138*
	Sig. (2-tailed)		.013	.000	.017	.000	.025
	N	263	263	263	263	263	263
البعد4	Pearson Correlation	.152*	1	.209**	.425**	.279**	.234**
	Sig. (2-tailed)	.013		.001	.000	.000	.000
	N	263	263	263	263	263	263
البعد5	Pearson Correlation	.289**	.209**	1	.183**	.225**	.165**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001		.003	.000	.007
	N	263	263	263	263	263	263
البعد6	Pearson Correlation	.147*	.425**	.183**	1	.181**	.239**
	Sig. (2-tailed)	.017	.000	.003		.003	.000
	N	263	263	263	263	263	263
البعد7	Pearson Correlation	.290**	.279**	.225**	.181**	1	.148*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.003		.016
	N	263	263	263	263	263	263
البعد8	Pearson Correlation	.138*	.234**	.165**	.239**	.148*	1
	Sig. (2-tailed)	.025	.000	.007	.000	.016	
	N	263	263	263	263	263	263

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

متوسط أساليب التعلم

Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error
خبرة	263	34.00	25.00	59.00	48.5019	.48854
ملاحظة	263	33.00	30.00	63.00	52.3612	.43520
مفاهيم	263	30.00	28.00	58.00	48.7224	.41359
التجريب	263	35.00	29.00	64.00	53.1825	.45729
Valid N (listwise)	263					

Descriptive Statistics	
	Std. Deviation
	Statistic
خبرة	7.92275
ملاحظة	7.05775
مفاهيم	6.70728
التجريب	7.41600
Valid N (listwise)	

نتائج الفرضية الثانية-1-

Correlations

		الخبرة	ملاحظة	المفاهيم	التجريب	الأساليب	التوجهات	البعد1	البعد2
الخبرة	Pearson Correlation	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]
	Sig. (2-tailed)		.	.	.	.	.	.	.
	N	133	133	133	133	133	133	133	133
ملاحظة	Pearson Correlation	.[a]	1	.687**	.588**	.901**	.489**	.361**	.224**
	Sig. (2-tailed)	.		.000	.000	.000	.000	.000	.009
	N	133	133	133	133	133	133	133	133
المفاهيم	Pearson Correlation	.[a]	.687**	1	.693**	.874**	.510**	.279**	.250**
	Sig. (2-tailed)	.	.000		.000	.000	.000	.001	.004
	N	133	133	133	133	133	133	133	133
التجريب	Pearson Correlation	.[a]	.588**	.693**	1	.807**	.384**	.224**	.154
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000		.000	.000	.009	.077
	N	133	133	133	133	133	133	133	133
الأساليب	Pearson Correlation	.[a]	.901**	.874**	.807**	1	.521**	.319**	.239**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000		.000	.000	.006
	N	133	133	133	133	133	133	133	133
التوجهات	Pearson Correlation	.[a]	.489**	.510**	.384**	.521**	1	.702**	.602**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	133	133	133	133	133	133	133	133
البعد1	Pearson Correlation	.[a]	.361**	.279**	.224**	.319**	.702**	1	.259**

	Sig. (2-tailed)	.	.000	.001	.009	.000	.000		.003
	N	133	133	133	133	133	133	133	133
البعد2	Pearson Correlation	.[a]	.224**	.250**	.154	.239**	.602**	.259**	1
	Sig. (2-tailed)	.	.009	.004	.077	.006	.000	.003	
	N	133	133	133	133	133	133	133	133
البعد3	Pearson Correlation	.[a]	.219*	.371**	.207*	.318**	.569**	.374**	.238**
	Sig. (2-tailed)	.	.011	.000	.017	.000	.000	.000	.006
	N	133	133	133	133	133	133	133	133
البعد4	Pearson Correlation	.[a]	.248**	.301**	.276**	.309**	.624**	.255**	.386**
	Sig. (2-tailed)	.	.004	.000	.001	.000	.000	.003	.000
	N	133	133	133	133	133	133	133	133
البعد5	Pearson Correlation	.[a]	.372**	.333**	.231**	.384**	.637**	.391**	.282**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.007	.000	.000	.000	.001
	N	133	133	133	133	133	133	133	133
البعد6	Pearson Correlation	.[a]	.282**	.379**	.277**	.323**	.639**	.264**	.363**
	Sig. (2-tailed)	.	.001	.000	.001	.000	.000	.002	.000
	N	133	133	133	133	133	133	133	133
البعد7	Pearson Correlation	.[a]	.314**	.424**	.339**	.378**	.575**	.327**	.206*
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.017
	N	133	133	133	133	133	133	133	133
البعد8	Pearson Correlation	.[a]	.370**	.223**	.221*	.317**	.553**	.297**	.246**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.010	.010	.000	.000	.001	.004
	N	133	133	133	133	133	133	133	133

Correlations

		البعد3	البعد4	البعد5	البعد6	البعد7	البعد8
الخبرة	Pearson Correlation	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.

	N	133	133	133	133	133	133
ملاحظة	Pearson Correlation	.219*	.248**	.372**	.282**	.314**	.370**
	Sig. (2-tailed)	.011	.004	.000	.001	.000	.000
	N	133	133	133	133	133	133
المفاهيم	Pearson Correlation	.371**	.301**	.333**	.379**	.424**	.223**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.010
	N	133	133	133	133	133	133
التجريب	Pearson Correlation	.207*	.276**	.231**	.277**	.339**	.221*
	Sig. (2-tailed)	.017	.001	.007	.001	.000	.010
	N	133	133	133	133	133	133
الأساليب	Pearson Correlation	.318**	.309**	.384**	.323**	.378**	.317**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	133	133	133	133	133	133
التوجهات	Pearson Correlation	.569**	.624**	.637**	.639**	.575**	.553**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	133	133	133	133	133	133
البعد1	Pearson Correlation	.374**	.255**	.391**	.264**	.327**	.297**
	Sig. (2-tailed)	.000	.003	.000	.002	.000	.001
	N	133	133	133	133	133	133
البعد2	Pearson Correlation	.238**	.386**	.282**	.363**	.206*	.246**
	Sig. (2-tailed)	.006	.000	.001	.000	.017	.004
	N	133	133	133	133	133	133
البعد3	Pearson Correlation	1	.192*	.337**	.214*	.317**	.190*
	Sig. (2-tailed)		.026	.000	.014	.000	.028
	N	133	133	133	133	133	133
البعد4	Pearson Correlation	.192*	1	.253**	.496**	.329**	.265**
	Sig. (2-tailed)	.026		.003	.000	.000	.002
	N	133	133	133	133	133	133
البعد5	Pearson Correlation	.337**	.253**	1	.222*	.280**	.246**
	Sig. (2-tailed)	.000	.003		.010	.001	.004
	N	133	133	133	133	133	133
البعد6	Pearson Correlation	.214*	.496**	.222*	1	.290**	.367**
	Sig. (2-tailed)	.014	.000	.010		.001	.000
	N	133	133	133	133	133	133

البعد7	Pearson Correlation	.317**	.329**	.280**	.290**	1	.229**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.001		.008
	N	133	133	133	133	133	133
البعد8	Pearson Correlation	.190*	.265**	.246**	.367**	.229**	1
	Sig. (2-tailed)	.028	.002	.004	.000	.008	
	N	133	133	133	133	133	133

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
a. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

نتائج الفرضية الثانية-2-

Correlations

		الخبرة	ملاحظة	المفاهيم	التجريب	الأساليب	التوجهات	البعد1	البعد2
الخبرة	Pearson Correlation	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]
	Sig. (2-tailed)		.	.	.	.	.	.	.
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
ملاحظة	Pearson Correlation	.[a]	1	.397**	.134	.730**	.186*	.070	.060
	Sig. (2-tailed)	.		.000	.129	.000	.034	.427	.499
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
المفاهيم	Pearson Correlation	.[a]	.397**	1	.286**	.673**	.123	.191*	-.123-
	Sig. (2-tailed)	.	.000		.001	.000	.162	.029	.163
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
التجريب	Pearson Correlation	.[a]	.134	.286**	1	.561**	.065	.034	.094
	Sig. (2-tailed)	.	.129	.001		.000	.462	.702	.287
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
الأساليب	Pearson Correlation	.[a]	.730**	.673**	.561**	1	.169	.122	.013
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000		.054	.166	.887

	N	130	130	130	130	130	130	130	130
التوجهات	Pearson Correlation	.[a]	.186*	.123	.065	.169	1	.605**	.546**
	Sig. (2-tailed)	.	.034	.162	.462	.054		.000	.000
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
البعد1	Pearson Correlation	.[a]	.070	.191*	.034	.122	.605**	1	.132
	Sig. (2-tailed)	.	.427	.029	.702	.166	.000		.135
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
البعد2	Pearson Correlation	.[a]	.060	-.123-	.094	.013	.546**	.132	1
	Sig. (2-tailed)	.	.499	.163	.287	.887	.000	.135	
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
البعد3	Pearson Correlation	.[a]	.079	.069	.049	.055	.426**	.114	.118
	Sig. (2-tailed)	.	.370	.434	.582	.532	.000	.198	.181
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
البعد4	Pearson Correlation	.[a]	.215*	.100	-.011-	.204*	.549**	.218*	.183*
	Sig. (2-tailed)	.	.014	.258	.900	.020	.000	.013	.037
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
البعد5	Pearson Correlation	.[a]	.031	.112	.123	.137	.388**	.129	.088
	Sig. (2-tailed)	.	.722	.207	.164	.120	.000	.145	.320
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
البعد6	Pearson Correlation	.[a]	.029	-.014-	.003	.040	.531**	.331**	.263**
	Sig. (2-tailed)	.	.746	.871	.974	.652	.000	.000	.002
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
البعد7	Pearson Correlation	.[a]	.086	.111	-.069-	.047	.344**	-.036-	.146
	Sig. (2-tailed)	.	.330	.209	.436	.596	.000	.684	.099
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
البعد8	Pearson Correlation	.[a]	.159	.008	-.007-	.000	.294**	.089	.020
	Sig. (2-tailed)	.	.072	.927	.935	.996	.001	.315	.817
	N	130	130	130	130	130	130	130	130

Correlations							
		البعد3	البعد4	البعد5	البعد6	البعد7	البعد8
الخبرة	Pearson Correlation	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.
	N	130	130	130	130	130	130
ملاحظة	Pearson Correlation	.079	.215*	.031	.029	.086	.159
	Sig. (2-tailed)	.370	.014	.722	.746	.330	.072
	N	130	130	130	130	130	130
المفاهيم	Pearson Correlation	.069	.100	.112	-.014-	.111	.008
	Sig. (2-tailed)	.434	.258	.207	.871	.209	.927
	N	130	130	130	130	130	130
التجريب	Pearson Correlation	.049	-.011-	.123	.003	-.069-	-.007-
	Sig. (2-tailed)	.582	.900	.164	.974	.436	.935
	N	130	130	130	130	130	130
الأساليب	Pearson Correlation	.055	.204*	.137	.040	.047	.000
	Sig. (2-tailed)	.532	.020	.120	.652	.596	.996
	N	130	130	130	130	130	130
التوجهات	Pearson Correlation	.426**	.549**	.388**	.531**	.344**	.294**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.001
	N	130	130	130	130	130	130
البعد1	Pearson Correlation	.114	.218*	.129	.331**	-.036-	.089
	Sig. (2-tailed)	.198	.013	.145	.000	.684	.315
	N	130	130	130	130	130	130
البعد2	Pearson Correlation	.118	.183*	.088	.263**	.146	.020
	Sig. (2-tailed)	.181	.037	.320	.002	.099	.817
	N	130	130	130	130	130	130
البعد3	Pearson Correlation	1	.033	.147	-.002-	.225*	.037
	Sig. (2-tailed)		.710	.094	.980	.010	.674
	N	130	130	130	130	130	130

البعد4	Pearson Correlation	.033	1	.028	.264**	.165	.170
	Sig. (2-tailed)	.710		.753	.002	.061	.053
	N	130	130	130	130	130	130
البعد5	Pearson Correlation	.147	.028	1	.027	.071	-.030-
	Sig. (2-tailed)	.094	.753		.762	.421	.731
	N	130	130	130	130	130	130
البعد6	Pearson Correlation	-.002-	.264**	.027	1	-.039-	-.002-
	Sig. (2-tailed)	.980	.002	.762		.663	.985
	N	130	130	130	130	130	130
البعد7	Pearson Correlation	.225*	.165	.071	-.039-	1	-.015-
	Sig. (2-tailed)	.010	.061	.421	.663		.869
	N	130	130	130	130	130	130
البعد8	Pearson Correlation	.037	.170	-.030-	-.002-	-.015-	1
	Sig. (2-tailed)	.674	.053	.731	.985	.869	
	N	130	130	130	130	130	130

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
a. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

نتائج الفرضية الثالثة-3-

Correlations

		الخبرة	ملاحظة	المفاهيم	التجريب	الأساليب	التوجهات	البعد1	البعد2
الخبرة	Pearson Correlation	.a	.a	.a	.a	.a	.a	.a	.a
	Sig. (2-tailed)		.	.	.	.	.	.	.
	N	112	112	112	112	112	112	112	112
ملاحظة	Pearson Correlation	.a	1	.577**	.452**	.873**	.088	.068	-.003-
	Sig. (2-tailed)	.		.000	.000	.000	.357	.479	.976
	N	112	112	112	112	112	112	112	112
المفاهيم	Pearson Correlation	.a	.577**	1	.576**	.799**	.341**	.173	.110
	Sig. (2-tailed)	.	.000		.000	.000	.000	.068	.247

	N	112	112	112	112	112	112	112	112
التجريب	Pearson Correlation	.ª	.452**	.576**	1	.706**	.191*	.156	.152
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000		.000	.044	.100	.110
	N	112	112	112	112	112	112	112	112
الأساليب	Pearson Correlation	.ª	.873**	.799**	.706**	1	.202*	.108	.077
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000		.032	.255	.420
	N	112	112	112	112	112	112	112	112
التوجهات	Pearson Correlation	.ª	.088	.341**	.191*	.202*	1	.609**	.549**
	Sig. (2-tailed)	.	.357	.000	.044	.032		.000	.000
	N	112	112	112	112	112	112	112	112
البعد1	Pearson Correlation	.ª	.068	.173	.156	.108	.609**	1	.177
	Sig. (2-tailed)	.	.479	.068	.100	.255	.000		.062
	N	112	112	112	112	112	112	112	112
البعد2	Pearson Correlation	.ª	-.003-	.110	.152	.077	.549**	.177	1
	Sig. (2-tailed)	.	.976	.247	.110	.420	.000	.062	
	N	112	112	112	112	112	112	112	112
البعد3	Pearson Correlation	.ª	.024	.204*	-.011-	.071	.455**	.237*	.103
	Sig. (2-tailed)	.	.798	.031	.909	.454	.000	.012	.280
	N	112	112	112	112	112	112	112	112
البعد4	Pearson Correlation	.ª	.143	.275**	.218*	.237*	.537**	.183	.331**
	Sig. (2-tailed)	.	.132	.003	.021	.012	.000	.054	.000
	N	112	112	112	112	112	112	112	112
البعد5	Pearson Correlation	.ª	-.087-	.016	-.093-	-.003-	.397**	.100	.085
	Sig. (2-tailed)	.	.364	.867	.328	.974	.000	.293	.373
	N	112	112	112	112	112	112	112	112
البعد6	Pearson Correlation	.ª	.055	.276**	.142	.136	.628**	.218*	.358**

	Sig. (2-tailed)	.	.564	.003	.136	.154	.000	.021	.000
	N	112	112	112	112	112	112	112	112
البعد7	Pearson Correlation	.[a]	-.012-	.190*	.035	.042	.449**	.175	.113
	Sig. (2-tailed)	.	.900	.045	.714	.660	.000	.065	.234
	N	112	112	112	112	112	112	112	112
البعد8	Pearson Correlation	.[a]	.157	.119	.113	.128	.268**	-.009-	-.078-
	Sig. (2-tailed)	.	.099	.212	.234	.179	.004	.928	.413
	N	112	112	112	112	112	112	112	112

Correlations

		البعد3	البعد4	البعد5	البعد6	البعد7	البعد8
الخبرة	Pearson Correlation	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.
	N	112	112	112	112	112	112
ملاحظة	Pearson Correlation	.024	.143	-.087-	.055	-.012-	.157
	Sig. (2-tailed)	.798	.132	.364	.564	.900	.099
	N	112	112	112	112	112	112
المفاهيم	Pearson Correlation	.204*	.275**	.016	.276**	.190*	.119
	Sig. (2-tailed)	.031	.003	.867	.003	.045	.212
	N	112	112	112	112	112	112
التجريب	Pearson Correlation	-.011-	.218*	-.093-	.142	.035	.113
	Sig. (2-tailed)	.909	.021	.328	.136	.714	.234
	N	112	112	112	112	112	112
الأساليب	Pearson Correlation	.071	.237*	-.003-	.136	.042	.128
	Sig. (2-tailed)	.454	.012	.974	.154	.660	.179
	N	112	112	112	112	112	112
التوجهات	Pearson Correlation	.455**	.537**	.397**	.628**	.449**	.268**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.004
	N	112	112	112	112	112	112
البعد1	Pearson Correlation	.237*	.183	.100	.218*	.175	-.009-
	Sig. (2-tailed)	.012	.054	.293	.021	.065	.928
	N	112	112	112	112	112	112
البعد2	Pearson Correlation	.103	.331**	.085	.358**	.113	-.078-

	Sig. (2-tailed)	.280	.000	.373	.000	.234	.413
	N	112	112	112	112	112	112
البعد3	Pearson Correlation	1	-.040-	.128	.138	.190*	.131
	Sig. (2-tailed)		.672	.179	.146	.045	.168
	N	112	112	112	112	112	112
البعد4	Pearson Correlation	-.040-	1	.118	.356**	.090	.070
	Sig. (2-tailed)	.672		.216	.000	.345	.466
	N	112	112	112	112	112	112
البعد5	Pearson Correlation	.128	.118	1	.095	.137	-.082-
	Sig. (2-tailed)	.179	.216		.318	.149	.392
	N	112	112	112	112	112	112
البعد6	Pearson Correlation	.138	.356**	.095	1	.158	.090
	Sig. (2-tailed)	.146	.000	.318		.095	.347
	N	112	112	112	112	112	112
البعد7	Pearson Correlation	.190*	.090	.137	.158	1	.099
	Sig. (2-tailed)	.045	.345	.149	.095		.298
	N	112	112	112	112	112	112
البعد8	Pearson Correlation	.131	.070	-.082-	.090	.099	1
	Sig. (2-tailed)	.168	.466	.392	.347	.298	
	N	112	112	112	112	112	112

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

نتائج الفرضية الرابعة-4-

Correlations

		الخبرة	ملاحظة	المفاهيم	التجريب	الأساليب	التوجهات	البعد1	البعد2
الخبرة	Pearson Correlation	.a	.a	.a	.a	.a	.a	.a	.a
	Sig. (2-tailed)		.	.	.	.	.	.	.
	N	151	151	151	151	151	151	151	151
ملاحظة	Pearson	.a	1	.783**	.661**	.917**	.620**	.438**	.304**

	Correlation								
	Sig. (2-tailed)	.		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	151	151	151	151	151	151	151	151
المفاهيم	Pearson Correlation	.[a]	.783**	1	.739**	.915**	.521**	.339**	.209**
	Sig. (2-tailed)	.	.000		.000	.000	.000	.000	.010
	N	151	151	151	151	151	151	151	151
التجريب	Pearson Correlation	.[a]	.661**	.739**	1	.847**	.438**	.248**	.175*
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000		.000	.000	.002	.032
	N	151	151	151	151	151	151	151	151
الأساليب	Pearson Correlation	.[a]	.917**	.915**	.847**	1	.588**	.384**	.262**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000		.000	.000	.001
	N	151	151	151	151	151	151	151	151
التوجهات	Pearson Correlation	.[a]	.620**	.521**	.438**	.588**	1	.717**	.601**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	151	151	151	151	151	151	151	151
البعد1	Pearson Correlation	.[a]	.438**	.339**	.248**	.384**	.717**	1	.244**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.002	.000	.000		.003
	N	151	151	151	151	151	151	151	151
البعد2	Pearson Correlation	.[a]	.304**	.209**	.175*	.262**	.601**	.244**	1
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.010	.032	.001	.000	.003	
	N	151	151	151	151	151	151	151	151
البعد3	Pearson Correlation	.[a]	.315**	.362**	.304**	.368**	.564**	.316**	.246**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002
	N	151	151	151	151	151	151	151	151
البعد4	Pearson Correlation	.[a]	.371**	.321**	.273**	.376**	.645**	.299**	.311**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000
	N	151	151	151	151	151	151	151	151

البعد5	Pearson Correlation	.[a]	.520**	.451**	.400**	.508**	.655**	.435**	.296**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	151	151	151	151	151	151	151	151
البعد6	Pearson Correlation	.[a]	.343**	.309**	.272**	.342**	.612**	.357**	.329**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000
	N	151	151	151	151	151	151	151	151
البعد7	Pearson Correlation	.[a]	.378**	.386**	.323**	.383**	.531**	.241**	.232**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000	.003	.004
	N	151	151	151	151	151	151	151	151
البعد8	Pearson Correlation	.[a]	.357**	.175*	.169*	.257**	.572**	.383**	.316**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.032	.038	.001	.000	.000	.000
	N	151	151	151	151	151	151	151	151

Correlations

		البعد3	البعد4	البعد5	البعد6	البعد7	البعد8
الخبرة	Pearson Correlation	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]	.[a]
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.
	N	151	151	151	151	151	151
ملاحظة	Pearson Correlation	.315**	.371**	.520**	.343**	.378**	.357**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	151	151	151	151	151	151
المفاهيم	Pearson Correlation	.362**	.321**	.451**	.309**	.386**	.175*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.032
	N	151	151	151	151	151	151
التجريب	Pearson Correlation	.304**	.273**	.400**	.272**	.323**	.169*
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.001	.000	.038
	N	151	151	151	151	151	151
الأساليب	Pearson Correlation	.368**	.376**	.508**	.342**	.383**	.257**

	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.001
	N	151	151	151	151	151	151
التوجهات	Pearson Correlation	.564**	.645**	.655**	.612**	.531**	.572**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	151	151	151	151	151	151
البعد1	Pearson Correlation	.316**	.299**	.435**	.357**	.241**	.383**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.003	.000
	N	151	151	151	151	151	151
البعد2	Pearson Correlation	.246**	.311**	.296**	.329**	.232**	.316**
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000	.004	.000
	N	151	151	151	151	151	151
البعد3	Pearson Correlation	1	.244**	.363**	.164*	.345**	.154
	Sig. (2-tailed)		.003	.000	.045	.000	.058
	N	151	151	151	151	151	151
البعد4	Pearson Correlation	.244**	1	.248**	.464**	.368**	.328**
	Sig. (2-tailed)	.003		.002	.000	.000	.000
	N	151	151	151	151	151	151
البعد5	Pearson Correlation	.363**	.248**	1	.214**	.255**	.278**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002		.008	.002	.001
	N	151	151	151	151	151	151
البعد6	Pearson Correlation	.164*	.464**	.214**	1	.181*	.313**
	Sig. (2-tailed)	.045	.000	.008		.026	.000
	N	151	151	151	151	151	151
البعد7	Pearson Correlation	.345**	.368**	.255**	.181*	1	.161*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.002	.026		.048
	N	151	151	151	151	151	151
البعد8	Pearson Correlation	.154	.328**	.278**	.313**	.161*	1
	Sig. (2-tailed)	.058	.000	.001	.000	.048	
	N	151	151	151	151	151	151

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
a. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.