جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع:

علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

دراسة ميدانية بثانويات دائرة المقرن–ولاية الوادي–

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: نعيمة جاري

إشراف : أ. د/ محمد الساسي الشايب

أعضاء لجنة المناقشة

حورية تارزولت عمروني	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيساً
محمد الساسي الشايب	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفاً ومقرر
يمينة خـلادي	أستاذ محاضر –أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
يـاسين محجر	أستاذ محاضر–أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2015/2014

شكـر وعـرفـان

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات

الحمد لله سبحانه وتعالى والصلاة والسلام على نبيه خير خلق الله محمد بن عبد الله ومن سار على نهجه واستن بسنته إلى يوم الدين، وبعد:

بعد أن منّ الله عليَّ بإنجاز هذا العمل المتواضع وانطلاقا من قوله ﷺ : « *من لا يشكر الناس لا يشكر الله* »:

*أستاذي ومعلمي والمشرف على عملي **أ.د محمد الساسي الشايب** صاحب ومجسد فكرة مشروع "ماجستير علم النفس التربوي دفعة 2013/2012" الذي كتب الله لي أن أكون طالبته الممتنة، له مني كامل الشكر وخالص العرفان الصادق. جعل الله عملنا هذا في ميزان حسناته.

*طاقم الأساتذة الأكارم الذين كان ولازال لهم عليّ دين طالب العلم لمعلمه.

*أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل الذين منّوا عليّ بقبول مناقشة الرسالة، أرجو أن تكون في المستوى الذي يتوقون إليه.

*وأتقدم كذلك بخالص امتناني لكل الأساتذة الذين قدموا لي يد العون ومنحوني جزءا من وقتهم الثمين وأولوا عملي أهمية، سواء أكانوا داخل الوطن أم خارجه، لهم مني بالغ العرفان بفضلهم وكرمهم.

* ولا أنسى شكر **أ. بشير جاري، د. السيد أبو هاشم(مصر)، د. عبد الناصر غربي ، د. سلافة مشري** الذين كان لهم دور كبير في تسهيل مهمتي..

* أقدم جزيل الشكر لزملاء وزميلات الدفعة رزقهم الله ما تمنوه وأكثر..

* ولا أنسى شكر صديقاتي طالبات دفعتي دكتوراه: الإرشاد والتوجيه التربوي، وعلم نفس العمل والتنظيم.

* أشكر كل من حاول أو حتى فكر في مساعدتي على صفاء نياتهم.

...لكم جميعا شكرا جزيلا

نعيمة جـاري

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي، وللإجابة على تساؤلات الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي نظراً لملائمته لطبيعة الموضوع؛ وعلى ضوء أهداف الدراسة تم تطبيق مجموعة من الأدوات والمتمثلة في مقاييس(أساليب التعلم، دافعية الإنجاز، التوافق الدراسي) وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (30) تلميذا وتلميذة؛ طبقت الدراسة الأساسية على عينة قوامها(230) من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وبعد جمع المعطيات ومعالجتها إحصائيا كانت النتائج كالتالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والتخصص، كما توصلنا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

وقد تمت مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.

Abstract

The current study aims to reveal the relationship between learning styles of information processing motivation of achievement and compatibility of academic patterns. To answer the questions of the study, the researcher employed descriptive approach because it is appropriate to the study. In the light of the objectives of the study, there was an application of a set of tools and of measures (learning styles, motivation achievement, academic compatibility) and after confirmation of the psychometric properties of these standards on a prospective sample of 30 pupils; applied basic study on a sample of 230 students from the second year of secondary school. After collecting the data, the researcher found that:

- There were statistically significant differences in the level of achievement of motivation among students of the second year of secondary different learning styles differences (deep and surface Strategic).

- There are statistically significant in the academic level of compatibility with the second-year students of secondary differences in different learning methods (deep and surface Strategic).

- There were no statistically significant differences in the level of achievement of motivation among students of the second year at secondary school, due to the variable gender, specialization and the interaction between them.

- There were no statistically significant differences between the academic level of compatibility and the second-year secondary pupils due to the variable interaction between gender differences and specialization, as we came to the presence of statistically significant differences in the level of academic compatibility differences with second-year secondary pupils due to the variable of specialization.

The results of the current study have been discussed in the light of the theoretical framework and previous studies relevant.

فهـرس المحتويـات

شكر وعرفان..... أ

ملخص الدراسة بالعربية..... ب

ملخص الدراسة بالأجنبية..... ج

فهرس المحتويات..... د

قائمة الجداول..... ط

قائمة الأشكال..... ك

مقدمة..... 01

الجـانب النظـري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة

1- مشكلة الدراسة..... 05

2- تساؤلات الدراسة..... 12

3- فرضيات الدراسة..... 12

4- أهمية الدراسة..... 13

5- أهداف الدراسة..... 14

6- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة..... 14

7- حدود الدراسة..... 16

الفصل الثاني: أساليب التعلم لتلاميذ التعليم الثانوي

- تمهيد..... 18

1- نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم..... 18

2- تعريف أساليب التعلم..... 19

3- أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لها..... 24
4- أهمية التعرف على أساليب التعلم..... 25
5- النماذج المفسرة لأساليب التعلم..... 26
6- أساليب التعلم حسب انتوستل..... 35
7- العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم..... 40
8- طرق قياس أساليب التعلم..... 46
- خلاصة الفصل..... 49

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز لتلاميذ التعليم الثانوي

- تمهيد..... 51
1-الدافعية..... 51
1-1-تعريف الدافعية..... 51
1-2-المفاهيم المرتبطة بالدافعية..... 53
1-3-تصنيف الدوافع..... 54
1-4-مميزات الدافعية..... 56
1-5-وظائف الدافعية..... 57
1-6-النظريات المفسرة للدافعية..... 57
2-دافعية الإنجاز..... 63
2-1-تعريف دافعية الإنجاز..... 63
2-2-أنواع دافعية الإنجاز..... 64
2-3-بعض الإطارات النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز..... 65
2-4-سمات وخصائص مرتفعي دافعية الإنجاز..... 67

2-5-العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز 68
2-6-معوقات دافعية الإنجاز 68
2-7-قياس دافعية الإنجاز 69
2-8-دور الأستاذ في إثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ 72
2-9-علاقة الدافعية بأساليب التعلم 73
- خلاصة الفصل 74

الفصل الرابع: التوافق الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي

- تمهيد 76
1-التوافق 76
1-1-نبذة تاريخية عن التوافق 76
1-2-تعريف التوافق 77
1-3-التوافق في العلوم المختلفة 79
1-4-النظريات المفسرة للتوافق 80
1-5-أنواع التوافق 83
1-6-عوائق التوافق 86
1-7-التوافق والصحة النفسية 87
2-التوافق الدراسي 88
2-1-أهمية دراسة التوافق في الميدان التربوي 88
2-2-تعريف التوافق الدراسي 88
2-3-عوامل التوافق الدراسي 91
2-4-أبعاد التوافق الدراسي 95

2-5-العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي..... 96

2-6-العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي..... 97

2-7-مظاهر السلوك التوافقي للتلميذ..... 99

- خلاصة الفصل..... 100

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد..... 103

1-المنهج المتبع في الدراسة..... 103

2- وصف ميدان الدراسة..... 104

3-مجتمع الدراسة وحجم العينة..... 104

4-أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية..... 107

5-إجراءات الدراسة الأساسية..... 119

6-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة..... 119

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

- تمهيد..... 121

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 121

2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 122

3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 124

4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 125

الفصل السابع: تفسير نتائج الدراسة الميدانية

- تمهيد..... 128

أولاً: تفسير النتائج الفرضية الأولى..... 128
ثانياً: تفسير النتائج الفرضية الثانية..... 132
ثالثاً: تفسير النتائج الفرضية الثالثة..... 135
رابعاً: تفسير النتائج الفرضية الرابعة..... 140
خلاصة النتائج 143
توصيات وآفاق البحث مستقبلا 144
قائمة المراجع 146
قائمة الملاحق..... 156

قائمــة الجــداول

الرقم	عنـــوان الجـــدول	الصفحة
01	يوضح إطار تصوري لنموذج بيجز	34
02	يوضح خصائص أساليب التعلم حسب نموذج دن و دن	37
03	يوضح مقارنة بين نموذج انتوستل ونموذج بيجز	39
04	يوضح أمثلة عن الضغوطات ألفا	62
05	يوضح العدد الإجمالي للتلاميذ حسب الثانويات المعنية بالدراسة	104
06	يوضح توزيع أفراد المجتمع حسب متغير الجنس(ذكر/أنثى)	105
07	يوضح توزيع أفراد المجتمع حسب التخصص(علمي/ أدبي)	105
08	يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس(ذكر/أنثى)	105
09	يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص(علمي/ أدبي)	106
10	يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب الثانوية	107
11	يوضح توزيع بنود مقياس أساليب التعلم	107
12	يوضح معامل الثبات جتمان لمقياس أساليب التعلم	108
13	يوضح معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس أساليب التعلم وأبعاده	109
14	يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للأبعاد	110
15	يوضح قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس أساليب التعلم	111
16	يوضح معامل الثبات جتمان لمقياس الدافعية للإنجاز	112
17	يوضح معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس الدافعية للإنجاز	113

18	يوضح قيمة اختبار ت لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الدافعية للإنجاز	114
19	يوضح توزيع البنود على الأبعاد في مقياس التوافق الدراسي	115
20	يوضح طريقة تصحيح بنود مقياس التوافق الدراسي	115
21	يوضح معامل الثبات جتمان لمقياس التوافق الدراسي وأبعاده	116
22	يوضح معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس التوافق الدراسي وأبعاده	116
23	يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للأبعاد	117
24	يوضح قيمة اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس التوافق الدراسي	118
25	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس الدافعية للانجاز بالنسبة لأساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)	121
26	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس التوافق الدراسي بالنسبة لأساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)	122
27	يوضح نتائج اختبار شيفيه هـ ***Scheffe Test*** للمقارنات البعدية	123
28	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) ونوع التخصص (أدبي /علمي) والتفاعل بينهما على مقياس الدافعية للإنجاز	124
29	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) ونوع التخصص (أدبي/ علمي) والتفاعل بينهما على مقياس التوافق الدراسي	125

قائمــة الأشكــال

الرقم	عنـــوان الشكل	الصفحة
01	يوضح إطار تصوري لنموذج بيجز	30
02	يوضح إطار تصوري لعمليتي التعليم والتعلم وأهم العوامل المؤثرة فيهما	38
03	يوضح هرم ماسلو لترتيب الحاجات	61

مقدمة:

يعد التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات مباشرة أو غير مباشرة حيث تنمو وتتطور خبراته أثناء تفاعله في مواقف التعلم لما يقوم به من عمليات عقلية معرفية ذاتية خاصة به يحددها أساسا بأسلوب تعلمه وتفكيره.(**المالكي،2012، 1**)

وتجدر الإشارة على أنه ظهر في السنوات الأخيرة اهتمام متعاظم بمستويات معالجة المادة التعليمية من قبل المتعلم، حيث تؤكد **لبنى جديد**(2010) بأن هناك العديد من الدراسات بينت أن لكل أسلوب معالجة أثره الواضح على تذكر وحفظ وديمومة المادة المتعلمة في الذاكرة طويلة المدى حتى أصبح الفرق في قابلية المادة للتعلم والاسترجاع بالمستوى الذي يتم عنده استقبال وتجهيز المادة موضوع التعلم.

ومن هنا أصبح الاهتمام بالمتعلمين وتنمية قدراتهم ومستوياتهم المعرفية والمهارية من أهم الأهداف التي تسعى التربية الحديثة لتحقيقها، ويتم ذلك من خلال العملية التعليمية والمناهج وطرق التدريب المختلفة، بجانب الاهتمام بالمتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم كأساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ومدى تأثيرها على مستوى دافع الانجاز لديهم وكذا مدى تأثيرها على توافقهم الدراسي.

وقد جاءت هذه الدراسة مكونة من بابين:

الباب الأول الذي يشمل الجانب النظري لدراسة والذي يتكون من أربعة فصول، والباب الثاني الذي يشمل الجانب الميداني لدراسة والذي يتكون من فصلين.

الفصل الأول: من الجانب النظري الذي نحاول فيه تقديم موضوع الدراسة بطرح مشكلتها وفرضياتها وكذا أهميتها وأهدافها والتحديد الإجرائي لمتغيراتها وحدودها الجغرافية والزمنية والبشرية.

وفي الفصل الثاني: نتناول أساليب التعلم لتلاميذ التعليم الثانوي من خلال التطرق إلى نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم، ثم نتعرض إلى تعريف أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لها فأهمية التعرف على أساليب التعلم وكذا أهم النماذج المفسرة لها بما فيها نموذج انتوستل الذي تعتمده الدراسة الحالية، مرورا إلى العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم، وأخيرا تم عرض طرق قياس أساليب التعلم.

أما الفصل الثالث: فخصص لدافعية الانجاز لتلاميذ التعليم الثانوي حيث تطرقت الباحثة أولا إلى تعريف الدافعية وذلك بتحديد المفاهيم المرتبطة بها وتصنيفاتها وكذلك مميزاتها ووظائفها

والنظريات المفسرة لها، وثانيا دافعية الانجاز حيث تم عرض تعريفها وأنواعها وبعض الإطارات المفسرة لها وكذلك سمات وخصائص مرتفعي الانجاز ثم العوامل المؤثرة على دافعية الانجاز ومعوقاتها فقياسها وكذا دور الأستاذ في إثارة دافعية انجاز المتعلمين.

وخصص الفصل الرابع: للتوافق الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي حيث تم فيه أولا عرض تعريف التوافق والتوافق في العلوم الأخرى، ثم عرض النظريات المفسرة لتوافق وأنواعه وعوائقه وصولا إلى التوافق والصحة النفسية، وثانيا التوافق الدراسي وأهميته في الميدان التربوي وتعريفه وعوامله وأبعاده والعوامل المساعدة عليه، ثم العوامل المؤثرة فيه وصولا إلى السلوك التوافقي لتلميذ.

أما الفصل الخامس: من الجانب الميداني فسنعرض فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من خلال تناول المنهج المتبع في الدراسة الحالية ووصف ميدان الدراسة، ثم مجتمع الدراسة وحجم العينة، وكذلك عرض أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)، وإجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية، وإجراءات الدراسة الأساسية والأساليب المعتمدة فيها.

الفصل السادس: المعنون بعرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، وتضمن عرض لنتائج المعالجة الإحصائية للفرضيات ومناقشتها.

الفصل السابع: المعنون بتفسير نتائج الدراسة الميدانية وتتضمن تفسيرا لنتائج الدراسة انطلاقا من الإطار النظري والدراسات السابقة في الموضوع والتفسير الخاص للباحثة.

وختمت الدراسة بخلاصة عامة وتقديم توصيات مقترحة وأفاق البحث مستقبلا بخصوص موضوع الدراسة.

ونأمل أن تكون هذه الدراسة مساهمة علمية جادة لتحسين الظروف المساعدة على التعلم والاهتمام بنوعية التكوين العلمي والبيداغوجي في المدارس الجزائرية.

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة

الفصل الثاني: أساليب التعلم لتلاميذ التعليم الثانوي

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز لتلاميذ التعليم الثانوي

الفصل الرابع: التوافق الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي

الفصل الأول

مشكلة الدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة

7- حدود الدراسة

1- مشكلة الدراسة :

تعد عملية التعلم من العمليات الأساسية التي تحظى باهتمام المفكرين المتخصصين في التربية وعلماء النفس عامة وعلم النفس التربوي خاصة، والتعلم هو عملية تلقي المعارف والقيم والمهارات والعادات والاتجاهات والميول والعواطف من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم، مما قد يؤدي إلى تغير دائم في سلوك الفرد الإنساني ويعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية، وهو كذلك كل فعل يمارسه الشخص بذاته يقصد من ورائه اكتساب معارف جديدة تساعده على تنمية قدراته على الاستيعاب والتحليل.

كما تعتبر عملية التعلم مهارة ذهنية يمكن تنميتها كباقي المهارات الأخرى، والتعلم الجيد هو التعلم الذي يعمل على تنمية قدرة الفرد على اكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق بنفسه، لأن المعلومات مهما بلغت صحتها فمصيرها إلى النسيان والزوال ولذا فان التعلم هو تنمية قدرة المتعلم وتنمية شخصيته. **(العيسوي،1989 ،124)**

وبما أن العصر الحالي يتميز بثورة في المجالات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية وهذه الثورة المعرفية تتطلب من الفرد الاهتمام بتنمية مهاراته في التعلم التي تساعده على مواجهة المواقف والمشكلات وحلها بطرق أكثر عقلانية واقل درجات عناء وتعب.

وتعتبر مهارات التعلم من العمليات المهمة التي لا غنى عنها للطالب في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة، فهي ملازمة للمتعلم منذ بداية تعلمه لما لها من اثر كبير على مستوى تحصيله، ويتوقف هذا المستوى وجودته على الطريقة أو الأسلوب المتبع في هذه العملية. **(سليمان،2005، 13)**

ولتحسين نواتج التعلم بدأ حديثا التركيز على المتعلم وذلك من خلال التركيز على حاجاته وأنماطه المفضلة في التعلم واتجاهاته، وتعالت الأصوات المنادية بضرورة مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للعملية التعليمية بكافة عناصرها، فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية مراعاة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب. **(العيلة،2012، 4)**

كما أن تلبية الحاجة إلى القدرة على التعلم بمزيد من الفاعلية، يتطلب إلاء الكثير من الاهتمام وذلك بالتعرف على الفروقات في التعلم، وإدراك أفضل لأساليب وأنماط تعلم التلاميذ حيث يحتاج هؤلاء في مختلف مراحل تعلمهم إلى اكتساب أساليب تمكنهم من تنظيم

وقتهم وإدارة وتحديد أهدافهم وسبل تحقيقها وكيفية الحصول على المعرفة والمعلومات بطريقة منظمة وصحيحة من دون عناء وتعب وأكثر استفادة من هذه المعلومات والتجارب وتوظيفها في مختلف مراحل حياتهم بمجملها.

ويعد البحث في أساليب التعلم اتجاها جديدا، في علم النفس وضرورة تفرضها طبيعة التعليم والتعلم لاسيما في التعليم الثانوي الذي تلعب فيه سمات شخصية المتعلمين وأساليبهم ودوافعهم المعرفية الدور الرئيسي، حيث يركز هذا الاتجاه على كيفية حدوث التعلم، وليس كما كان سائدا على كمية ما تعلمه الطلاب، واليها قد يرجع الاختلاف بين الأفراد في الأداء الأكاديمي، لأنها تتعلق بكيفية تناول الأفراد للمعلومات المتضمنة في المقررات الدراسية.**(محمود،1994، 1)**

ولهذا فأساليب التعلم تعكس طرائق الطلاب في التفاعل مع المثيرات والخبرات البيئية التي يصادفونها، ويتجلى ذلك في أساليبهم في التركيز على المعلومات ومعالجتها واسترجاعها.(**Dunn&Dunn,1993,4**)

وتجمع معظم تعاريف أنماط التعلم على أنها الأسلوب المفضل لدى الفرد الذي يتعلم من خلاله بشكل أفضل. **(طلافحة و زغلول،2009، 271)**

حيث أجرى (محمود ،1994) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب ذوي الشعور بالوحدة، وكذلك ذوي العلاقات الاجتماعية المتبادلة، والفروق فيما بينهم، وكذلك العلاقة بين الأساليب والتحصيل الدراسي، حيث طبق عليهم قائمة بعض أساليب التعلم المفضلة إعداد الباحث وأوضحت النتائج تفضيل وتعدد استخدام أساليب التعلم لدى أفراد العينة.

وفي هذا السياق؛ أكد كل من **انتوستل** و**هو نسيل**(1979) على أنه لكي تتحقق أهداف التعليم فانه يجب على الطالب أن يتحمل مسؤولية تعلمه، وتدريبه على اختيار انسب المقررات، وطرق استذكارها، ومعالجتها ذاتيا، فبذلك يحقق نموا متكاملا خلال سنوات الدراسة. **(Willing,k,1988)**

كما يرى **انتوستل** (Entwistle, 2001)، أن فهم طبيعة الأساليب التي يستخدمها الطلاب في التعلم تساعد المربين على خلق بيئات للتعلم أكثر جودة وكفاءة.

(Entwistle,2001,593)

ولقد تعددت آراء علماء النفس حول موضوع التعلم، وتباينت التصورات المفسرة له هذه التصورات يمكن وضعها معا في تصنيف ثنائي يشتمل على اتجاهين أساسيين في وصف الطريقة التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات والأفكار داخل حجرات الدراسة.

(الوقاد، بدون،2)

ويشتمل الاتجاه الأول على التصورات الكمية للمتعلم التي تكتفي بالتعرف على مقدار التغير في السلوك الملاحظ، ويعتمد على التحليل الكمي لاستجابات الطلاب على الاستبيانات والمقاييس والاختبارات النفسية في وصف وتحديد الطريقة التي يتعامل بها الطلاب مع المعلومات أو المهام، ويمثل الاتجاه الثاني التصورات الكيفية للتعلم التي تسعى لتعرف على الفروق الفردية في نوعية المعلومات للمتعلم، ويعتمد هذا الاتجاه على التحليل الكيفي لأداء الطلاب وتحديد استراتجياتهم المستخدمة في تجهيز ومعالجة المعلومات والتي تؤدي إلى ظهور فروق نوعية في مابين هم في نواتج أو مخرجات التعلم تنشا نتيجة الاختلاف في طرق واستراتجيات معالجة المعلومات التي تعكس أسلوب بعينه دون غيره.
(يوسف،2005، 363)

تبدو الحاجة لفهم أساليب تعلم الطلاب في ظل الدعوة إلى التعليم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة.**(جابر والقرعان،2005، 393)**

ومن هنا يمكن النظر إلى أنماط التعلم على أنها جانب من جوانب الفروق الفردية التي تنادي جميع الأسس التربوية بضرورة مراعاتها والتعامل مع الطلاب بطريقة تأخذها بعين الاعتبار. **(عفانة،1995، 434)**

وأدت كثرة التفسيرات من قبل العلماء والباحثين في مجال أساليب التعلم إلى تعدد نماذجها وطرق قياسها ومتغيراتها، ويرجع ذلك إلى تنوع الباحثين وأساليبهم في البحث لكن معاني المسميات وخصائصها متقاربة كثيرا، ونذكر من بين هاته النماذج نموذج الباحث **انتوستل**(1981)، حيث يقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد

ومستوى نواتج التعلم، ويحتوي 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، وسيفصل في هذا النموذج في الجانب النظري كونه ركيزة الدراسة الحالية.

ويشير **كوهن** (Cohen, 2000) إلى أن الطلاب يميلون إلى التعلم والتذكر والاستمتاع بالتعلم بدرجة اكبر بالإضافة إلى زيادة التحصيل وتحقيق درجات أعلى عندما يتعلمون من خلال أساليب تعلمهم المفضلة. **(يعقوب، 2012 ،129)**

وانطلاقا من أهمية تعليم المتعلمين في ضوء أساليب تعلمهم المفضلة حيث أنها تعد مفتاح النجاح في الحياة الدراسية، لما تستثمره من طاقات في حل المشكلات التي تواجههم ذلك من خلال تأثيرها في دافعية المتعلمين إضافة إلى أهميتها الكبيرة في تفسير بعض التغير الذي يحدث في التحصيل الدراسي للمتعلمين، حيث تعد مذاهب عامة يستخدمها المتعلمون في التعلم وحل المشكلات، وهي بذلك تعكس طرق التعلم الطبيعية الاعتيادية المفضلة عند المتعلم فلكل فرد طرق في الاستجابة للمثيرات التي تظهر في سياق التعلم وعليه فان أسلوب التعلم عند الفرد مبني على مجموعة معقدة من الاستجابات وردود الأفعال لمجموعة من المثيرات الحسية (البيئية،الاجتماعية) والمعرفية والشخصية.

حيث يشير **قانييه** (Gagne،1985) إلى استراتجيات التعلم على أنها تخلق الدافعية في التعلم، وعلى أنها كذلك استراتجيات الاكتساب، واستراتجيات التذكر، واستراتجيات الأداء والتقييم. **(Michel,1989,70)**

ويشير **فيلا فيرد** و**آخرون** (Villaverde et al 2006) إلى أن أساليب التعلم تعتبر أحد محددات تشكيل الانجاز الأكاديمي، كما أنها تمثل جزءا من تشكيل المتعلم الشخصي فهي تلخص احتياجاته ومشاعره ومعتقداته ومواقفه حول كيفية حدوث التعلم.

(معشي، ويوسف، 2014، 92)

حيث أشارت **زينب البدوي** في دراسة لها عن أساليب التعلم وعلاقاتها بالذكاءات المتعددة وتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي، فقد ذكرت أن ثمة علاقة منطقية بين الدافعية وأساليب التعلم.**(وقاد،1422، 4)**

وتعتبر الدافعية من المفاهيم الجوهرية في معظم نظريات التعلم، فهي ترتبط بعلاقة قوية بكل من اليقظة والانتباه والقلق، والتغذية الراجعة والأداء، وعلى سبيل المثال فالفرد يحتاج إلى قدر مناسب لتوجيه الانتباه أثناء التعلم، كما أن المكافأة أو الجوائز لتلاميذ أثناء الأداء غالبا ما تزيد وترجح إمكانية إتمام المهام بشكل طيب، وعندما تقدم المكافأة أو الجوائز لتلاميذ أثناء العملية التعليمية يسمى ذلك بالدافعية الخارجية حيث يسعى التلاميذ إلى الحصول على تلك المكافآت والجوائز، والعمل على إرضاء المعلم ولكن عندما ينخرط في النشاط أو المهام فان ذلك يسمى بالدافعية الداخلية، والتلاميذ ذوو الدافعية الداخلية يمكنهم تنمية أهدافهم نحو التعلم والانجاز والإتقان، ومن الخصائص الأخرى لذوي الدافعية الداخلية أن لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناءا على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبني فيها المكافآت على الانجاز الفردي، ولا يحبون الحصول على نتائج مساوية لباقي زملائهم بل يحبون دائما التميز.

وأكدت نتائج العديد من الدراسات وجود ارتباط دال موجب بين الدافعية الداخلية وكل من استخدام استراتجيات التعلم الفعالة، والاتجاهات الموجبة نحو المدرسة، واختيار المهام الصعبة، والقدرة على مواجهة التحديات الصعبة، وإدراك للقدرة والجهد، والاهتمام بالنتائج المستقبلية، والقدرة على تنظيم الذات، واستراتجيات تجهيز المعلومات العميقة واستراتجيات المثابرة والانجاز ما وراء المعرفية والاختيار والمبادأة. **(الفقي،2008 ،43)**.

كما قام **لي**(Lee,1999) ببحث أثر أساليب التعلم على انجاز الطلاب في تعلم لغة أجنبية، وذلك على عينة مكونة من 84 من طلاب المدارس العليا، وتوصل إلى أن أساليب التعلم تؤثر تأثيرا دالا على انجاز الطلاب في تعلم اللغة الأجنبية.**(أحمد،2003)**

وتعد الدوافع ذات أهمية كبيرة في إثارة ميل الفرد نحو التعلم فالدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم سواء في تعلم أساليب التعلم

المفضلة أو تكوين الاتجاهات والقيم، وتحصيل المعلومات، أو في حل المشكلات إلى أخر أساليب المكتسبة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة. (الحامد،1996، 131)

ويذكر **أنور الشرقاوي** أن الدافع للإنجاز من الدوافع الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي، ومساعدة الطلاب على تحقيق هذا الدافع يعمل على تنشيط مستوى أدائهم وتحقيق أهم جوانب العمل المدرسي. (الشرقاوي،2001، 244)

كما تعرف الدافعية للتعلم بأنها تشير إلى استمتاع المتعلم بالتعلم والاهتمام بكل ماهو جديد وحب الاستطلاع، والمثابرة في التعلم، وانجاز المهام الصعبة، وإدراك الكفاءة والتفوق في الأعمال التي يقوم بها. (Gottfried,1996)

ويظهر الطالب منخفض الدافعية سلوكيات غير توافقية داخل حجرة الدراسة ولا تكون له أهداف يكافح من أجل تحقيقها ويتجنب مواقف التحدي وتكون مثابرته قليلة عند مواجهة المواقف الصعبة، بعكس الطالب مرتفع الدافعية الذي تتولد لديه ثقة داخلية ويتوقع النجاح كما تكون لديه سلوكيات متوافقة داخل حجرة الدراسة ولها علامات التوافق الدراسي.

(Manyandu,2009,5)

وأسلوب التعلم كعادات متعلمة لمعالجة المعلومات، قد تيسر أو تعيق الأداء ألتحصيلي والتوافق الدراسي لتلميذ، والمتعلم الناجح يميل إلى استخدام استراتجيات تتناسب مع المادة التي يتعلمها والأهداف التي يعمل على تحقيقها.(العبدان،1993، 141)

وكما ذكر **أحمد عبادة** أن العديد من الدراسات أشارت إلى أهمية إتباع الطلاب عادات استذكار جيدة، حيث ينتج عنها خفض مستوى قلق الامتحان، وارتفاع مستوى الثقة بالنفس وتنمية إتجاهات إيجابية نحو مختلف المواد الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس والمدرسة ويترتب على ذلك توافق التلاميذ دراسيا. (عبادة،2001 ،7)

ومما سبق نستنتج أنه إذا تعلم التلميذ وفقا لأسلوب تعلمه المفضل زاد توافقه الدراسي ويعرف **بيكروسيرك** التوافق الدراسي على أنه: "حالة تبدو من الدينامكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لإستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها، لتحقيق الموائمة بينه وبين البيئة المدرسية

ومكوناتها الأساسية وهي المدرسين والزملاء والأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية ومواد الدراسة". **(بيكروسيرك،2002 ،4)**

وأشارت دراسة (مرزوق،1990) والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة بين الطلاب المتوافقين دراسيا وبين الطلاب المتخلفين دراسيا فقد ظهر في هذه الدراسة وجود اختلاف في أساليب التعلم التي يتبناها كل من الطلاب المتوافقين دراسيا والطلاب المتخلفين دراسيا. **(السباطي ورمضان،2002)**

كما أشارت دراسة (قاني،1985) والتي بينت أن الطلاب المتفوقين عكس الطلاب غير المتفوقين يستخدمون استراتجيات تعلم فعالة تمكنهم من تحقيق أهدافهم التربوية والأكاديمية وانه يمكن تدريب الطلاب غير المتفوقين على استخدام استراتجيات تمكنهم من أن يكونوا أكثر نجاحا وتفوقا.

وتجدر الإشارة إلى أن التلاميذ في أطوارهم الدراسية المختلفة يستخدمون هذا النوع من الاستراتجيات بدون وعي منهم ونخص بالذكر في هذه الدراسة تلاميذ المرحلة الثانوية وبالضبط السنة الثانية من التعليم الثانوي باعتبار الطور الابتدائي والمتوسط لا يحول لتلاميذ استخدام أنواع جد هامة من الاستراتجيات التي اقرها علماء النفس المهتمين بهذا الموضوع .

(بن زاين،2008، 15)

وحصول التلاميذ في الثانويات على درجات منخفضة لا يكون بالضرورة نتاج ضعف قدراتهم العقلية أو نقص ذكائهم أو لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي وإنما قد يرجع إلى عدم استعمال أساليب تعلم مفضلة وسليمة وملائمة، أو انخفاض في دافعية التعلم وقد أشار **بدر الأنصاري**(1998) و**فاطمة العامري**(2003) إلى أنه من المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ عدم استخدام أساليب تعلم مناسبة، ونقص دافعية الانجاز لديهم وسوء التوافق الدراسي وفي محاولة جادة تسعى الدراسة الحالية إلى تحري ومعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات ودافعية الإنجاز والتوافق الدراسي.

2- تساؤلات الدراسة:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم(العميق والسطحي والاستراتيجي)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)؟

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي يعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي يعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

3 - فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم(العميق والسطحي والاستراتيجي).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي يعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي يعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

4- أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها:

1- تبرز أهمية الدراسة في أنها تعرف التربويين والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس في مختلف المؤسسات التربوية على أنماط التعلم ودورها في تحقيق التعلم الفعال فضلا على أنها تسهم في تنمية مهاراتهم على تنويع المحتوى أو الخبرات الدراسية وتكييفها بما يتناسب مع أنماط التعلم لدى المتعلمين .

2- مساعدة المعلمين على شرح كيفية تزويد الطلاب بما يساعدهم على التعلم وأن التناظر بين أسلوب تعلم المعلم وأسلوب تعلم المتعلم، قد يؤدي إلى ارتفاع دافعية الانجاز لدى الطلاب كما يزيد من توافقهم دراسيا.

3- إن المعلومات النظرية التي يوفرها البحث الحالي قد تساعد في وضع برامج إرشادية تساهم في تنمية وعي التلاميذ بأساليب تعلمهم والوقوف على نقاط القوة فيها واستغلالها ونقاط الضعف وتجاوزها، وإكسابهم المرونة في تبني أساليب تعلم جديدة، تتلاءم وطبيعة المهام التعليمية الموكلة لهم.

4- وضع برامج ومناهج تعليمية تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية، وتحقيق التوافق الدراسي والنجاح وتميز التلاميذ.

5- تسعى الدراسة الحالية إلى إيجاد أوجه الاختلاف بين التلاميذ المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا في استخدام استراتجيات التعلم ومعرفة واقع هذه الأخيرة عند تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

6- تزود الدراسة الحالية التربويين والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس في الثانويات بالتعرف على أنماط التعلم ودورها في تحقيق التعلم الفعال، فضلا على أنها تسهم في تنمية مهاراتهم على تنويع المحتوى والخبرات الدراسية وتكييفها بما يتناسب مع أنماط التعلم لدى المتعلمين والتنويع في طرائق التدريس.

5- أهداف الدراسة: تسعى أي دراسة خاصة في مجال علم النفس لتحقيق عدة أهداف وتتمثل أهم أهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1. التعرف على ما إن كان هناك فرق في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي).

2. التعرف على ما إن كان هناك فرق في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطح والاستراتيجي).

3. التعرف ما إن هناك فرق في مستوى الدافعية للإنجاز يعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

4. التعرف ما إن كان هناك فرق في مستوى التوافق الدراسي يغزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

6- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة :

نحاول من خلال هذا العنصر القيام بتحديد المفاهيم الإجرائية للمفاهيم الأساسية الواردة في الدراسة الحالية، وذلك تجنبا لأي غموض من شأنه أن يعيق فهم موضوع الدراسة وهي كما يلي:

- **التعريف الإجرائي لأساليب التعلم:** تعرف بأنها الكيفية التي يتم بها استيعاب التلاميذ لما يقدم لهم من أفكار ومعلومات عبر الدروس المختلفة، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس أساليب التعلم المستخدم في هذه الدراسة وهي الأسلوب السطحي والعميق والاستراتيجي وتعرف هذه الأساليب إجرائيا كالتالي :

– **الأسلوب العميق:** هو أن يشعر التلميذ بان أوقات المذاكرة تمنحه الرضا الشخصي ويجب عليه أن يقوم بفعل الكثير من العمل في موضوع ما حتى يصل إلى استنتاجاته قبل رضاه عنها، وشعوره كذلك بان أي موضوع يطلع عليه ويذاكره سيكون شيقا له، وغالبا ما يقضي وقتا كبيرا في الحصول على معلومات جديدة، كما انه يجتهد في دراسته لانجذابه للموضوعات التي يتلقاها كونها شيقة بالنسبة له وتلبي رغباته، كما انه يقضي أوقات فراغه في البحث عن المواضيع الشيقة التي تم دراستها كمانه يدخل إلى القسم وفي ذهنه الكثير من الأسئلة يوجهها للأستاذ يرغب في إيجاد الجواب عليها.

– **الأسلوب السطحي:** هو أن يكون هدف التلميذ اجتياز المقرر الدراسي بقليل من الجهد وأن يقوم بمذاكرة ما يكلف به ويطلب منه فقط من طرف أساتذته وخلال المقرر الدراسي يعني عند اجتياز الامتحانات، ولا يجد المقرر شيق وممتع بالنسبة له لذلك يقل جهده المبذول في الدراسة، وكذلك يحفظ التلميذ المعلومات على ظهر القلب من غير فهمها وتمعنها، فيكون غرضه الحفظ فقط دون الفهم والتمحيص في المادة المتعلمة، كما يجد أنه ليس من المفيد والصائب أن يذاكر الموضوعات أو الدروس بتعمق كونها تضيع الوقت بالنسبة له فكل ما يحتاجه هو الاطلاع على هاته الدروس والمواضيع بشكل سطحي، وأنه يرى ليس من الضروري مراجعة المواد التي لا يمتحن فيها بل يركز على مراجعة المواد التي سيمتحن فيها فقط.

– **الأسلوب الاستراتيجي:** يتضمن هذا الأسلوب استخدام استراتيجيات مرتفعة وجيدة للحصول على درجات مرتفعة كمعيار للأداء، ويهتم التلميذ في هذا الأسلوب بتنظيم وقت المذاكرة، كما تكون له رغبة قوية في الحصول على علامات مرتفعة في الاختبار حيث يكون تركيز التلميذ على الحصول على علامات مرتفعة لا على إنجاز مهمة الدراسة.

▪ **التعريف الإجرائي للدافعية الانجاز:** هي سعي تلميذ السنة الثانية ثانوي وميله لتحقيق أهدافه الدراسية، ويقدر هذا بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات مقياس دافعية الانجاز المطبق في الدراسة الحالية.

▪ **التعريف الإجرائي للتوافق الدراسي:** هو مستوى توافق التلميذ مع الدراسة في الثانوية والتفاعل مع بيئتها، من خلال الانسجام مع مختلف عناصر العملية التعليمية ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التوافق الدراسي المستخدم في الدراسة الحالية.

7- حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بالأبعاد التالية:

- **البعد الموضوعي:** علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي.
- **البعد البشري:** تشتمل الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ السنة الثانية الثانوي.
- **البعد المكاني:** ثانويات مقاطعة المقرن بولاية الوادي وهي كالتالي: - ثانوية الشهيد حنكة علي المقرن، وثانوية الحمادين الجديدة، وثانوية سيدي عون الجديدة.

البعد الزماني: تتحدد الدراسة زمنيا بالفترة الممتدة بين 23 و 25 فيفري 2015.

الفصل الثانـي

أساليب التعلم لتلاميذ التعليم الثانوي

- تمهيد

1-نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم

2- تعريف أساليب التعلم

3- أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لها

4 -أهمية التعرف على أساليب التعلم.

5- النماذج المفسرة لأساليب التعلم

6- أساليب التعلم حسب انتوستل

7- العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم

8- طرق قياس أساليب التعلم

- خلاصة الفصل

تمهيد:

شغل موضوع الفروق الفردية اهتمام المتخصصين بالدراسات النفسية قديما وحديثا وانصبت الاهتمامات الأولى على دراسة الفروق في مجال القدرات العقلية، ثم تتابعت حركة الاهتمام بدراسة الفروق لتشمل مجالات أخرى، ففي مجال القدرات العقلية ظهر حجم كبير من نتائج البحوث وجود ظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد في أساليب التعلم، فبهذا أصبح البحث في أساليب التعلم توجها جديدا في مجال علم النفس التربوي حيث ركز هذا التوجه على دراسة مستويات معالجة المادة التعليمية من قبل المتعلم، وبينت العديد من الدراسات أن لكل نمط من أنماط المعالجة، أثره الواضح على حفظ وديمومة المادة المعالجة في الذاكرة وكذا الاهتمام بالتعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه.

1- نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم:

أساليب التعلم من المفاهيم التي ظهرت نتيجة البحث في علم النفس المعرفي وقد ذكر **حمدان**(1985) أن استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه يعود إلى القرن التاسع عشر، ولم تظهر دراسات علمية جادة لأساليب التعلم إلا في الخمسينات في هذا القرن واستمرت خلال الستينات ومنذ ذلك الحين تعددت أنواع أساليب التعلم، واختلفت باختلاف الأفراد، وتنوع خصائصهم الشخصية، كما اختلفت باختلاف العلماء والباحثين الذين تناولها بالدراسة والبحث وقد ذكر **رمضان**(1990) أن البحث في كيفية حدوث التعلم بدا على يد **بيري**(1980) عندما قدم نموذجا لتعلم يفسر كيف يتعلم الطلاب وقد يكون هذا الاختلاف في بداية الاهتمام بأساليب يرجع إلى الخلط الذي مازال مستمرا بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية وكما ذكر **رينر** و **رايدنج**(Rayner & Reding،1997) فإن الاهتمام بالأساليب المعرفية وأساليب التعلم قد تطور خلال الستينات من هذا القرن وبداية السبعينات ثم تراجع الاهتمام بهما، وتم التراجع دون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم وبالرغم من رجوع الاهتمام بها في العقدين الماضيين فان الاختلاف مازال قائما، حيث استعمل **انتوستل** (Entwistel) أساليب التعلم والأساليب المعرفية بالتبادل بينما إعتقد **داس** (DASS) أن أساليب التعلم والأساليب المعرفية مصطلحين مختلفين ولقد تطورت فكرة الأساليب كما ذكرت **سترن برج** و**جريجو رينكور**(2001) في إتجاهين:

الإتجاه الأول: استعمل مفهوم الأساليب المعرفية التقليدي في محيط المدرسة ملتمسا شرح الفروق الفردية في الانجاز والأداء عن طريق الأساليب.

الإتجاه الثاني: استعمل إطارا جديدا لدراسة أساليب التعلم والتعليم معتمدين على التجريب وقد نتج عن ذلك العديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم ،ونظريات التدريس وأساليب التعلم التي لها علاقة باختيار المهنة المناسبة .

وتتفق الباحثة مع رأي **طاحون**(2000) و**العتوم** (2003) في أن الأساليب المعرفية وأساليب التعلم تؤديان وظائف متماثلة من حيث اختيار الأنشطة ومختلفة حيث ارتباط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو بحثي نظري، بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العملية في مجال التعلم.

ولقد حاول الباحثون تفسير عملية التعلم من خلال وجهات نظر ثلاثة فإما الأولى فتؤكد كما ذكر **سعيد**(1996) عن العمليات المعرفية مثل معالجة المعلومات والذاكرة، وإما الثانية فتؤكد على أهمية العلاقة بين أساليب التعلم والشخصية، والدافعية باستراتجيات الدراسة أو عمق أو نوع التعلم، وإما الثالثة فتتعلق بتدريب التلاميذ عن استخدام استراتجيات تعلم خاصة. **(وقاد،1429، 45,46)**

2- تعريف أساليب التعلم:

تعددت تعاريف أساليب التعلم بتعدد النماذج المفسرة لها، وباختلاف الباحثين، وقد علل **غنيم** (1992) تعدد أساليب التعلم باختلاف الدوافع لدى الأفراد أثناء عملية التعلم والتي على أساسها يكون للفرد إستراتجية محددة تساعده على تبني أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد.**(السليماني،1433، 17)**

وقد ذكر **سعد**(2006) أنه نظرًا لأن أسلوب التعلم ينطوي على الإدراك والمفاهيم والوجدان، والسلوك فانه يصبح من المعلوم بالضرورة أن توجد تعريفات مختلفة له، وبينما يرى **رمضان** و **الشحات**(2001) إن تعدد أساليب التعلم هي مجرد اختلاف في المسميات ناجم عن اختلاف الباحثين ومناهجهم في البحث ولكن معاني هذه المصطلحات والمسميات وخصائصها متقاربة كثيرا.**(جابر والقرعان،2004، 15)**

ويعرف الأسلوب لغويا: فيقال لسطر من النخيل أسلوب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب، قال والأسلوب الطريق والوجهة والمذهب، يقال أنتم في أسلوب سوء، ويجمع أساليب.

(ابن منظور،2003 ،549)

- **وسيتم عرض العديد من تعريفات العلماء والباحثين لأساليب التعلم:**

حيث أشارت **زينب البدوي** إلى أن **انتوستل** سعى إلى الربط بين طرق الفرد المفضلة في التعلم أو معالجة المعلومات في نموذجه عن أساليب التعلم ويتكون نموذجه من أربعة أبعاد تؤثر في طبيعة أسلوب الفرد في التعلم التوجه نحو المعنى وفيه يسعى الفرد إلى فهم المعلومات، والتوجه نحو إعادة إنتاج المعلومات وفيه يتوجه الفرد إلى الحفظ الصم للمعلومات، والتوجه نحو انجاز مهام التعلم بمستوى مرتفع من الدقة والسرعة، والتوجه الشامل ويتضمن أنواع متعددة من التوجهات في نفس الوقت مثل الحفظ والفهم والتجريب الفعال لما يتم اكتسابه من معلومات. **(بدوي،2002، 9)**

وقد أشار **هنتون** (Hinton): "إلى أن أساليب التعلم المفضلة تعد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في التعلم، وينبغي الاهتمام بها لكي يتم الاقتراب من فهم طبيعة تعلم المتعلمين فبمعرفة المدرس لأساليب التعلم المفضلة لدى طلابه يساعده على إعداد دروس مناسبة للفروق الفردية بينهم. **(Hinton,1992,4)**

وتذكر **منا أبو ناشي**(1996):"أن أساليب التعلم هي عبارة عن فئة من فئات المتغيرات الوسطية والتي تتوسط متغيرات المدخلات النواتج وهذه المتغيرات الوسطية تعمل على التوفيق بين استراتجيات ودافع الأفراد لكي تشكل طرق تفضيل ثابتة نسبيا لدى الأفراد في تجهيزهم لمعالجة المعلومات، ليس فقط في المجال المعرفي، لكن أيضا في المجال الوجداني سواء داخل غرفة الدراسة أم خارجها.**(أبو ناشي،1996، 16)**

كما عرف **سنترنبرج**(1997) أساليب التعلم بأنها:"تشير إلى كيفية تفضيل الأفراد لتعلم". **(الدردير ،2004، 16)**

ويعرف **حسين الدر يني** أساليب التعلم بأنها :"نوع الاعتماد المتبادل بين التلاميذ وطرق تعاملهم بعضهم مع بعض تحقيقا لأهداف تعليمية معينة". **(سعد،2006، 14)**

ويرى كل من **قطامي** و**ماجد أبو جابر**(2000) أن أساليب التعلم:"تحدد الطريقة التي يفضل المتعلم التعلم على وفقها ويمثل طريقة تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها،وأساليب التقاط المنبهات للتفاعل معها بهدف استيعابها ويختلف الأفراد إزاء ذلك".

(قطامي وقطامي،2001، 587)

ويعرف **كييف**(Keefe،1979) أساليب التعلم بأنها: "السلوكيات المعرفية الانفعالية والفسيولوجية المميزة للأفراد، والتي تعتبر كمؤشرات ثابتة نسبيا، والمعبر على طريقة الاستقبال والتفاعل والاستجابة في بيئة التعلم".

كما يعرف **ماك ودوير**(MG Neal&douer) أسلوب التعلم بأنه:"الطريقة الثابتة في كيفية اكتساب الأفراد للمعلومات ومعالجتها، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة".(**عيسى،2006، 17**).

ويعرفها **أبو هاشم** بأنها:"توجهات الطلاب نحو الدراسة أثناء تناول ومعالجة المعلومات والتي تتحدد في ضوء أهداف ودوافع تقود إلى تبني طرق أو استراتجيات مختلفة للدراسة". **(أبو هاشم،2000، 6)**

وقد ذكر **غريقور**(Gregor،2004) أساليب التعلم بأنها :"مجموعة من الأداء المميزة للمتعلم التي تمثل دليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها".(**جابروالقرعان،2004، 15**)

وقد عرف **أبو حطب** و**صادق** أنماط التعلم بأنها:" الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم. **(أبو حطب وصادق،1994)**

ولقد عرفا **دن** و**دن**(Dunn&Dunn،1993) أنماط التعلم على أنها:"الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على، والقيام ب، واسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة، وأعتبر أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى أخر، كما أضافا أنها مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية والبيولوجية والتطورية التي شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب.(**Dunn&Dunn.1993, 7**)

كما يعرف **كولب** أساليب التعلم بأنها:" تفضيلات فطرية متأصلة بالشخصية ذات جذور وراثية تتعلق بتفضيل الفرد الذي من خلاله يستقبل ويعالج المعلومات الإدراكية".

(الزيات،2004، 549)

ويعرف كل من **مسعد ربيع**(1993) و**أبو سريع**(1995) أسلوب التعلم:"بأنه الطريقة التي يفضلها الفرد في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم التي تميزه عن غيره من الأفراد ويتوقف عليها ناتج عملية التعلم".**(الديب،2003، 579)**

وتعرفها **ريد**(Reid.1995) بأنها:"طريقة الفرد الطبيعية الفطرية المفضلة في امتصاص المعلومات والمهارات الجديدة ومعالجتها والاحتفاظ بها والإبقاء عليها".

(Reid,1995)

ويعرف كل من **عصام محمد زيدان** و**كمال أحمد الإمام**(2002) أساليب التعلم بأنها:"الطرق أو الوسائل أو الوسائط التي يستخدمها الفرد أثناء عملية التعلم وتعتمد أساسا وكلية على الحواس المختلفة، وتصنف كما يلي:

- أسلوب التعلم الحسي حركي.
- أسلوب التعلم البصري.
- أسلوب التعلم السمعي. **(الإمام،2002، 33)**

وتعرف **صفاء الأعسر**(2000) أساليب التعلم بأنها:"مفهوم واسع يفيد الفروق بين الإفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات ومعالجتها، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة".

(الأعسر،2000 ،76)

وجاء في تعريف على أن أساليب التعلم هي :"عبارة عن التحركات التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات التي تقدم له بدءا من إثارة انتباهه وحتى صدور الإستجابة والتي تعتمد على طريقته في معالجة المعلومات وتشفيرها وتنظيمها وتمثيلها وإعادة صياغتها وتخزينها في داخل بنيته المعرفية". **(الميهي،2002، 104)**

ويشير **روينج وراين** (Rowing & Rayon) إلى أن أساليب التعلم تعني:"استخدام أحد النصفين الكرويين بالمخ أوكليهما في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة المعلومات والسلوك.

ويرتبط ذلك بأسلوب السيادة المخية الذي يعني الأسلوب المعرفي المتميز باستخدام أحد نصفي المخ أوكليهما ومن ثمّ الربط بين (أساليب التعلم،والسيادة المخية ،والأساليب المعرفية). **(ROING & RAYUN,1993, 77)**

كما يعرفها **(بعباد ومرعي)** بأنها:"مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها متعلم أو أكثر لتحقيق هدف تعليمي،أو أكثر بمتعة". **(بعباد ومرعي،1996، 202)**

وتعرف بأنها:" تفضيلات وتوجهات شخصية ثابتة نسبيا يسلكها المتعلمون في ضوء أغراض ودوافع تقود إلى تبني طرق واستراتجيات للعمل في التعلم. **(سليم،2009)**

وعرف **مالكود** أساليب التعلم بأنها:"طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزونه المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم". **(قطامي وقطامي،2001، 587)**

ومما سبق نستنتج أن أساليب التعلم تعزى إلى:

- الطرق المميزة لطلاب لتصرف والاستعدادات المرتبطة بظروف التعليم والتعلم.
- عمليات معالجة الأفراد للمعلومات سواء داخل حجرات الدراسة أم خارجها.
- التأكيد على الشخصية إذ أن التعلم هو نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر.

3- أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لها:

3-1- أساليب التفكير: وتشير إلى الطرق المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته وذكاءه. **(الدر دير،2004، 28)**

ويرى **العتوم** أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة في العمل والتعامل مع الآخرين.

3-2- الأساليب المعرفية:

تعني الأساليب المعرفية الطريقة التي يتلقى فيها التلميذ مثيرا معنويا في البيئة التعليمية والطريقة التي يعالج فيها ذلك المثير ويستجيب له. **(الحسناوي ولغافري،2005 ،125)**

ويعرف **جاردنر** الأساليب المعرفية بأنها :"مظاهر الفروق الفردية في الأبنية المعرفية فهي تفضيلات معرفية مستقرة لطريقة تنظيم الإدراك وعملياته، ويشير **واتروك** إلى أن الأسلوب هو طريقة الفرد الثانية في إدراك ترميز وتشفير المعلومات وتخزينها.

(الزيات،2001 ، 120-121)

3-3-استراتجيات التعلم:

عرف **حسن** و**الشربوجي**(2005) استراتجيات التعلم بأنها:"الطريقة التي تزود الفرد بأساليب التفكير والتخطيط وأداء مهام التعليم البسيطة والمعقدة". **(وقاد،1429، 380)**

3-4- تفضيلات التعلم:

هي تفضيلات شخصية لأساليب وبيئات تعلم معينة وهذه التفضيلات لا ترتبط بالذكاء والجهد.(**علام،2010، 379)**

انطلاقا مما سبق يمكن تحديد الفرق الجوهري بين أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لهذا المصطلح فأساليب التفكير تشير إلى كيفية تفكير الفرد في المعلومات والأشياء المحيطة به التي يتعلمها أثناء أو بعد التعلم، أما الأساليب المعرفية فتوضح كيف يدرك الفرد المعلومات وكيف يستجيب لها ويعالجها في ذهنه أما تفضيلات التعلم فهي توضح تفضيل الفرد لأسلوب تعلم معين أو لبيئة التعلم فهي كذلك لا ترتبط بالذكاء أو الجهد، أما أساليب التعلم فهي تعني أسلوب الطالب المعرفي وأسلوبه في التفكير والتخطيط وأداء مهام التعلم سواء بتعقيدها أو ببساطتها.

4-أهمية التعرف على أساليب التعلم:

إن لمعرفة المعلم بأنماط التعلم المفضلة لدى طلابه أمر بالغ الأهمية، حيث يوجهه إلى اختيار طرائق التدريس، والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أنماط تعلم

طلابه، بالإضافة إلى أن معرفة الطالب لنمط تعلمه يمكنه من اختيار الاستراتجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل.

حيث أن فهم تعلم التلاميذ يعتبر جزءا مهما من عملية اختيار استراتجيات التعلم ولكن للأسف أن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق التقليدية التي تتجاهل تماما الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم المفضلة لديهم.(**جابر والقرعان،2004، 13**)

لذا ينبغي أن تسمح عملية تصميم التدريس بمراعاة أنماط التعلم هذه، كما ينبغي أن تتعدد الطرق والأساليب، وذلك لتوجه الطلبة الوجهة التي تسمح بنموهم وتعلمهم والوصول إلى أقصى حد ممكن من قدراتهم.(**قطامي ،2004، 95**)

فلم يعد التدريس تلك العملية التي يجب على المعلم إتباع خطوات محدودة من قبل خبراء أعلى منه، بل أصبح التدريس عملية تأملية يفكر فيها المعلم في قناعاته التربوية وأساليب تدريسية، ويتفحصها ليتأكد من أنها تتناسب مع أنماط وأشكال تعلم الطلبة ،وفي ظل ثورة المعلومات والتحولات التربوية سيكون التعلم في المستقبل في المكتبة أو الحديقة أو الملعب أو العمل أو البيت، وسيأخذ التعلم الذاتي جزءا كبيرا من عملية التعلم، وسيكون التحول من أسلوب التلقين إلى أساليب تدريسية متنوعة مرنة تقوم على تفريد التعليم لتتلاءم مع فردية الطلبة، وتجعل التعلم والتعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والمتعلم.(**عقل،2005 ،820**)

مما سبق نستنتج أن لأساليب التعلم أهمية بالغة، تعود بالنفع على كل من المتعلم والمعلم ومصممي المناهج التربوية فبمعرفة أساليب تعلم التلاميذ يسهل على المعلم إعداد دروسه وكيفية إلقاءها وكذا مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ لتعد طرق التدريس على وفقها كل حسب قدراته، كما أن فهم المتعلم وعلمه بأساليب تعلمه تزيد من توافقه دراسيا وتميزه وتعد أيضا عوامل مهمة في تحديد نتاجات عملية التعلم والتعليم بالرغم من عدم اختلاف علماء النفس التربويين كثيرا حول أهمية أساليب التعلم، إلا أنهم تعددوا واختلفوا بشأن الاستخدام التطبيقي لها فظهر أكثر من نموذج من نماذج أساليب التعلم .

5- النماذج المفسرة لأساليب التعلم:

لقد أفاد التنوع والتوسع في البحث إلى ظهور عدد كبير من الطرق التي تسعى إلى تصنيف الطلبة وفق طرق وتفضيلات التعلم لديهم، وبذلك ظهرت نماذج أساليب التعلم والذي

يحمل كل نموذج اسم العالم الذي قام بتطويره، حيث قام العلماء والباحثون بتصنيف أنماط التعلم، وتم وضعها ضمن فئات رئيسية وهي: فئة الوسائط الحسية الإدراكية، فئة التفضيلات المعرفية، وفئة النماذج الشخصية. (ناصيف،2007)

5-1-نموذج "ديفيد كولب" لأساليب التعلم (KOLB.LEARNINGSTYLE):

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.(الكناني والكندري،2005)

ونموذج التعلم التعليمي لكولب(kolb,1984) 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 واختبارها في ظروف جديدة. (أبو لنادي،2010، 70) حيث من وجهة نظر **كولب** فإنه كي يكون المتعلم فاعلا، فعليه أن يخبر جميع هذه المراحل وذلك من خلال انخراطه بشكل كامل وبدون تحير في خبرات جديدة (خبرة حسية)، وتأمل الخبرات من مناظير عدة (ملاحظة تأملية) وتشكيل تلك المفاهيم التي تكمل هذه الملاحظات في نظريات منطقية (مفاهيم مجردة)، واستخدام هذه النظريات لصنع القرارات وحل المشكلات (تجريب نشط).(الحموري والكحلوت،2006، 134)

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 انفراد، 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 الاستفادة من طرق "التعلم بالاكتشاف" غير المنظمة كالتمارين، وتساعد كل من دراسات الحالة والقراءات النظرية وتمارين التفكير والانعكاس 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 بان يأخذوا أدوارهم، ويتصف هؤلاء الأفراد بأنهم انطوائيين، لذا فإن المحاضرات تساعد هؤلاء المتعلمين فهم (بصريون وسمعيون)، حيث ينظر فيها المتعلمون إلى المسهل الذي يعمل كمناظر ومرشد معا ويحتاج هؤلاء المتعلمون لتقييم أدائهم وفقا لمعايير خارجية.

الانجاز(التجريب العملي)، يتعلم هؤلاء الأفراد بشكل أفضل تمكنهم من الانشغال بأشياء كالمشاريع والأعمال المنزلية أو المناقشات في مجموعة، فهم يكرهون الحالات التعليمية الخاملة كالمحاضرات، حيث يميل هؤلاء الأشخاص ليكونوا متشوقين، فهم يرغبون بتجريب كل شيء (سواء الحسي أو أللمسي)، 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 مابين 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.(www.edutrapedia.illaf.net)

5-2- نموذج الفور مات لأساليب التعلم :

وهو نموذج من نماذج أنماط التعلم **لبيرنيس مكارتي** وقد بني 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 اهتمامات 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، وتستند أنماط التعلم الأربعة هذه على المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات.

تصف عملية الإدراك والمعالجة عملية التعلم برمتها عند المتعلمين، فبينما ينخرط المتعلمون بطرق التعلم، يفضل معظمهم طريقة واحدة محددة تتبع أحد أنماط التالي:

5-2-1- المتعلم التحليلي:

الذي يبحث عن المشاركة الشخصية والمعاني والمترابطات في كل ما يتعلمه ويتفاعل جديا ويتأمل بخبرته يحتاج لمعرفة لماذا يتعلم شيئا معينا؟ أما استراتيجيات التعلم المرتبطة بهذا النمط، فتشمل الاستماع والتحدث والتفاعل والعصف الذهني.

5-2-2- المتعلم المنطقي:

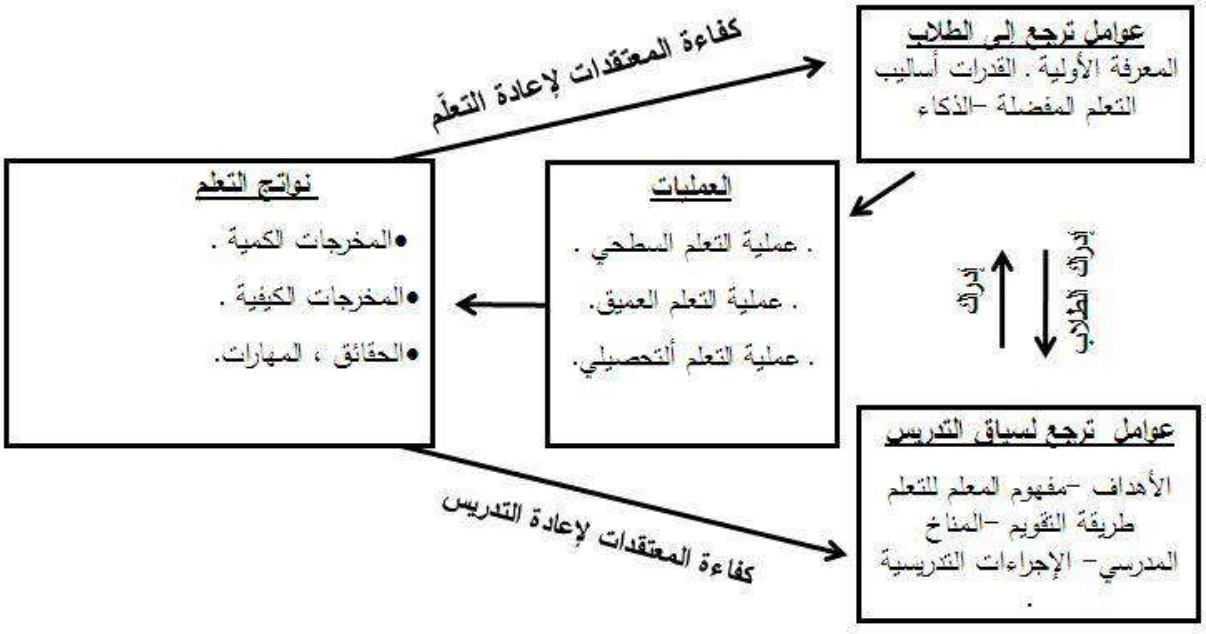
يتعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات، ويحصل على المعلومات من خلال التجريب النشط والمعالجة المجردة، ويحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما يتعلمه أما إستراتيجيات التعلم الملائمة لهذا المتعلم فهي التجريب والتفاعل.

5-2-3- المتعلم الديناميكي:

يتعلم من خلال الاستكشاف والبحث عن الإمكانيات والاكتشاف من خلال المحاولة والخطأ، ويحب التجريب وفحص تجاربه عمليا ويحب تطبيق ما يتعلمه في المواقف الجديدة وتبني ما يتعلمه وتعديله من خلال طرح أسئلة مثل ماذا؟ يستخدم هذا النوع من المتعلمين إستراتيجيات معينة مثل التعديل والتبني وحب المغامرة الإبداع. **(فريجات،2010،6)**

5-3 – نموذج "بيجز" لأساليب التعلم:

وضع **بيجز**(Biggs) نموذجا في التعلم يعد سياقا مفيدا لفهم مداخل الطلاب في التعلم، وقد كانت بداية ذلك النموذج ناتجة لاعتقاد **بيجز** أن التنوع في مداخل التعلم يؤدي إلى اختلاف في مستويات ناتج التعلم، وبذلك يكون قد توصل إلى نموذج يرى من خلاله إن التعلم جزء من نظام كلي يتكون من ثلاثة مكونات هي المقدمة والعمليات والنواتج، وفي عام 1984 تطور هذا النموذج ليشير إلى التفاعل بين العوامل التي ترجع إلى الشخصية والعوامل التي ترجع إلى المؤسسات وتأثيرها على كل من الدافعية والإستراتيجية، أما في عام (1985)، فقد أضاف لنواتج الدوافع والاستراتيجيات في عام (1987)، وفي العام(1989) أطلق على العوامل التي ترجع إلى الشخصية مسمى العوامل التي ترجع إلى الطالب وأضاف إليها خصائص الطلاب، وقد اقترح **بيجز** (1990) نموذجا يمثل العلاقة المنظومة بين المدخلات والعمليات والنواتج وذلك من خلال توضيح مدى أهمية النفسية الراجعة، ولم يصف **بيجز** جديدا لهذا النموذج حتى عام (1992)، حيث أضاف أساليب التعلم المفضلة للطلاب ضمن المدخلات ليصبح نموذج **بيجز** بالشكل التالي.**(محمد،2007)**



شكل رقم (01) يوضح إطار تصوري لنموذج " بيجز"

ويظهر من الشكل ثلاثة مداخل للتعلم في نموذج **بيجز** هي:

5-3-1- العمليات السطحية :

حيث تكون الدافعية الخارجية، تتمثل في اكتساب الكفاءة والطموح مقابل الخوف من الفشل، وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى وأهمها: الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر مع عدم القدرة على فهم المعنى كاملا.

5-3-2- العمليات العميقة :

وتكون الدافعية داخلية، ويكون المميل حقيقيا للموضوعات الأكاديمية، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالفهم الحقيقي لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة .

5-3-3- العمليات التحصيلية :

وتكون الدافعية خارجية من أجل التحصيل بهدف تحقيق مكانة مرموقة، وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب في الحصول على أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة ويتميزون بمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد. **(أبو مريع وعطية .1995، 17)**

5-4 -نموذج رينيرت (Reinert ,1976):

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 ارتفاع تحصيل الطلاب مرهون بتناغم أساليب التدريس مع الأساليب الإدراكية للطلاب.

5-5- نموذج باسك لأساليب التعلم:

ويقترح **باسك** (Pask,1976) تصنيفا لأساليب واستراتجيات التعلم والتي يمكن وصفها وشرحها كما يلي:

5-5-1- نمط التعلم الكلي(الجشطلتي):

وهو يتضمن نمطين من التعلم هما: المتعلم الجشطلتي وهو يتسم بالحصول على فهم شامل كلي عن الموضوع قبل الخوض في تفاصيله، في حين يفضل النمط الثاني وهو المتعلم الكلي التعميمات السطحية.

5-5-2- نمط التعلم العام:

ويتسم بأن نمط المتعلم تعميمي وهو نوع المتعلمين الطيارين، قادر على الاختيار بين أساليب التعلم ما وراء المعرفية.

5-5-3- نمط التعلم التتبعي التسلسلي (المتدرج):

ويتضمن نمطين لتعلم هما: نمط المتعلم العامل ونمط المتعلم غير المتأمل ويتسم الأول بأنه نمط من أنماط المتعلمين الذي يفضل أن يسير في تعلمه خطوة بخطوة، ذو عقلية تحليلية له منهجية العلمية ،بينما يتسم الثاني بأنه نوع من التعلم لايرى العموميات لأنه منهمك في دراسة التفاصيل. (**محمد،1990، 15)**

5-6- نموذج انتوستل(Entwistl,1981):

قدم **انتوستل** نموذجا يصف فيه تعلم الطلاب من خلال ثلاثة متغيرات هي: التوجهات والعملية والناتج والتي يؤدي تفاعلها إلى مداخل متعددة لتعلم وفقا لنوع الدوافع والتوجهات وقد تم الإعتماد على هذا النموذج في الدراسة الحالية وسيأتي التفصيل فيه لاحقا.

5-7- نموذج فلدر"felder":

أشار **أحمد** (2003) إلى أن **فلدر**(1993) قام بوضع نموذج لأساليب التعلم يشتمل على ثلاثة أبعاد قطبية هي :

5-7-1- الأسلوب النشط-التأملي (active-réflective style): حيث يميل المتعلم النشط إلى فهم المعلومة عن طريق شيء نشط معها، كمناقشتها أو تطبيقها أو توضيحها

للآخرين، ويميل إلى العمل في فريق بينما يفضل المتعلم التأملي التفكير في المعلومة بهدوء أولا ويميل إلى العمل بمفرده.

5-7-2- الأسلوب الحساس العقلاني (Sensing-Intuitive Style): حيث يميل المتعلم الحساس إلى حب حقائق التعلم، وحل المشكلات بطرق ثابتة تماما ولا يحب المفاجآت والتعقيد،بينما يفضل العقلاني اكتشاف العلاقات الممكنة ويحب التجديد والإبداع ويكون أكثر ارتياحا من المتعلم الحساس عند التعامل مع القواعد المجردة والرياضيات.

5-7-3-الأسلوب التتابعي – التكاملي- (séquentiel-global): حيث يميل المتعلم التتابعي إلى الحصول على الفهم في خطوات، كل خطوة تتبع منطقيا الخطوة السابقة لها ويميل إلى إتباع الخطوات السابقة لها، ويميل إلى إتباع الخطوات المنطقية في الوصول إلى الحل، بينما يميل المتعلم التكاملي إلى التعلم من خلال قفزات كبيرة، ويفهم المعلومة بطريقة عشوائية بدون معرفة الارتباطات، وعندئذ يحصل عليها فجأة، ويستطيع حل المشكلة المعقدة بسرعة، لكن من الصعب عليه شرح كيف فعل ذلك. **(أحمد،2003، 47).**

5-8- نموذج فيرمونت (Vermont,1996) لأساليب التعلم:

لقد افترض **فيرمونت** نموذجا لأساليب التعلم أو ما يطلق عليه عمليات التعلم البنائية معتمدا على وجهة النظر البنائية الحديثة لتعلم وذلك بهدف تقديم فهم متكامل للتعلم قدر الإمكان من خلال إدخال مفهوم ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي، واعتمادا على وجود ثلاثة أنشطة للتعلم هي:

المعرفية والوجدانية، وما وراء المعرفة، وهي محاولة لوضع نموذج يتضمن جميع التوجهات الموجودة في نماذج أساليب التعلم المختلفة وقد توصل **فير مونت** في عام(1996) إلى أربعة أساليب لتعلم وذلك عن طريق استخدام التحليل العاملي وهي:

- الأسلوب الموجه نحو المعنى: (Manding directed).
- الأسلوب الموجه نحو التطبيق: (Application directed).
- الأسلوب الموجه نحو إعادة الإنتاجية : (Reproduction directe).
- الأسلوب غير الموجه: (Undireted).

وكل أسلوب تميز بمظاهر خاصة به توزعت في خمسة مجالات هي :

1- طريقة معالجة الطلاب معرفيا لمحتوى التعلم.
2- طريقة توجيه الطلاب لتعلم.
3- العمليات الفاعلة التي تظهر خلال الدراسة.
4- نماذج التعلم العقلية لطلاب.
5- الطريقة التي ينظم بها الطلاب تعلمهم.

5-9- نموذج دن ودن(Dunn&Dunn) لأساليب التعلم:

لقد تم تطوير نموذج **دن ودن** على مدار25 سنة على يد **ريتادن** و **كينيت دن** وبشكل عام فإن هذا النموذج يقدم وإطار تعليميا علاجيا وتشخيصيا، ويعتمد على نظرية مفادها أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقته الخاصة به، ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بالشكل الأفضل، واستخدام هذه المعلومة في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلاءم نمط هذا الطالب.

(2002,the Dunn and Dunn learning stylem odeelof instruction)

وقد عرفا **دن ودن** 20 عنصرا ضمن هذا النموذج في خمسة أبعاد وهي: البعد البيئي والبعد الوجداني، والبعد الاجتماعي، والبعد الجسدي، والبعد النفسي(انظر الجدول المرافق):

(موسى، عبد الفضيل،1991، 109-112) ، (عبد الوارث، سالم بن شماس،1999، 312-314)

جدول رقم (01) يوضح عناصر أساليب التعلم حسب نموذج دن ودن

أ	النمط	خصائصه
1	أنماط بيئية	الصوت، الضوء، درجة الحرارة، التصميم
2	أنماط وجدانية	الدافعية، المثابرة، المسؤولية، البنية
3	أنماط اجتماعية	النفس، الأزواج، المجموعة، النضج، التنويع

4	أنماط جسدية	الحس، تناول الطعام والشراب، الوقت، الحركة
5	أنماط نفسية	شمولي/تحليلي، ما يتعلق بنصف كرة المخ، اندفاعي تأملي

5-10- نموذج "هيل"(Hill) لأساليب التعلم :

اعتبر **هيل** النمط الذهني الطريقة التي يستقبل بها الطلاب المعلومات ويعالجونها لاستئناف المعاني من بيئتهم وخبراتهم الشخصية، وقد رأى أن الأنماط الذهنية تعتمد على الخلفية العائلية، والمواهب والأهداف الشخصية والخبرات التي تؤثر جميعها على الطرق المفضلة عند الفرد، لإدراك المعلومات وتنظيمها واسترجاعها، كما قام **هيل** بتطوير أداة لتشخيص النمط الذهني عند الفرد، وإدراج أربعة أبعاد أساسية تتفاعل مع بعضها البعض مكونة النمط الذهني عند الفرد هي: الرموز ومعانيها، والمعدات الثقافية أشكال الاستنتاج والذاكرة التعليمية. **(القرعان،2004 ،16)**

5-11- نموذج "فليمنج"(Felming's Vark Moctel) لأساليب التعلم:

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 Write /Read ويدل على النمط القرائي / الكتابي، ويمثل حرف K كلمة Kinesthetic ويدل على النمط العملي/ الحركي، ويركز نموذج فارك على الوسائط الحسية الإدراكية والتي يميل المتعلم للتعلم وفقها والتركيز على كيفية تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها، وأساليب استقبال المنبهات بهدف استيعابها، كما أن الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات، وهي الطريقة المميزة في تعلمه، واستقباله المعلومات المقدمة إليه من البيئة وطريقته في حل مشكلاته التي يواجهها من خلال المواقف التعليمية. **(Fleming .2002,152)**

6- أساليب التعلم حسب انتوستل(Entwistl,1981) :

يقوم أسلوب التعلم الذي قدمه **انتوستل** على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة وينتج عنها مداخل تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه

ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم، وأهم التوجهات التي ينتج عنها مداخل التعلم المختلفة هي:

6-1- التوجه نحو المعنى الشخصي (bersonale Méninge Orientions): وينشأ عنه المدخل العميق في التعلم، وذلك عندما تكون دافعية الفرد داخلية، حيث يقوم الفرد أثناء تعلمه ببناء وصف كلي للمحتوى الذي يتم تعلمه، واسترجاع المعلومات الجديدة لربطها بالمعلومات والخبرات السابقة وتركيز الانتباه على أجزاء من الأدلة ثم ربط الأدلة بالخاتمة فيتكون مستوى عميق من الفهم، وتكون الدافعية داخلية، وهنا يكون التعلم العميق هو السائد ولكن عندما تكون الدافعية هي الاستقلالية والمنهج غير محدد، ويقوم الفرد بوصف كلي للمحتوى، ثم تذكر المعلومات الجديدة، ثم ربطها بالخبرات السابقة ويكون ناتج العملية فهما غير كامل يؤدي إلى فشل في استخدام الأدلة، فيكون التعلم من خلال الفهم السائد في هذه الحالة.

6-2- التوجه نحو إعادة الإنتاجية (Reproducing Orientation): حيث تكون الدافعية الفرد خارجية، ويركز الفرد في تعلمه من خلال العمليات المختلفة على أجزاء الأدلة والخطوات والبرهان، بالإضافة إلى ربط الأدلة بالخاتمة مما يؤدي إلى فهم غير كامل ناتج عن عدم البصيرة، وعندما تكون الدافعية هي القلق، والمنهج محددا يكون التعلم السطحي هو التعلم السائد، أثناء عملية التعلم يحدث تذكر وتداخل، مما يؤدي إلى مستوى سطحي من الفهم.

6-3- التوجه نحو التحصيل(Achèvement Orientation): حيث تكون الدافعية هي الأمل والرغبة في النجاح والثقة بالنفس ويكون الأسلوب هو التنظيم والتوجيه نحو التحصيل.

وتأسيسا عن هذه التوجيهات فان الطلاب يبنون أثناء تعلمهم ثلاثة مراحل لتعلم هي :
- المدخل العميق (Deep Approche)، والمدخل السطحي (Surface Approche) والمدخل الاستراتيجي (stratégie approche).

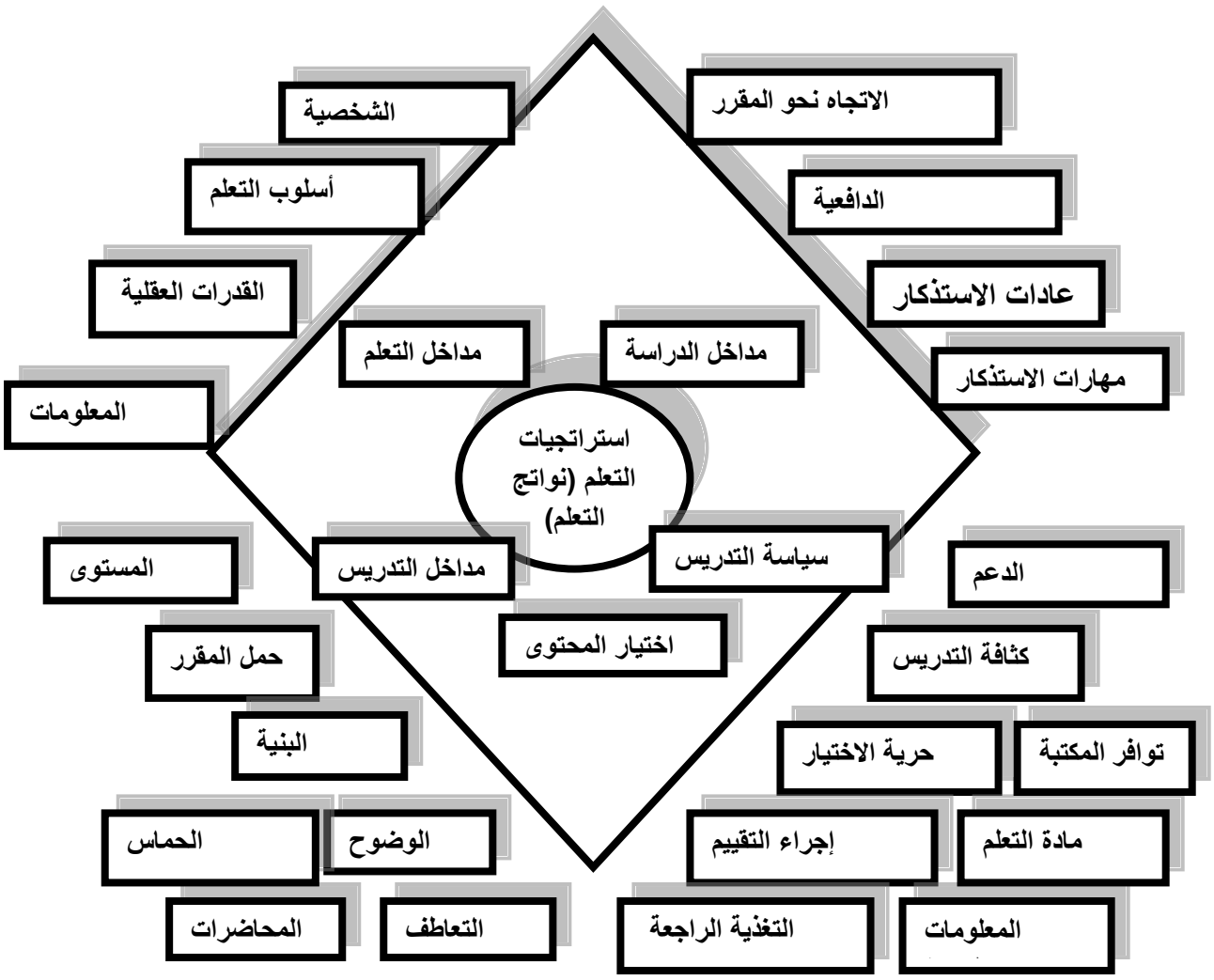
وتلخص خصائص ذوي أساليب التعلم المختلفة كما موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(02) يوضح خصائص أساليب التعلم المختلفة حسب انتوستل.

أصحاب الأسلوب العميق	أصحاب الأسلوب السطحي	أصحاب الأسلوب الإستراتيجي
الهدف هو الفهم	الهدف هو استكمال متطلبات المادة	الهدف هو الحصول على درجات مرتفعة
التفاعل النشط مع المحتوى	التركيز على المعلومات اللازمة والمهمة في التقييم	تنظيم الوقت توزيع الجهد
أفكار جديدة لربط المعرفة السابقة وربط الاستنتاجات بالأدلة وفحص منطق الحجة	عدم التمييز بين الأمثلة المختلفة	استخدام أوراق الاختبارات السابقة لتنؤ بالاختبارات القادمة
مفاهيم تتصل بالحياة اليومية.	التركيز على عناصر منفصلة في المادة وعدم أخذ المفاهيم بشكل تكاملي.	دائما في حالة تأهب واستعداد لتقييم.

- **عمليتا التعليم والتعلم حسب انتوستل:**

يمكن النظر إلى عمليتي التعليم والتعلم على أنها منظومة شمولية تفاعلية تجمع خصائص الطلاب مع خصائص عملية التدريس، والسياق الذي يتم فيه التعلم، وقد وضع **انتوستل** (2000) إطارا تصوريا يوضح التفاعل بين خصائص المتعلم، وخصائص بيئة التعلُّم وخصائص التدريس، وهذا التفاعل بين هذه العناصر يؤدي إلى مخرجات ونواتج التعلم والشكل التالي يوضح ما سبق ذكره.



خصائص بيئة التعلم **خصائص التدريس**

شكل رقم(02) يوضح إطار تصوري لعمليتي التعليم والتعلم وأهم العوامل المؤثرة فيهما.

(غنيم،2006، 134)

يتبين من الشكل السابق أن خصائص المتعلم تتحدد في ضوء مكونين، هما: مكون وجداني (انفعالي) ومكون معرفي، فالمكون الوجداني يشمل اتجاهات المتعلمين نحو المواقف التعليمية، ودافعيتهم نحو التعلم، وعاداتهم، مهارتهم، التي يستخدمونها أثناء الاستذكار والتعلم أما المكون المعرفي فيشمل أساليب المتعلمين وتفضيلاتهم في التعلم، وقدراتهم العقلية والمعلومات السابقة التي يمتلكونها تجاه المواقف التعليمية، والجوانب المعرفية في شخصياتهم، أما خصائص التدريس الخاصة بالمعلم فتشمل: الوضوح، والحماس، والتعاطف وغيرها، كما أن خصائص بيئة التعلم، أو السياق الذي يتم التعلم يشمل الكثير من الجوانب كإجراءات التقييم، وطبيعة مادة التعلم ومتطلباتها، والتغذية الراجعة التي تقدم للمتعلمين وتصميم الموقف التعليمي بصفة عامة. **(غنيم،2006، 134)**

- **مقارنة بين نموذج "انتوستل" "Entustl " و نموذج "بيجز" "Biggs ".**

المتأمل في نموذج **انتوستل** ونموذج **بيجز** يجد قدرًا كبيرًا من التشابه وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العاملية التي قارنت بين النموذجين، فالمدخل الاستراتيجي عند **إنتوستل** هو نفسه العمليات التحصيلية عند **بيجز**، فكليهما يوضح نفس الخصائص التي يتبناها المتعلم في توجهاته وإذا ما قارنا بين النموذجين سوف نرى ذلك بشكل واضح.

(الحسيني،2006، 201)

جدول رقم (03) يوضح مقارنة بين نموذج انتوستل ونموذج بيجز.

نموذج انتوستل	نموذج بيجز
1. التوجه نحو المعنى الشخصي: الأسلوب العميق، ترابط الأفكار واستخدام الأدلة والدافعية الداخلية، وربط العمليات الجديدة بالخبرات السابقة.	1. العمليات العميقة: الدافع داخلي الدراسة حسب الميول، الدراسة من أجل الكفاءة. الإستراتيجية: القراءة يتوسع ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.
2. التوجه نحو إعادة الإنتاجية الأسلوب السطحي، والالتزام بحدود المنهج، والخوف من الفشل، والدافعية الخارجية، مع الحفظ وتذكر الحقائق.	2. العمليات السطحية: الدوافع خارجية فالدراسة من أجل الشهادة، ومن أجل النجاح ،مع الخوف من الفشل. الإستراتيجية : التوجه نحو إعادة الإنتاجية .
3. التوجه نحو التحصيل: الهدف الحصول على درجات مرتفعة ودافعية الانجاز، والرغبة في النجاح، والاتجاهات السالبة نحو الدراسة.	3. العمليات التحصيلية . الدوافع: تعتمد على المنافسة وتعزيز الذات مع الحصول على درجات عالية . الإستراتيجية: يعتمد على التنظيم ويتبع التعليمات .

7 – العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم :

7-1- محدد الفروق الفردية :

تعتبر الفروق الفردية كدالة لتمييز أساليب التعلم، وتظهر الفروق الفردية منذ لحظة ميلاد الطفل، وتكتسب درجة الوضوح والتمايز مع فترات السرعة في النمو .

(عبد القادر ،1974، 284)

وقد أكد كل من **موريس روشلان** و**فرانسواز باستر**(1989، Maurice Reuchlin Françoise Bâcher) أن هناك أساليب تعلم موجودة في مراحل الطفولة.

(http://www.urfist.com)

ووفق اتجاه المنحنى القياسي فإن دراسة الفروق الفردية تكمن في التعرف على ناتج الأداء المعرفي للفرد، وعملية التعلم تعتبر مصدرا لإكساب الأفراد الكفاية المعرفية ومحركًا لتنمية القدرات العقلية لديهم، من خلال تنشيط عمليات عقلية من قبل الفهم والاستكشاف وتتجلى بوضوح حقائق التعلم كلما دققنا النظر في العوامل الشخصية والبيئية، والمعايير الفسيولوجية، والنفسية التي ترتبط بالأفراد في مواقف التعلم المختلفة والتي من بينها درجة المألوفية، والإثارة، والقدرة على احتمال الغموض ودرجة التعقيد والتي ترتبط بسمات الشخصية لدى الأفراد، والتي تلعب دورها في تحديد مستوى الإدراك وقابلية الاكتشاف لدى الفرد، والتي تلعب دورها في تحديد مستوى الإدراك وقابلية الاكتشافات لدى الفرد ودرجة التمييز بين الحقائق التي يواجهها، وما تدفع به في الوقت نفسه نحو رغبة الاكتشاف كلما تحسنت لديه درجة الممارسة والاستفادة من الخبرات لتحقيق التوازن المعرفي وبالرجوع إلى النظرية التي طورها **بياجية** (Piaget) ويحدث هناك ما بين 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 لـ **بياجية** تحافظ على خاصيتين من استعداداتنا الإدراكية:

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

(برلاين، ترجمة، بدير،1993، 299)

وإذا اعتبرنا أن الاختلاف أساليب التعلم يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات، ومعالجتها، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة، فإن الدراسة العلمية لأساليب التعلم ضمن منظور الفروق الفردية يتضمن مستوى الأداء الذي يبديه الأفراد إزاء مواقف التعلم مختلفة، والمتضمنة لأنشطة التفكير، ومهارات حل المشكلات.

حيث تعتبر أساليب التعلم أحد أهم الجوانب المعرفية التي تساعدنا على فهم كيفية إدراك وتعلم التلاميذ، وتباين مستويات التحصيل، ودرجات مختلف أنواع الاختبارات التي يجتازونها، تبعا للفروق الدقيقة في الحواس، والطباع والفهم والتكوين العقلي ودرجة الاكتساب من الخبرات وهي ذات ثبات نسبي غالبا، أي أساليب التعلم ففي الحياة المدرسية نلاحظ الفروق الفردية واضحة بين التلاميذ، فمن حيث التحصيل الدراسي نجد من يتميز بسرعة الفهم والاستيعاب، فيكون دائما من المتفوقين، ومن يكون بطيء الفهم يحتاج المزيد من التكرار حتى يفهم، ويتعرض كثيرا للرسوب وإعادة الصف، وفيما بين الأفراد مستويات متفاوتة.**(محمد ومنسي وآخرون،2002، 372)**.

ومن جهة أخرى تصل إلى نوعين أساسيين من الفروق بين الأفراد، هما فروق في الدرجة وفروق في النوع فالفروق في الدرجة يمكن أن تقاس بمقياس واحد، نرتب على أساسه الإفراد مثلا في الصفات الجسدية من طول وقصر والعزوف في النوع لا تخضع لقياس عام لعدم وجود صفة مشتركة يمكن إخضاعها لمقياس واحد.

7-2- العامل البيئي:

يعني بالعامل البيئي تأثير البيئة التي تشتمل جميع المؤشرات التي تحيط بالفرد لحظة التكوين الأولى وهو في رحم أمه، إلى غاية شهور نهايته، ففي السنوات الأولى له يبدي نزوعا قويا إلى استطلاع محتويات بيئته مدفوعا بحب الاستكشاف، ويتضح تأثير البيئة على الأفراد في طبيعة الصفات المكتسبة، كالتعليم واللغة، والقيم الأخلاقية والعادات وما يمكن أن يتأثر به الفرد إجمالا كعوامل التغذية والصحة ووجود الآباء وفقدها أو فقد أحدهما ومستوى التعليم اللذان حصلا عليه، ومستوى المعيشة المميز لحياتها، وإلى ما ينتميان في محيط المدينة أو الريف، ودرجة التأهيل العلمي بعامة في المجتمع الذي يحتضن الفرد، والانفعالات 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 احترام وتبني، أو رفض وإنكار، نتيجة الاحتكاك ببيئته.

وهي بهذا المفهوم الخصوصيات القائمة في مجتمع الأفراد المماثلين له في الجنس والطباع والتأثير والتأثر إلى التفاعل ونقل الخبرات من واقعه إلى داخله (عالمه النفسي) فهي عمليات تعلم واكتساب تطغى عليها سمات الخصوصية الفردية، ويؤكد **الديدي** هذا الاتجاه بقوله أن الفروقات الفردية بين الأطفال تزداد بفعل مؤثرات المحيط ذلك أن النمو هو مرور من وضعية عدم التمايز إلى التمايز.**(الديدي.1997 ،50)**

وتسمح الشروط البيئية بتدخل عناصر الضبط والسيطرة، بحكم قابليتها للتغيير وهناك العديد من الدراسات التي تبين هذا الإتجاه، ومن أشهرها دراسة **البورث جوردون** (1993 Gordon All port) على 87 طفلا انجليزيا تتراوح أعمارهم بين 4-14 سنة، في بيئة تتميز بالعزلة الكبيرة وندرة النشاط الاجتماعي، مع الحرمان الثقافي والاجتماعي بصفة عامة حيث خلصت إلى أن الأطفال يتناقص ذكاؤهم تبعا للمدة التي يقضونها في هذه البيئة المنعزلة، فمقارنة الأطفال الصغار الذين أمضوا سنوات أقل في هذه المراكب أظهرت أن ذكاؤهم تبعا أفضل من ذكاء إخوتهم الكبار الذين أمضوا سنوات أكثر ومن الدراسات أثر البيئة دراسات الأطفال في بيوت تبنى من أمثلتها ما قام به (Speer1940) والتي خلص فيها أن إبداع الأطفال الذين ينحدرون من أصول تعيش في حالة الفقر والحرمان العاطفي في أسر بديلة توفرت لديها فرص الرعاية الصحية والثقافية والاجتماعية أدى إلى ارتفاع نسبة ذكائهم.**(المنسي وآخرون،2002 ،355)**

على اعتبار أن البيئة المدرسية تعطي الأثر المباشر في تكوين شخصية الطفل وتحسن من كفاياته المعرفية وتعالج جوانب القصور لديه، وتنمي ملكات تفكيره وقدراته العقلية والتي منها التعميم، والاستنتاج والتحليل، والإبداع، والتفكير، وحل المشكلات وإذا اقتربت هذه البيئة من الدرجة المثالية المطلوبة التي تكون في الغالب مشبعة بالاهتمام ومبنية على الإخلاص والنصيحة وروح التعاون، مميزة بالانتظام المادي المشكل من عناصر جمالية ذات بعد نفسي تعليمي، من مثل الألوان وانتظام الأثاث والإنارة .

"إن تنظيم البيئة الصفية هي عملية هندسة التعلم لكي يكون أكثر مناسبة لراحة المتعلم".

(قطامي وقطامي،2001، 382)

وبهذا الأساس فإن التلميذ يقبل على تناول المعلومات ويحي في بيئة توفر له السعادة بمفهومها الطفولي،" تستطيع الحياة المدرسية أن تنمي فيه العادات والاتجاهات الاجتماعية السليمة...كما أن للمدرسين أثارا هامة في تكوين فكرة الطفل عن نفسه وتكوين شخصيته".

(المنسي وآخرون،2002، 358)

ويؤكد **فتحي جروان** على أهمية العامل البيئي بقوله:" إذا كان النمو المعرفي للفرد هو محصلة عملية التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية، وإذا كانت الحدود القصوى لهذا النمو مكومة بالعوامل الوراثية، فإنمّا يمكن تحقيقه ضمن هذه الحدود محكوم بالعوامل البيئية، وإذا كانت العوامل البيئية مواتية، فمن الطبيعي أن يستمر النمو المعرفي ليبلغ مداه وأمّا إذا كانت فقيرة ومحبطة فإن نمو الفرد سوف يبقى ضمن الحدود الدنيا لطاقته المورثة".

(جروان،2002، 233)

والعامل البيئي بهذا الاعتبار هو أحد العوامل الهامة التي تؤثر في تكوين وتكيف أساليب التعلم لأفراد ونموها يرجع أساسا لنمو خبراتهم الذاتية.

7-3- العامل الوراثي :

تحدد الوراثة القابلية القصوى لتعلم، بناء على ما جبل عليه الفرد من القابلية لتكوين القدرات والقابلية للتعلم، المستمدة ممّا زود به الفرد وراثيًا على أساس المورثات النوعية التي يرثها من الأبوين، عن طريق انتقال الصفات ويدرس هذا فيما يسمى بعلم المورثات حيث أن جزء كبير من مختلف الخصائص السمات النفسية والعقلية يمر عبر ما يسمى DNA ومن أبرز الدراسات التي تناولت بحث عامل الوراثة في موضوع يرتبط بالتعلم وهو موضوع الذكاء، هو ما أشار إليه **خيري المغازي عجاج** بقوله: (وكانت دراسات "هيرندون،1954" والتي حاول من خلاله إثبات المحددات والحتميات الوراثية للذكاء بطريقة إحصائية بحساب العلاقة القائمة بين درجات القرابة ومستوى الذكاء، واستنتج بأن أثر الوراثة على مستوى الذكاء يمتد ما بين 50-75%. **(عجاج،1998، 37 ،38)**

والوراثة تسمح بتكوين قابلية السلوك وقابلية الانتظام في صورة معينة، أي أننا بواسطة مكوناتنا الوراثية يتحدد لدينا سلفا القبليات الأولية لتشكيل أسلوب التعلم المناسب.

مع أن هناك عوامل أخرى تتدرج تحت تأثير العاملين اللذين سبق ذكرهما، أو تحت احدهما، وأكدت نتائج التي هذه العوامل أو أحدها النتائج الهامة، لصالح هذه العوامل ومنها:

7- 3 -1- الفروق في الجنس:

إذا كان جنس المولود ذكرا أو أنثى قد تحدد وراثيا تبعا لما أراد الخالق سبحانه وتعالى، فإن الدراسات النفسية على هذا العامل جاءت جانبية مثلما يؤكد ذلك **شاكر عبد الحميد** و**عبد اللطيف خليفة** حيث أشار إلى أن المعلومات المتوافرة حول الفروق الجنسية هي نتائج جانبية لدراسات مهتمة بجوانب أخرى، حيث تبنا التأكيد أن الفروق الجنسية موجودة حتى لدى الأطفال الرضع .(**عبد الحميد، و خليفة،57،2000-58**)

وبهذا الاعتبار فإن الفروق الفردية في التعلم بين الجنسين تبقى بحاجة إلى مزيد من البحث، مع الإشارة أنه في بحوث تتعلق بعامل الذكاء أو مسمى القدرة العقلية العامة، وما يتصل بها من القدرات الطائفية، وصل الباحثون إلى نتائج تؤكد تفوق الإناث على الذكور في بعض القدرات مثل القدرات اللغوية وعملية التذكر، وبالمثل يتفوق الذكور على الإناث في العلوم التطبيقية والرياضيات وبالمثل فإن عامل الجنس يحدد الدور الموقفي الذي يؤديه كل طرف وما تمليه عليه خصائص الذكورة أو الأنوثة، وبالتالي فأسلوب التعلم يتشبع حسب عامل الجنس بأثر الدور والوظيفة والميل والاهتمام كما أن الهرمونات دور فعال في تشكيل السلوك، وتؤثر على القدرات المعرفية والخصائص السلوكية عند الجنسين.

(علوان،2002، 248)

7-3-2- متغير العمر الزمني:

نظرًا لتمييز سلوك الإنسان بصفة النمو في مختلف السمات بمرور الزمن وبطريقة منظمة، فقد تحدد عامل العمر الزمني واستخدم لدراسة ومقارنة الفروق بين الأفراد على مستوى الجماعات التي ينتمون إليها ومقارنة أداء الأفراد بمستويات نمائية متعددة حيث يرتبط النمو بمستوى النضج الذي حققه الفرد، ويعتبر تراكم الخبرة الزمنية مؤشر هام في قياس القدرة على التعلم، وهذا المتغير له دلالة وظيفية ترتبط بدرجة النمو العقلي الذي يميز الأفراد وبناء على هذه الخبرة يتباين تعلم الأفراد باتجاهين أحدهما داخلي يشمل الارتقاء الداخلي وفق عامل الزمن والآخر خارجي يظهر في الفروق بين الأفراد ويحدث

طورا بعد طور حيث أكد **بياجيه** في نظريته هذه الشرطية في النمو العقلي المعرفي، تبعا للمراحل العمرية التي يمر بها الأفراد والتي تطبع سلوكهم المعرفي وتحدد في نفس الوقت قدراتهم التعليمة، حيث حدد أربع مستويات للعمليات العقلية، وتبين بالتالي الفروق الملاحظة بين الأفراد، وهناك دراسات تسعى للكشف عن العمر العقلي للأفراد بناء على مقاييس ملائمة للأعمار الزمنية، التي الأفراد إلى مجالها، ومهما يكن الأمر فإن معيار العمر الزمني مناسب للخصائص والسمات السلوكية التي تظهر استمرارية ونمو مضطرب بتقدم العمر. **(النبهان،2004، 330)**

حيث يكتسب الأفراد من تعاقب الخبرات القدرة على التكيف وتعديل السلوك وبالتالي فأسلوب التعلم باعتباره قابلية تخضع للتشكل من خلال سعي الفرد للاستفادة من خبراته التعليمة وتطوير صيغ جديدة تشمل إحداث التوازن في بنيته المعرفية وقدرات الإدراك لديهم وكفاءة المعالجة، فهو تحت تأثير عامل العمر الزمني.

8- طرق قياس أساليب التعلم:

نظرا لاختلاف العلماء في تحديد مفهوم أساليب التعلم اختلفت طرق دراستهم لها وعلى العموم يتم قياس أساليب التعلم بإتباع طرق مختلفة من أهمها وأكثرها استخداما مايلي:

8-1-الملاحظة: تستخدم الملاحظة في الإطار على مشاهدة الباحث لجوانب سلوك الفرد على الطبيعة عند قيامه بعملية تعلم موضوع ما، على اعتبار أننا لا نستطيع أن نلاحظ أساليب أداء الفرد الواحد في كل مواقف التعلم، إنما نقتصر على نموذج منه، أي على عينة من المواقف، وإذا أمكن للباحث تعريف أسلوب التعلم الذي يريد قياسه تعريفا إجرائيا في سلوك ظاهر محدد فانه يمكن أن يستخدم قوائم المراجعة، لتسجيل ما يلاحظه بدقة علمية ثم يتبع ذلك التحليل في هذه الملاحظات والربط بينها، ومن ثم يقوم بتفسير ملاحظاته وتصنيف المتعلمين في فئات محددة وفق النظام والمعيار الذي وضعه لتحديد أساليب التعلم التي يعتمدها الباحث.(الدردير، **2004، 161)**

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

8-2- المقابلة: استخدمت المقابلة بشكل كبير في الدراسات المبكرة لأساليب التعلم **مارتون وساليجو**، 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 طريق طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلم ومتابعتها وتوضيحها حتى يحصل الباحث على استجابات دقيقة مرتبطة بأسلوب المتعلم المفضل في الدراسة، ويعتمد الباحث في إجراء المقابلة على أدوات تساعده على تدوين البيانات والمعلومات أهمها: دليل المقابلة.(الدردير،2004، 161)

8-3- المقاييس: لقد اعتمدت المقاييس حديثا بشكل واسع في قياس أساليب التعلم وتعددت واختلفت باختلاف التوجهات النظرية لأصحابها، ولذلك فإنه لا يمكن الاعتماد على هذه المقاييس في دراسة ما إلا إذا استندت النظرية التي استخرجت منها هذه المقاييس كإطار نظري للدراسة، حيث أن كل مقياس يقيس أساليب مختلفة للتعلم من أكثرها استخداما في الدراسات السابقة نجد:

8-3-1-استبانة (بيجز) لأساليب التعلم: أعد **بيجز** أدوات قياس مختلفة منها استبانة عمليات الدراسة (SPQ) التي تتكون من 42 عبارة تقيس أساليب التعلم (السطحي والعميق ولتحصيلي) في ضوء ستة مقاييس فرعية وهي: الدافعية السطحية، الدافعية العميقة الدافعية التحصيلية، الإستراتيجية العميقة، الإستراتجية السطحية، الإستراتجية التحصيلية وهي موجهة لطلبة المرحلة الجامعية، كما صمم استبانه عملية التعلم (IPQ) التي تتكون من 36 عبارة لقياس أساليب التعلم: السطحي، العميق، ألتحصيلي للمرحلة الثانوية، ثم قام **بيجز** وزملائه بتعديل استبانة (SPQ) بهدف قياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق وسميت باستبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين- وهي الإستبانة التي قام **أحمد عبد المنعم الدردير** بتعريبها وتقنينها على البيئة العربية. (zeeger.p.2002. 74.92)

8-3-2-استبانة هوني ومم فورد (hanny&Mumford) لأساليب التعلم:

صمم **هني** و**ممفورد** إستبانة أساليب التعلم اعتمادا على نموذج كولب للتعلم حيث أن لهذه الاستبانة نفس البنية العاملية لنموذج كولب، أي أنها تتكون من عاملين ثنائيي القطب

وقد قامت **هند الحموري** و**أحمد الكحلوت** بتعريب وتقنين إستبانه هني وممفورد على البيئة العربية.

تتكون الإستبانة من 80 فقرة قصيرة يكون تركيزها على ما يفعله المتعلم وليس على ما تعلمه وتكون الإجابة إما "موافق" أو "غير موافق" وتقيس قوة تفضيل الفرد لكل نمط من أنماط التعلم الأربعة الآتية: نشط ، متأمل، نفعي، نظري، بواقع 20 فقرة لكل نمط بحيث تنتمي كل فقرة لأحد الأنماط الأربعة فقط ومجموع الإجابات على فقرات على فقرات أي نمط تعطي مؤشرا على درجة تفضيل المتعلم لأي نمط تعلم مقارنة بالأنماط الأخرى.

(الكحلوت و الحموري،2006، 130)

8-3-3-استبانة (فيلدروسولومان filder&solo man) لأساليب التعلم (ILS):

اشتق **فيلدر** و**سولمان** هذه الإستبانة من نظرية (فيلدر وسيلفرمان) لأساليب التعلم وقد حددا أربعة أبعاد في تصنيف عبارات الإستبانة هي:استقبال المعلومات والمدخلات وتنظيم المعلومات وتجهيز المعلومات، كما أضافا لنظريتهما بعدا خامسا وهو بعد: الفهم.

وتتكون الإستبانة من 11 عبارة لقياس كل من الأبعاد الأربعة لأساليب التعلم، وبالتالي يصل عدد العبارات إلى 44 عبارة، ولكل بند خيارين للإجابة، ويطلب من المتعلم أن يختار أحدهما بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي تعبر على أسلوبه المفضل في التعلم.

فمثلا يضم بعد المدخلات صنفين: البصري والشفوي وكانت من بنوده:

أفضل المدرسين الذين :

أ-يعتمدون على الرسومات البيانية بكثرة.

ب- يأخذون وقتا كبير في الشرح.

8-3-4- اختبار السيادة المخية لقياس أساليب التعلم:

برز مفهوم السيادة المخية في محاولة لتوصل إلى أقصى استفادة ممكنة من طاقات المخ البشري، مدام يمثل موضع القدرات، ومنها: التعلم والتفكير والذكر...وقد لوحظ ميل بعض الأفراد إلى الاعتماد على احد نصفيه أكثر من الآخر، لذلك ظهر مفهوم النصف

"المسيطر"وارتبط بأمرين أولا:هدار لقدر من إمكانات المخ، وثانيا: كأسلوب يميل إليه الفرد في التعلم.(**مزيان ومصطفى، 2003 ،10)**

فالسيادة المخية تعبر عن نفسها من خلال تبني الفرد أسلوبا ما من خلال تعامله مع مختلف المعطيات والمعلومات.

من هذا المنطلق، قام بعض العلماء بتصميم أدوات تسمح بقياس أساليب التعلم من خلال اختبارات حول السيطرة المخية، كان من أبرزها **تورانس**(Torrance) الذي قام **صلاح مراد** بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية وهو موجه لشباب والكبار، يتكون المقياس من 28 زوجا من العبارات، يتكون كل زوج من عبارتين، تتعلق كل واحدة منهما بوظائف النصفين الكرويين للمخ.

ويشتق هذا المقياس صدق محتواه من حيث أن فقراته عبارة عن نتائج بحوث في مجال وظائف النصفين الكرويين للمخ.(**نفس المرجع السابق، 21)**

والجدير بالذكر أنه قد شاع استخدام اختبارات واستبيانات أساليب التعلم عبر شبكة الانترنت حيث يجيب مستخدميها على عبارات الاختبار أو الإستبانة، ثم تتحد له الدرجة الكلية والتي تحدد بدورها أسلوبه المفضل في التعلم، ويتم كل ذلك بطريقة فورية وآلية.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل موضوع أساليب التعلم بدءا بالتطرق لنبذة تاريخية حول تطور هذه الأساليب، ثم قمنا بتعريفها وذلك بعرض أبرز التعاريف لمختلف الباحثين المهتمين بدراستها وكذا عرضنا المصطلحات المشابهة لمصطلح أساليب التعلم، حيث توصلنا إلى اختلاف أساليب التعلم من فرد لآخر كل حسب إدراكه ومعالجته للمادة المتعلمة، ثم تطرقنا إلى أهمية التعرف على أساليب التعلم فالنماذج المفسرة لها وكذا تم التطرق إلى العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم وتعدد هذه العوامل، وصولا إلى طرق قياس أساليب التعلم حيث كان هذا العنصر آخر عناصر هذا الفصل.

الفصل الثالث

دافعية الإنجاز لتلاميذ التعليم الثانوي

- تمهيد

1- الدافعية.

1-1-تعريف الدافعية.

1-2- المفاهيم المرتبطة بالدافعية.

1-3- تصنيف الدافعية.

1-4- مميزات الدافعية.

1-5- وظائف الدافعية.

1-6- النظريات المفسرة لدافعية.

2- دافعية الانجاز

2-1-تعريف دافعية الانجاز.

2-2- أنواع دافعية الانجاز.

2-3- بعض الإطارات المفسرة لدافعية الإنجاز.

2-4- سمات وخصائص مرتفعي دافعية الإنجاز.

2-5- العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز.

2-6- معوقات دافعية الإنجاز.

2-7- قياس دافعية الإنجاز.

2-8- دور الأستاذ في إثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ.

2-9- علاقة الدافعية بأساليب التعلم.

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تحتل الدوافع دورا هاما في حياة الفرد، حيث أننا لا يمكن أن نفسر ماهي أسباب سلوكياته وتصرفاته إلا من خلال معرفة الدافع وراء ذلك، كما إن الإنسان لا يمكن أن يحقق أهداف وغايات شخصية للوصول إليها من خلال وجود لديه دافعية، فهي من خصائص الشخصية الإنسانية ويعد الدافع للانجاز احد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية وقد تظهر أهميته ودوره في عدة مجالات نذكر منها: المجال النفسي والاقتصادي والإداري والأكاديمي والمجال التربوي، وتلعب أهمية كبيرة ودور فعال في المجال التربوي من خلال حدوث عملية التعلم، وتفاعل التلميذ ومدى استجابته لتعلم فيظهر في تحصيله الأكاديمي الجيد الذي يدل على أنه يوجد لديه دافعية الانجاز ورغبة كبيرة لتعلم ومدى استعداده، حيث تعتبر دافعية الانجاز من المصطلحات التي لقيت أهمية واسعة عند الباحثين فقد ازداد الاهتمام بها بعد قيام بحوث ودراسات عدة حولها، فهي تؤثر في تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات والأنشطة التي تواجهه كالمجال التربوي والتعليمي والدراسي فتطوير المدارس وفاعليتها في نجاح دورها التعليمي مرهون بتوفير مناخ تعليمي ودراسي مناسب يهيئ لتلميذ القيام بمهامه الدراسية على أكمل وجه، فالدافع للانجاز ما هو إلا عامل مهم في توجيه السلوك نحو تحقيق الذات وتأكيدها ولكي يحقق التلميذ ذاته يظهر من خلال انجازه وانطلاقا من هذا فقد تناولنا الدافعية للانجاز في هذا الفصل وقمنا بتفصيلها بداية من الدافعية وصولا إلى دافعية الانجاز وما تتضمنه كلاهما من عناصر مهمة.

1- الدافعيــة:

1-1- تعريف الدافعيــة: أسهم علماء الفلك في تقديم تعار يف متعددة حول الدافعية :

فيرى **أتكنسون** (Ateieknson,1987) أن الدافعية هي استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل تحقيق هدف معين، هذا التعريف يقرر علاقة بين جوانب ثلاثة هي : الدافع وتوقع الباعث والحافز.

أما تعريف **إدجار فيناك** (Vinak،1962) فهو يقترب من تعريف اتكنسون السابق ولكنه أكثر تفصيلا فهو يحدد الكيفية التي يسلك بها الفرد سلوكا محددا، فقد أورد نوعين من الشروط مسئولين عن التغيير الذي يحدث في شدة واتجاه السلوك شروط داخلية وشروط خارجية، فالشروط الداخلية مثل: الاهتمام والقيمة، أما الشروط الخارجية مثل: الظروف البيئية والموقفية.**(معوض2006 ،67)**

أما **توق** و**عدس** (1984) فيرى بأنها عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للإنسان التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف أو غرض معين وتحافظ على إستمراريته حتى يحقق ذلك الهدف.**(عوض ،2007 ،5)**

وينظر **يونج** للدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه نحو تحقيق هدف معين".

كما يعرفها **ابراهام ماسلو** صاحب نظرية الحاجات بأن "الدافعية خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة عامة تمارس تأثيرها في كل أحوال الكائن الحي".**(المطيري،2005 .78)**

وأشار **ستيرز** و**بورتر** (Stérez & Portier) " أن الدافعية هي عملية مؤلفة من جوانب ثلاثة ففي البدء تثير الدافعية للسلوك فهي تجعل الناس يقبلون على التصرف أو العمل بطريقة مخصومة، ومن جانب ثاني توجه الدافعية السلوك نحو الوصول إلى غاية أو هدف معين، أما الجانب الثالث للدافعية هو ضمان الاستمرار في بذل الجهد إلى حين بلوغ الهدف".**(رونالد.ي.ت: حلمي،1999 ،228)**

الدافع ← يحرك وينشط ← يوجه ← يحقق الهدف ← الشعور بالارتياح.

(المطيري،2005 ،78)

ونستخلص من هذه التعاريف مايلي :

- أن الدافعية استعداد داخلي لتحقيق الهدف.

- أن سلوك الدافعية محدد وفق شروط داخلية وخارجية.
- أن الدافعية محركة للسلوك وتوجهه وتحافظ على استمراريته.
- الدافعية استثارة وتوتر داخلي يثير السلوك.
- الدافعية مركبة وثابتة تمارس تأثيرها في كل أحوال الكائن الحي.
- أن للدافعية ثلاث عمليات رئيسية هي: (إثارة السلوك، توجيهه، ضمان إلى حين الوصول للهدف).

وعليه يمكن القول بأن الدافعية ماهي إلا استعداد داخلي ينطلق من ذاتية الفرد سببه التوتر الذي يعمل على إثارة السلوك ثم توجيه تصرفاته أو سلوكاته في سبيل تحقيق الغاية والعمل على استمرارية بذل الفرد للجهد حتى يحقق الهدف المنشود.

1-2- المفاهيم المرتبطة بتعريف الدافعية:

الدافعية هي اصطلاح عام شامل لذا نجد كلمات أو ألفاظ كثيرة تحمل معناها منها: المثير، الحافز، الرغبة، الحاجة، الباعث، الميل، النزعة، الهدف.(الوافي،بدون،79)

1-2-1- المثير: هو العامل الذي يتسبب في إصدار السلوك واستثنائه عن طريق تنبيه المستقبلات الحسية فالنظر إلى الطعام أو شم رائحته منبهات خارجية أما تقلصات المعدة فمنبهات داخلية وهي مثيرات لدافع الجوع والبحث عن الطعام.(نفس المرجع السابق :80)

1-2-2- الحافز: يقرر **وودوث** أن الحافز هو ما ينشط السلوك ويهيئه للعمل ويثير الحافز إلى زيادة توتر الفرد نتيجة لوجود حاجة غير مشبعة أو نتيجة للتغير في الناحية العضوية عنده.

وهذا التوتر يجعل الفرد مستعدًا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية.(بني جابر وآخر،2002، 63)

1-2-3- الرغبة: هي دافع يشعر الفرد بغايته وهدفه أي يتصور أن هذه الرغبة ترضي حاجة لديه.

1-2-4- الحاجـة: إنها حالة من النقص والعوز والاقتصار واختلال التوازن تقترن بنوع من التوتر والضيق لا تلبث أن تزول هذه الحاجة متى قضيت.(الوافي، بدون،80)

1-2-5- الميـــل: يظهـر عندمـا يثـار فـي المجـال الاجتمـاعي كالميـل إلـى الاجتمـاع بالآخرين.

1-2-6- النزعة: وهو الميل الذي ينضج في شعور الفرد وإدراكه فإذا لم ينتبه الفرد إلى ميله إلى التسلط على الآخرين واستمر به أصبح هذا الفرد من أصحاب النزعة التسلطية.

1-2-7- البـاعث: البـاعث كمـا أشـار **فينـاك** أنـه يشيـر إلـى محفزات البيئيـة الخارجيـة المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد مثل: المكافأة والترقية، هي القوة التي تحرك السلوك عندما تكون خارج الكائن الحي فالباعث هو المثير في حالة كونه خارجيا.

1-2-8- الهـدف: هي الغاية التي يتجه إليها الفرد بنشاطه الذي يثيره الدافع من أجل الوصول إلى ما يرنو إليه.(المطيري،2005: 80)

وعليه فإن هذه المفاهيم المرتبطة بتعريف الدافعية متميزة بالتداخل فيما بينها لتعطي مفهومًا أكثر وضوحا وشمولية حول تعريف الدافعية بالإضافة إلى ما تتضمنه من علاقات مع بعضهم البعض بحيث أننا لا يمكن أن نفصل فيما بينهم لأن العلاقة بينهم تبقى قائمة وكذلك ما تميزه من تفاعل مستمر الحاصل فيما بينهم.

1-3- تصنيف الدوافع:

يمكن تصنيف الدوافع وفق أساسيين يعتبر من أكثر التصنيفات شيوعًا بين العلماء والمتخصصين في علم النفس وهما تصنيف الدوافع على أساس المصدر وتصنيف على أساس مدى وعي وإدراك الإنسان للدافع باعتباره محركًا بسلوكه الراهن.

1-3-1- التصنيف على أساس المصدر:

وهي تلك الدوافع الفسيولوجية لها أسس فيزيولوجية واضحة تنشأ من حاجات الجسم الخاصة بالوظائف العضوية والفيزيولوجية.(الطيب ورشوان، بدون،197)

1-3-1-1- دوافع بيولوجية المنشأ (الدوافع الأولية):

وهي تلك الدوافع الفسيولوجية لها أسس فيزيولوجية واضحة تنشأ من حاجات الجسم الخاصة بالوظائف العضوية والفيزيولوجية.(أبو جادو،2005 ،293)

كما أنها من الدوافع التي يشترك فيها الإنسان من الدوافع التي يشترك فيها الإنسان مع الحيوان ويولد الكائن الحي مزودًا بها عن طريق الوارثة وهذه الدوافع لا تحتاج إلى اكتساب أو تعلم، فهي ترتبط بالعوامل الوراثية، وحاجات الجسم الفيزيولوجية والنفسية التي يحتاجها لكي يعيش ويحفظ نوعه، ويتكيف مع البيئة التي يعيش فيها ويمكن تحديد هذه الحاجات في مايلي:

أ-**حاجات تكفل الفرد استمرار في حياته وبقائه:** مثل الحاجة إلى الطعام، والماء، والهواء عمليات الإخراج، والاحتفاظ بدرجة الحرارة المناسبة.

ب-حاجات تحفظ بقاء نوع الكائن الحي وحمايته من الانقراض: مثل الدوافع الجنسية ودوافع الأمومة.

ج-الحاجة إلى استطلاع البيئة: وهي من الدوافع التي لا يستغني عنها الكائن الحي لكي يعيش، فيستطلع ما يحيط به ليتجنب ما يؤذيه أو يسبب له ألما.

د- الدافع إلى الهرب: ويكون في حالة الخطر الذي يحدق بالكائن الحي.

(المطيري،2005، 80)

1-3-1-2- دوافع نفسية واجتماعية المنشأ (الدوافع الثانوية):

الدافع المكتسب هو ما يتعلمه الفرد عن طريق الخبرة والممارسة والتدريب فمثلا جمع الطوابع البريدية دافع مكتسب، أي سلوك اكتسبه الفرد نتيجة لخبرته اليومية وتعلمه المقصود

وغير مقصود أثناء تفاعله مع بيئته الاجتماعية وعادة ما يصنف علماء النفس الدوافع المكتسبة إلى مايلي:

أ- **دوافع اجتماعية عامة:** تتضمن: دافع السيطرة، دافع الحب، دافع الإنجاز، دافع التملك.

ب- **دوافع اجتماعية فردية:** فقد يكتسبها الفرد لخبراته الخاصة ولا يكتسبها البعض الآخر لأنه يميل إليها وما هي إلا اتجاهات نفسية تعبر عن استعداد وجداني عاطفي مكتسب ثابت نسبيًا، يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو أشياء معينة، فقد يميل الشخص إلى وظيفة معينة إن كان يرغب فيها إرضاء لبعض دوافعه الأساسية وتختلف ميول الأفراد باختلاف السن والجنس والبيئة والحضارة... الخ.(الوافي،2007، 27)

وتلعب الدوافع المكتسبة دورا ملموسا في حياة الفرد يفوق أحيانا الدور الذي تلعبه الدوافع البيولوجية التي يمكن وصفها بأنها سهلة الإشباع إلى حد ما وفي هذا المقام نجد العالم النفسي الأمريكي **أبراهام ماسلو** يضع تصنيفا هرميا للدوافع الإنسانية متضمنا الحاجات الأساسية.(أبو حويج،2004، 154)

1-3-2- التصنيف على أساس مدى إدراك الإنسان للدافع باعتباره محركا لسلوكه الراهن:

وهذا التصنيف يكون أساس الوعي بالسلوك وهو يضم قسمين.(الطيب ورشوان،بدون،154)

أ- **دوافع شعورية:** وهي الدوافع التي يدرك الإنسان وجودها ويعيها ويشعر بها ويستطيع أن يحددها كدافع الجوع ودافع الجنس ودافع العدوان.(المطيري،2005، 84)

ب- دوافع لاشعورية: وهي التي لا يفطن الإنسان حقيقتها ولا يشعر بها وذلك لعدة أسباب منها:

- بعض الدوافع من النوع الذي لا ترتضيه الذات فلا يريد الشخص أن يعترف بها.
- بعض الدوافع تندمج مع غيرها من الدوافع على نحو يتعذر إدراكه كدافع تأكيد الذات والعدوان ودافع السيطرة ولإحسان وغيرها.

- بعض الدوافع تكون رغبة قديمة تم كبتها منذ عهد الطفولة وليس من السهل الإحساس بها .**(نفس المرجع السابق:85)**

وعليه فإننا نجد اختلافات واضحة بين الدوافع الأولية والثانوية والشعورية واللاشعورية كل حسب موضع تصنيفاتها بالإضافة إلى ذلك يمكن اعتبارها مكملات لبعضها البعض فالإنسان لا يستطيع الاستغناء عنها لأنها تمثل دورا أساسيا في حياته.

1-4- مميزات الدافعية:

للدوافع مميزات وخصائص يتم وضعها كالآتي:

- عملية عقلية عليا غير معرفية.

- عملية افتراضية وليست فرضية.

- واحدة من حيث أنواعها (الفطرية والمتعلمة) عند كافة أبناء الجنس البشري ولكنها تختلف من شخص إلى آخر من حيث شدتها أو درجتها.

- تفسير السلوك وليس وصفه.

- يمكن فصل الدوافع عن الدوافع الفسيولوجية وعن دوافع اجتماعية معينة كالتملك والسيطرة وغير ذلك من الناحية النظرية، إذ ينبغي النظر إلى الذات الإنسانية نظرة تكاملية تراعي تفاعل الأبعاد العضوية والنفسية والاجتماعية والروحية.

- الدوافع الاجتماعية ليست فطرية وليس لها عوامل بيولوجية ظاهرة كما أن للثقافة والتربية دور هام في أنماط ونماذج ظهور هذه الدوافع حسب ترتيب معين في أنماط الإشباع لهذه الدوافع.**(بني يونس،2007، 135)**

- إن الدوافع الفطرية الموروثة وليست مكتسبة وعامة بين أفراد النوع وتؤدي غالبا وظائف بيولوجية كما أنها تحدث نتيجة اختلال في التوازن العضوي والكيميائي للجسم.

(عشوي،2003 ،23)

وعليه فقد كانت لهذه الخصائص دورا في توضيح ما تضمنه الدوافع من حيث عدة عمليات وكذلك الفصل فيما بينها لتساعدنا على معرفة أكثر حول الدافعية انطلاقا من تفسيراتها المختلفة.

1-5- وظائف الدافعية:

تعددت وظائف الدوافع ولكن يؤكد **إبراهيم وجيه** (1986) أن وظيفة الدوافع في عملية التعلم ثلاثية الأبعاد ولكن هناك من يرى بأن الدوافع لها عدة وظائف ونذكرها فيما يلي:

1.تسهم في تحديد أوجه النشاط المرغوبة حتى يتعلم.**(منسي، بدون،136)**

2. تحريك وتنشيط السلوك حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط فتتعاون المثيرات والحوافز الخارجية (الثناء، اللوم، التهديد، الجوائز...الخ) مع الدوافع الداخلية (الرغبات الاهتمامات، الأهداف،..الخ) في تحريك السلوك وتدفعه نحو تحقيق أهداف معينة وتختلف الحوافز والدوافع في قدرتها على تحريك السلوك وتوجيه باختلاف طبيعة الفرد المدفوع وطبيعة الدافع أو الحافز ومدى ارتباطه بطبيعة وحاجات الفرد.

3. المحافظة على دوام واستمرار السلوك ويعني استدامة تنشيط السلوك طالما بقيت الحاجة قائمة فالدوافع تعمل على المحافظة على الإنسان نشيطًا حتى يتم إشباع الحاجة.

(بني جابر،2004، 243)

4. الوظيفة التعزيزية وهي مثار للجدل والمناقشة حيث يؤكد **ثور ندايك** أثر العقاب في المكافأ والأثر الطيب هو الشرط المرجح لتثبيت نمط السلوك الناجح.**(غبازي،2008، 42)**

وعليه فقد تعتبر من وظائف الدافعية الأساسية استشارة للطاقة وتنشيط السلوك في جميع جوانب الفرد من خلال تميزها بعدة وظائف تساعد الفرد على تحقيق الهدف انطلاقا من دورها المتميز لتحريك السلوك.

1-6- النظريات المفسرة للدافعية:

اختلفت وجهات النظر لدى علماء النفس حول تفسير الدافعية وكان على حسب اختلاف مدارسهم كما أننا نجد عدد من التصورات النظرية المتناقضة والتي ورثناها من الفلسفة أو استعرناها من الحياة وبصورة عامة يمكن توضيح النظريات التي تناولت الدافعية فيما يلي:

1-6-1- النظرية المثالية:

كانت الفكرة السائدة عند الفلاسفة القدماء من أمثال أفلاطون أرسطو وكذلك القديس توماس الاكويني وعند المفكرين الأكثر حداثة ومنهم **ديكارت** و**هوبز اسبينوزا** بأن الإنسان كائن عاقل في جوهره وإن له رغبات شعورية وإنه يستخدم قدراته في إشباعها كما لعبت فكرة الإرادة عند الإنسان في هذه النظرية دورا كبيرا.

كما كانت الإرادة تعد واحدة من ملكات العقل شأنها شأن التفكير والشعور، وما دام الإنسان يستطيع التحكم في إرادته فلابد أن يكون مسئولا عن أفعاله، لكن علماء النفس لم يجدوا المفهوم للإرادة الحرة أو غير الحرة نفعا في تفسير ما يكون لدى الشخص رغبات ومطالب معينة لذلك اتجه الباحث عن مصادر الدوافع إلى التراث البيولوجي للإنسان وإلى خبراته السابقة في الحياة الاجتماعية، بل إن المرء لا يكون عن دراية ووعي بالدوافع التي تؤثر في سلوكه وبذلك كانت الدوافع تميز عادة التفكير والعمليات العقلية الأخرى.

(موراي،ترجمة:عبد العزيز،1988، 21)

وعليه فقد كانت للإرادة الحرة أهمية كبرى لكنها لم تكن كافية لتدل على وجود الدوافع أو تفسيرها مما جعل علماء النفس يبحثون عن مصادر أخرى لتفسير الدوافع اعتمادًا على الخبرات السابقة كما أن الفرد لا يمكن أن نعتبره أنه لا يعي الدوافع جميعًا على أساس وجود دوافع يدركها بالإضافة إلى أنها لم توضح شيئًا عن متغيرات الدافعية.

1-6-2- النظريات القائمة على مبدأ اللذة:

تبنى هذه النظرية مذهب اللذة والذي يرى بأن الإنسان يسعى إلى تحصيل اللذة وتجنب الألم وانطلاقا بتفسير سبب سلوك الناس كما نراهم يسلكون، ولا ينبغي أن نخلط بينها وبين مذهب اللذة بوصفه نظاما خلقيا ينبغي للفرد فيه أن حياته بإرادته على السعي إلى اللذة وتجنب الألم، وتعتقد هذه النظرية أن الإنسان يسعى إلى تحصيل اللذة فإذا كان يسعى إلى شيء ما إذن لابد إن هذا الشيء لذيذ، ومع ذلك وجدنا أن نظرية اللذة تعود إلى الحياة في السنوات الأخيرة، كما أن بعض علماء النفس أمثال: "بول.ت.يونج" و "دافيد ماكليلاند" يقدمون لنا صورة أكثر رقي وتعقيدا من نظرية اللذة وهي عند **ماكيلاند** تستخدم نموذج للإثارة الوجدانية بمعنى أن هناك مثيرات بيئية معينة من شأنها أن تشير بالخطوة حالة من اللذة والألم وأن الإنسان بفطرته لديه ميل إلى السعي إلى المثيرات أو تجنيبها ويتوقف درجة الشعور باللذة والألم على التكيف السابق للشخص والدافعية عند **ماكيلاند** تتألف من توقعات تعلمنا بأن الهدف سوف يستثير استجابات انفعالية سبق أن عرف أنها متعلمة، فالاستثارة الوجدانية فطرية، ولكن التوقع مكتسب بهذا الشكل يبدو أن من الممكن تحديد مفهوم اللذة بطريقة علمية مفيدة.**(نفس المرجع السابق)**

وعليه بعد اعتماد هذه النظرية على مبدأ اللذة وتجنب الألم وذلك باعتمادها على ما يصدر من الشخص تقارير حول ذاته بالإضافة إلى أنه قد تتطلب هذه النظرية معرفة خاصة بخبرات الشخص.

1-6-3- نظريات الغرائز:

يرى علماء النفس المنطوين تحت هذا المجال أن الكائن الحي مزود موروثة تدفعه إلى السلوك وقد أطلقوا عليها اسم الغرائز ومن أهم النظريات في هذا الصدد مايلي:

أ. نظرية ماك دوغلاس Mac Douglass :

لقد حدد **ماك دوغلاس** مصطلح الغريزة بأنها استعداد نفسي موروث يجعل الشخص يدرك بعض الأشياء المعينة عند إدراكه لها نوعا معينا من الاستثارة الانفعالية ثم يسلك

إزاءها على نحو معين أو يجبر نفسه على الأقل نزعه تدعوه إلى أن يسلك كذلك وقد عرض **ماك دوغلاس** قائمة بالغرائز وإنفعالاتها وقد حددها بأربعة عشر منها: غريزة المقاتلة وانفعالاتها الغضب، غريزة الهرب وانفعالاتها الخوف...إلخ.

ب. نظرية ثورندايك Thorndike:

عرض **ثورندايك** قائمة بعدد من الغرائز من اثنان وأربعون غريزة منها: غريزة الأكل والمقاتلة والضحك والبكاء ...إلخ.

ج. نظرية وليم جيمس William Geims :

وقد عرض قائمة في أواخر القرن التاسع عشر تكونت من اثنان وثلاثون غريزة منها: الغيرة، الخوف، التنافس، الابتسام ...إلخ.

وعليه فقد اعتمدت هذه النظرية في تفسيرها على الغريزة باعتبارها صفة موروثة ذلك أن سلوك الفرد كله موروث ولكننا لا يمكن أن نؤكد ذلك فقد نجد أن هناك بعض السلوكيات متعلمة أي يكتسبها الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين.

1-6-4- نظرية الباعث:

تعود هذه النظرية لعالم النفس **وودوث**(Woodruooth) الذي أشار إلى مفهوم الباعث لكي يصف الطاقة التي تضطر الكائن العضوي إلى الحركة وذلك في مقابل العادات التي توجه السلوك في هذا الاتجاه أو ذلك.(**الداهري، 2008: 117)**

وهكذا أصبحت الدافعية تعرف بأنها البواعث الناشئة عن اختلال التوازن الحيوي أو توتره وقد كان لفكرة الباعث الإتزاني تأثيرها العظيم في مجال التعلم.

(إدوارد ،ترجمة: سلامة،22.1988)

وعليه فقد كانت هذه النظرية الأساس الذي قام عليه التفكير الحديث عند قيامها لتفسير الدافعية وهذا لا يجعلها لا تخلو من نقص وقصور اعتمادا على ما إذا كان

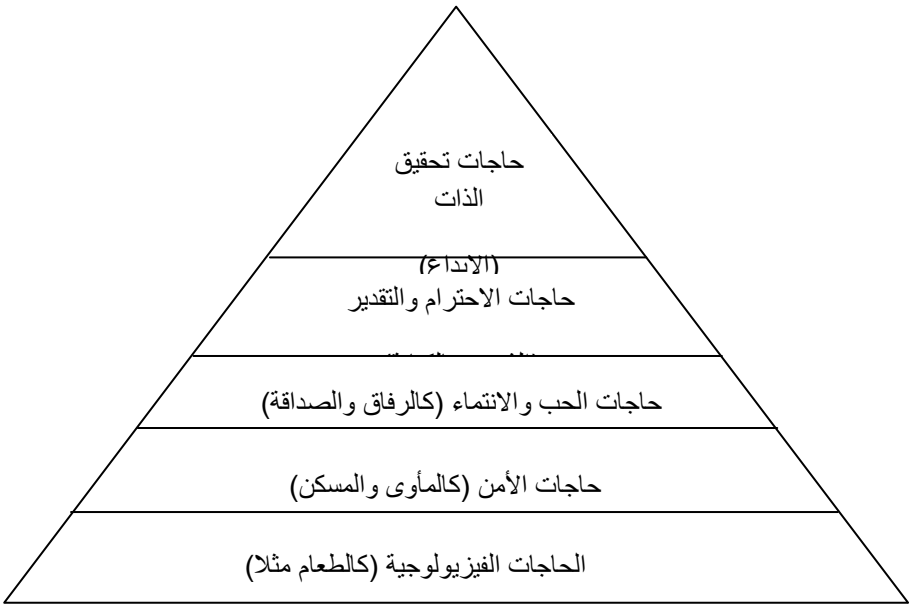
الباعث مرادف أو مطابق للحاجة الفيزيولوجية أو إذا كانت الدوافع الاجتماعية لديها بواعث أولية مثل الجوع والجنس والألم.

1-6-5- نظريات الحاجات:

وفي مايلي استعراض لأهم منظري الحاجات وهم:

1-6-5-1- نظرية الحاجات عند إبراهام ماسلو Epraham Maslu:

تقوم نظرية **ماسلو** على أن الحاجات مرتبة من أكثرها بدائية إلى أعمقها أساسا فيها الكائنات الحية الدنيا إلى تلك الحاجات مرتبة من أكثرها بدائية إلى الأكثر تطورا من الكائنات العضوية، كما افترض أن الإنسان ينمو تتابعيا حسب الترتيب التصاعدي عن الحاجات الدنيا إلى الحاجات العليا ويرى **ماسلو** أن الإنسان يولد ولديه خمسة أنظمة من الحاجات مرتبة وفي شكل هرمي:(الداهري،2008، 120)



الشكل رقم (03) يوضح هرم ماسلو لترتيب الحاجات.

وانطلاقا ممَّا تقدم يمكن القول بأن للدافعية ثلاثة وظائف أساسية وهي:

أ- تزويد السلوك بالطاقة المحركة.

ب- تحديد النشاط واختياره.

ج- توجيه السلوك أو هذا النشاط.(نفس المرجع السابق :121)

إن الإنسان يشترك مع الحيوان في الحاجات العضوية ودوافع الأمن، وربما نشترك مع الأنواع الأرقى في دوافع الانتماء والحب ولكن الإنسان وحده هو الذي يملك دوافع تحقيق الذات.(عبد الله،2000، 379)

وعليه فإن محركات السلوك الأساسية هي الحاجات الفيزيولوجية عندما وضعها حسب تصنيفيه في قاعدة الهرم ولكن بالرغم ما جاءت به هذه النظرية من تفسيرات حول الدافعية إلا أنها لم تحدد إذا كان هناك دور العوامل البيئية في التأثير على توجهات السلوك وتحريكه بالإضافة إذا ما كانت هذه الحاجات يمكن أن تكون الهدف أو الوصول إليه عن طريقها.

1-6-5-2- نظرية الحاجة عند موراي Mourrai:

يعتبر **هنري موراي** الأب الحديث لنظرية الحاجة فهو يعتقد أن الفرد والبيئة يجب النظر إليهما مع بعض تفاعل الشخص والبيئة مع أننا عندما نريد أن نحلل هذا التفاعل فإن القوى الموضوعية داخل الفرد وكذلك القوي البيئية يجب أن نفصلها ونعزلها فالأولى (القوى الشخصية) ندعوها الحاجات والثانية (القوى البيئية) ندعوها الضغوط أو الموضوعات الضاغطة.

أ.**الحاجات Needs:** يعتقد موراي بوجود 39 حاجة إنسانية ويمكن تقسيمها إلى نوعين رئيسيين:

- **حاجات أولية وثانوية:** تكون بيولوجية الأصل والمنشأ وتمثل المطالب العضوية والجسدية للشخص وتضم اثنتا عشرة حاجة منها الحاجة للهواء والطعام والأمان

الجسدي، ومن السهل نسبيا التعرف على الشروط الداخلية التي تستثيرها وكذلك الحاجات الثانوية.**(نفس المرجع السابق:369)**

– **الموضوع الضاغط:** يعتقد **موراي** أن الحاجات تمثل نصف العمليات المحددة للسلوك بينما الموضوع الضاغط يمثل القوى المتممة والموجهة التي تزودها الموضوعات الضاغطة موضحة في الجدول رقم (04) حيث يميز **موراي** بين الضغوط كالتالي:

1.الضاغط ألفا Alpha presse: هو الصفات الموضوعية للمواقف البيئية.

2.الضاغط بيتا Bitha presse: ويتعلق كيف يرى المؤثرات البيئية الهامة وذات المغزى.

إن الموضوع ألفا عند الشخص (خبرة وتجربة موضوعية) والموضوع الضاغط بيتا (خبرة وتجربة شخصية ذاتية) في نفس الوضع وللموقف ستكون متوازية تماما فإذا كان الضاغط ألفا وبيتا متباعدين كثيرا فالنتيجة تسمى خداعا أو هذيانا.

الجدول رقم (04) يوضح أمثلة عن الضغوطات ألفا

الضاغط (ا)		المثال
الإنجاز	p acheminement	آخرون يحصلون على درجات عالية.
النظام	p ordre	مقعد غير منظم وغير مريح.
الهجومية	p conteracthon	التعرض للهجوم (الجسدي أو اللفظي)
الذاتية و الاستقلالية	p autammomy	مبالغة الأهل في الحماية
التبخيس	p abasment	عمل شيء خطأ.

(عبد الله،380:2000)

وعليه إن تفاعل الفرد مع البيئة أمر محتوم ولابد من وجوده ولكن لا يمكن أن نفسر على أساس أنها تمثل نصف العملية المحددة للسلوك من خلال اعتبار الموضوع الضاغط لها المتمم فالحاجات تمثل العملية التي تؤدي إلى توجيه سلوك وتحقيق الغاية

والوصول إليه دون مراعاة للأمور البيئية أو الضاغطة أحيانًا حسب موراي كالحاجة إلى الطعام والمأوى... الخ.

2- دافعية الإنجاز

2-1- تعريف دافعية الإنجاز: يعتبر الدافع للإنجاز من الدوافع الهامة في السلوك الإنساني وقد اهتم بدراسته عدد من المنشغلين بدراسة واقعية السلوك ويعتبر **موراي** أول من استخدم الحاجة إلى الإنجاز ضمن ثمان وعشرين احتوتها قائمته وعرف الإنجاز بأنه: "الرغبة أو الاستعداد للقيام بعمل معين بأسرع وأحسن ما يمكن" ويذكر بأن الحاجة إلى الإنجاز تتمثل في حرص الفرد على تأدية أعمال معينة على نحو سليم وسريع القدر الإمكان، وتتعدد وتتنوع بنفس الوقت الأعمال التي يمكن أن تشبع الحاجة إلى الإنجاز.

(الخالدي،2003: 215)

- ويعرف **ماكيلاند:** "الدافع للإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز والتفوق أو هو ببساطة الرغبة في النجاح"، بينما يعرفه **أتكنسون**(1964) بأنه استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في مستوى محدد للامتياز ".(**باهي وشلبي،1999، 23)**

- حدد **هومانز**(1970) مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب هي: "مستوى الطموح سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل أو المهمة وإدراك الزمن التوجه للمستقبل، اختيار الفريق، سلوك التعرف وسلوك الإنجاز".

- عرف **أحمد عبد الخالق**(1991) الدافع للإنجاز: "بأنه الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح"، وأوضح فاروق موسى: "أن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهدف ذاتي تنشيط وتوجيه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي.(**خليفة،2000، 94)**

- ويشق **فتحي الزناتي**(1996) تعريفا لدافعية الإنجاز من نظرية **أتكنسون** حيث يعرفها: "على أنها دافع مركب، يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير الامتياز والتي تكون معايير النجاح أو الفشل فيها واضحة ومحددة".

(باهي وشلبي،1999، 24)

في ضوء هذه التعريفات استنتج **عبد اللطيف خليفة** خمس مكونات أساسية لدافعية الإنجاز وهي:

1. الشعور بالمسؤولية.
2. السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.
3. المثابرة.
4. الشعور بأهمية الزمن.
5. التخطيط للمستقبل.

ويعني أن الفرد يكون لديه استعداد ليتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجه والشعور بأهمية الزمن الذي يستغرق في حل المشكلات والتخطيط لما سينتظره في المستقبل.

وعليه فقد اتضح لنا أن دافعية الإنجاز هي تمثل الرغبة الملحة والجامحة للنجاح من خلال إثارة السلوك وتوجيه الفرد فتحدد مستواه بامتيازه كما أنها تعتبر استعداد ثابت في الشخصية لتحديد مدى سعي الفرد نحو التفوق.

2-2- أنواع دافعية الإنجاز:

وضع **فيروف** و **شارلز سميث** نوعين أساسين في الدافعية للإنجاز هما:

2-2-1- دافعية الإنجاز الذاتية:

و يقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

2-2-2- دافعية الإنجاز الاجتماعية:

وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية أي مقارنة آراء الفرد بالآخرين.

ويمكن أن يعمل كل هذين النوعين في نفس الوقت، ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف، فإنه غالبا ما يتبعها دافعية الإنجاز الاجتماعية والعكس صحيح.(خليفة،2000، 95 ،96)

وعليه فقد أظهرت أنواع دافعية الإنجاز مدى اعتماد الفرد على ذاته وفق معايير محددة بالإضافة إلى وجود دافعية الإنجاز الاجتماعية التي تجعل الفرد يقارن نفسه بغيره وفق معايير اجتماعية ودورهما في نفس الوقت واختلافهما في الموقف وتبعية بعضهما البعض.

2-3- بعض الإطارات النظرية المفسرة للدافعية الإنجاز:

تعددت النظريات المفسرة للدافعية الإنجاز وتختلف في المبادئ التي تقوم عليها وربما كان هذا الاختلاف راجعًا إلى اختلاف واضعيها ومن هذه النظريات:

2-3-1- الدافعية في ضوء منحى (التوقيع-القيمة):

هناك العديد من نظريات التوقع ولكن أكثرها ارتباطا بالسياق الحالي وهي نظرية التوقع التي قدمها تولمان في مجال الدافعية، والتي أشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من العوامل الداخلية والخارجية أو البيئية كما أوضح أن الميل لأداء فعل معين هو دالة محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات:

- **المتغير الدافعي:** ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.
- **المتغير المتوقع:** الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

▪ **المتغير الباعث:** أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد ويتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول إلى الهدف المنشود.

وبوجه عام كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة، تناقض السلوك الموجه نحو الإنجاز والعكس صحيح أي أن الأفراد مدفوعون للإنجاز كدالة للقيمة في فهم الدافعية للإنجاز السلوك الموجه نحو الإنجاز حتى يمكن الاستفادة من هذا الإطار في العديد من الممارسات التي توجد في المدارس و المؤسسات فالمكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة أو الطالب في المدرسة لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء، فهي بمثابة باعث لأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد، كما تبين أن حجم الجهود المبذولة من طرف الفرد في عمل ما يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا العمل من نتائج مرغوبة فهناك إذن ارتباط بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه لتدعيمات التي يحصل عليها من وراء العمل وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز يتطلب منا معرفة: **(خليفة،2000 ،95,107)**

– دافعية الشخص أو حاجته للانجاز، توقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين مع الأخذ بعين الاعتبار أن هناك تفاعلا بين هذين المتغيرين، وهذا ما تناوله إثنان من أهم الممثلين لهذا المنحى، وهما دافيد ماكيلاند وجون أتكنسون:

- **ماكيلاند:** يرى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام و السلوكيات التي دعمت من قبل.**(نفس المرجع، بدون،107)**
- **أتكنسون:** ركز على ما يتصف به الموقف من خصائص معينة وإذا تغيرت طبيعة المواقف أو المثيرات فإن الدوافع مختلفة تستثار أو يتحقق أو ينتج عنها تنشيط محددة ومختلفة من السلوك.**(الطيب ورشوان، بدون،202)**

وافترض أن دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، وأشار أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحدده أربعة عوامل يتعلق اثنان منها خصال الفرد وآخران بخصائص المهمة.**(خليفة،2000، 109)**

2-3-2- الدافعية الإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي:

تشير هذه النظرية أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفته بذاته [ما نحبه، وما نكرهه وأهدافها وضروب سلوكنا] كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير جمع العالم حولنا فإذا ما تنافر عنصر من عناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيًا بغياب الأخر، حيث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطًا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته وسلوكه، وأشار **فستنجر** إلى أن هناك مصدرين أساسين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك وهما:

أ- آثار ما بعد اتخاذ القرار .

ب- آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات. **(نفس المرجع السابق،145)**

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظرا لأن الفرد اتخذ من قراره دون تردي أو معرفة النتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه ومعارفه.

أما فيما يتعلق بالسلوك المضاد للاتجاه، فقد يعمل الشخص ففي عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة فهو يعطيه قيمة وأهمية لأنه يريد مثلا الحصول من ورائه على كسب مادي ومن ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي وتنشأ هذه الحالات عندما يمتد عدم الاتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق ومن يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الفرد، وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد للإنجاز والظروف التي تحول دون ذلك حيث يعد أحد المؤثرات الدافعية المهمة في السلوك الإنجاز وهذا ما أشار **محي الدين حسين** (1988) بأن أهمية لتنافر المعرفي ترجع إلى اهتمامها بالجوانب المعرفية في الدافعية والسلوك.

ونظرا لبعض المآخذ وأوجه القصور في نظرية التنافر المعرفية فقد قدم **فيشتاين** وآخر نموذج الفعل المبرر عقليا لتحديد العلاقة بين المعتقدات والاتجاهات من ناحية والسلوك من ناحية أخرى، وتحديد العوامل المسئولة عن الاتساق بينها على الافتراض المبدئي بأن الأشخاص يسلكون بناء على نسق معين ويتخلص هذا النموذج في ثلاث خطوات:

- **الأولى:** يمكن التنبؤ بسلوك الشخص من خلال النية والقصد.

- **الثانية:** يمكن التنبؤ بالمقاصد السلوكية من خلال متغيرين هما اتجاه الشخص نحو السلوك وإدراك الشخص لاتجاه الآخرين نحو هذا السلوك.

- **الثالثة:** يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو السلوك من خلال إطار التوقع–القيمة.

(خليفة،2000، 147)

وعليه فقد كانت الجوانب المعرفية قد ساهمت في تحديد سلوك الإنجاز من خلال التنبؤ به بالإضافة إلى الضغوط التي تفرض على الفرد ليحقق النسق فيما بينها لكن هذه تفسيرات فيها نوع من النقص دون توسع في العلاقة بين هذه العوامل ودورها في تحديد وراء دافع للإنجاز الفرد.

2-4- سمات وخصائص مرتفعي دافعية الإنجاز:

يشير **موراي** إلى أن شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر أهمها سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية وتخطي الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات ويذكر **وولفولك** و**نيكولش** أن الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز يتميزون بمجموعة من الخصائص والسمات أهمها:

- السعي إلى النجاح في الأعمال الصعبة.

- القدرة على التغلب على العقبات.
- حسن تناول الأفكار وتنظيمها.
- الاستقلاليــة.
- التفوق على الذات.
- منافسة الآخرين والتفوق عليهم.
- القيام بأداء المتميز والمحافظة عليه. (الطيب،بدون،210)

وعليه فقد أظهرت هذه السمات ما يمكن أن يتميز به الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز ورغم ما جاء به كلا العالمين من وضع سمات محددة فإنها لا تختلف على بعضها البعض واتفاقها على أن هؤلاء الأشخاص ذوي السمات العالية لديهم رغبة كبيرة في النجاح والوصول إلى تحقيق غايات شخصية هادفة ورامية لتحقيق الذات على النحو الصحيح وسليم.

2-5- العوامل المؤثرة في دافعيــة الإنجـاز:

يتـأثر مستوى دافع للإنجـاز حسب دراسـات البـاحثة **ونتر بوم**(Winter poum) بعدة عوامل يصعب حصرها جميعا، إلا أنه يمكننا تحديد أهمها في النقاط التالية:

- نوعية القيم المساندة في المجتمع.
- الدور الاجتماعي للأفراد.
- العمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة.
- التفاعل بين أفراد الجماعة.
- أساليب التنشئة الاجتماعية.(شوشان،89،2009)

وعليه فقد كانت هذه العوامل تأثيرات على مستوى دافعية الإنجاز وكل عامل من هذه العوامل يمكننا بواسطته معرفة الأسباب التي تساعد على معالجة نقص دافعيــة الإنجـاز ومحاولة معرفة مدى تأثرها بها سواء من الناحية السلبية أو الايجابية.

2-6- معوقـات دافعيــة الإنجـاز:

عندما يتوقع الأفراد الفشل أو يخشون النجاح فإنهم غالبا ما يتوقعون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح، وتبعًا لذلك يصبح الإنجاز غير المحتمل الحدوث وفيمايلي نقوم بدارسة لتلك التي تحول دون تحقيق الإنجاز.(**دافيدوف،ترجمة، الطوب وآخر،2006، 69**)

2-6-1- توقعات الفشل:

إن تراكم الإحباط ومرور الأفراد بحالات عديدة من الفشل تجعلهم يتوقعون مجرد المحاولة للإنجاز عمل ما ذلك ربما لشعورهم باليأس مما يجعلهم لا يتصورون أي نتيجة سوى الفشل، ويؤيد ذلك البحث الذي قام به عالم النفس **ريتشارد دي تشارلز** الذي توصل إلى أن توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى للكثير من الصغار الفقراء.

2-6-2- الخوف من النجاح:

يعرف الدافع لتجنب النجاح على أنه دافع اجتماعي متعلم تستثيره المواقف التنافسية عندما يخشى الأفراد أن يجلب النجاح نتائج سالبة لهذا الغرض قامت **هورنر** بدراسة هذا النجاح في ثلاث مجموعات:

أ. بسب النجاح خوفا شديدا من الرفض الاجتماعي.

ب. يؤدي النجاح إلى الشعور بالذنب والحزن والتشكيك فيما إذا كان الفرد طبيعيا.
ج. يتم إنكار النجاح عن طريق تغيير أو تشويه العبارات المقدمة في الاستجواب بحيث لا يعد الفرد مسؤولا مسئولية مباشرة عن نجاحه.(**خليفة،97،2000**)

وعليه فقد كانت معوقات دافعية الإنجاز سببها الحصول الفرد على توقعات حول كل سلوك الإنجاز من خلال وضع توقعات الفشل والخوف من النجاح ودورها في إعاقة دافعية الإنجاز عند الفرد وذلك من خلال تجربة العلماء لدراسة مدى تأثيرها على الدافع للإنجاز.

2-7- قياس دافعية الإنجاز:

تبين أن المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية تنقسم إلى أسلوبين نعرضهما بإيجاز على النحو التالي:

2-7-1-أسلوب المقاييس الإسقاطية:

قام **ماكليلاند** و**زملاءه**، بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور ثم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (tat) الذي أعده **موراي** عام 1938، أما البعض الآخر فقام **ماكيلاند** بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز وفي هذه الاختبارات يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تعطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة والأسئلة هي:

- ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟

- ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟

- ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟

- ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم الباحث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويشكل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق ويستغرق إجراء هذا الاختبار كله في الحال استخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة ويرتبط هذا الاختبار أساسًا بالتخيل الإبداعي ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن تشير إلى الدافع للإنجاز .**(نفس المرجع السابق،98)**

ويرى **عبد الحي علي محمود**(1993) أن الطرق الإسقاطية المستخدمة في قياس دافعية الإنجاز يكتنفها عدد من الصعوبات هي:

- من الصعوبة بإمكان تفسير دوافع الإنجاز باستخدام قصة واحدة.

– من الممكن أن تعكس القصة خيالا يتضمن كل الخبرات الشخصية السابقة أو الرغبات أو المخاوف ولكنها قد لا تعكس في نفس الوقت الحالة الدافعية للفرد.

– قد تتأثر النتائج التي نتوصل إليها باستخدام اختبار (tat) بالتحيز الداخلي سواء للفاحص أو للمفحوص أو بمعنى آخر تأثر بالنتائج الذاتية نائبة بذلك عن موضوعية القياس.

– ليس من طبيعة الاختبار تقدير دافع الإنجاز في صورة كمية، وكذلك ليس من طبيعته الكشف عن دافع الإنجاز.

– استخدام اختبار تفهم الموضوع (tat) في قياس دافعية الإنجاز يحتاج إلى خبرة ومران وتدريب سواء عند تطبيق الاختبار أو عند التصحيح، كما أنه يحتاج إلى فترة زمنية طويلة في التطبيق، ولا يصلح للتطبيق الجمعي.

– صعوبة تقنين اختبار تفهم الموضوع في قياس دافعية الإنجاز وخاصة في الثقافة العربية نظرًا لاختلاف الفلسفة والثقافة الأمريكية عن نظريتها العربية.

ليست مقاييس على الإطلاق ولكنها تصف انفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه فهناك في مدى صدق وثبات كلا منهما، ومن هنا بدأ الباحثون في التفكير في تصميم أدوات أخرى لقياس الدافع للإنجاز تتلاقى العيوب والصعوبات التي تنطوي عليها الأساليب الإسقاطية في هذا الصدد.

2-7-2- أسلوب المقاييس الموضوعية:

يوضح **لورانس** أنه برغم إمكانية استمرار (tat) ليكون الأداة السائدة لمقياس الدافعية للإنجاز، إلا أن المقاييس الموضوعية لهذه الحاجة ينظر إليها الآن باعتبارها أكثر أهمية من أي وقت مضى، وهو ما سيفضي مستقبلاً لتزيد حجم دافعية الإنجاز حيث أن الباحثين المتوجهين نحو (tat) سوف يميلون لبحث دافعية الإنجاز بشكل ينسق مع توجهاتهم النظرية.(**الطيب، بدون،208**)

وقد قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز بعضها أعدّ لقياس الدافع للإنجاز للأطفال مثل مقياس وينز وبعضها لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل: مقياس مهربيان عن الميل للإنجاز، ومقياس هومانز، وقد استخدمت المقاييس الأجنبية. (خليفة،2000، 10)

قام **كوستلو** بوضع مقياس الدافع للإنجاز لدى الطلاب الأمريكيين، بينما قام كلا من **لين** و**سميث** بوضع استخبارات لقياس الدافع للإنجاز لدى الراشدين كما استخدمت المقاييس العربية من خلال قيام **إبراهيم قشقوش** و**صالح منصور** (1979) بوضع مقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس الدافع للإنجاز لـ: "باسم السمراتي" ومقياس دافعية الإنجاز لـ"محمود عبد القادر"(1978) ومقياس الدافع للإنجاز "علاء محمود الشعراوي" (2000)... إلخ.

وهكذا نجد أن هناك مجموعة من الأساليب والطرق لقياس دافعية الإنجاز بصورة موضوعية وتبدو هذه الطرق واعدة إلى جانب الأساليب الإسقاطية إلا أن ثمة حقيقة هامة وهي أنه بالرغم من مزايا أساليب القياس الموضوعي والمتطلبات الكثيرة من حيث الوقت والجهد المطلوب تكريسه لإيجاد أساليب قياس بديلة إلا أنّنا نحتاج بالضرورة في بعض الأحيان لاستخدام أساليب إسقاطيه.(الطيب ورشوان ، بدون،208)

وعليه فقد كان لكلا الأسلوبين في قياس دافعية الإنجاز دور هام في محاولة معرفة مستوى الدافع للإنجاز الفرد فقد اعتمد أسلوب المقاييس الإسقاطية علي الصور لمعرفة الدافع للإنجاز ولكنها لا تخلو من نقائض انطلاقا من تحليلها لعملية دافعية الإنجاز مما جعل العلماء يلجئون إلى نوع ثاني من الأساليب وهي أسلوب المقاييس الموضوعية والتي اعتمد عليها مجموعة من العلماء سواء إن كانوا عرب أو أجانب إلا أنهم لا يستطيعون الاستغناء على المقاييس الإسقاطية بالرغم ما تمتلكه المقاييس الموضوعية من إيجابيات.

2-8- دور الأستاذ في إثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ:

تعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، مع الأخذ بعين الإعتبار قدرات واستعدادات المتعلمين فدافع المتعلم لأداء مهام لا تتناسب مع قدراته وإمكانياته لا شك أنّه سوف يتعثر ويفشل ويشعر بالإحباط نحو التعلم ومن ثم عدم الاستمرار في الدراسة.

(عطية، 1984، 08)

لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعداداتهم وقدرتهم، وميولهم نحو الأنشطة المختلفة من أن يتسنى لهم النجاح والاستمرار في الأداء، وعدم التعرض للإحباط مع أخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في التعلم.

على المعلم أن يراعي الهدف الذي يختاره بحيث يكون مناسب لمستوى استعدادات التلاميذ وهذا يؤدي إلى رفع الدافعية لديهم، فالأهداف المحفزة يجب أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة وتنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، وهذا ما يشجع التلاميذ في التحصيل الجيد، ويجب على المعلم الاهتمام بحاجات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية.

والعمل على إثارة حب الاستطلاع لديهم من خلال تقديم مادة تعليمية جديدة ومناقشة الأسئلة والمشكلات المقترحة وتنويع الأنشطة والوسائل الحسية للإدراك، وذلك من أجل جلب اهتمام وانتباه التلاميذ طوال الحصة.

يجب كذلك على المعلم اعتماد استراتيجيات للتدريس وتقديم فرص لانتقال أثر التعلم إلى المتعلمين ومن بين أهم هذه الإستراتيجيات نجد:

– تشجيع المتعلمين للمشاركة بدور ايجابي في التعلم، بإتاحة الفرصة لهم لتطبيق ما تعلموه.

– تجنب المواقف التي تسبب التوتر مثل الامتحانات الفجائية والأنشطة التي تتطلب مناقشة جادة.

– تهيئة فرص مناسبة للمتعلمين للتحدث عن أنفسهم واهتماماتهم داخل الفصل وخارجه، وفي مواقف مخطط لها مسبقا.

ومن خلال ما سبق يمكن القول، أن للمعلم دورا أساسيا في إثارة دافعية الإنجاز للتعلم لدى التلاميذ وذلك بمراعاة الفروق الفردية والعمل على جلب انتباههم وتنمية رغبتهم لتحصيل وتشجيعهم لاكتساب المعرفة وتلقي المعلومات من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة.

2-9- علاقة الدافعية بأساليب التعلم:

تعتبر الدافعية من العوامل المهمة التي تؤثر في سلوك الإنسان بصفة عامة وسلوك المتعلم على وجه الخصوص، وهي تلعب دورا مهما في تنشيط وتوجيه السلوك نحو الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقا، ومن المؤكد أن الدافعية تعتبر نوعا من التكوينات الفرضية تتضمن الميكانيزمات الداخلية التي تجعل الفرد يفضل نشاطا على آخر (مثل أسلوب تعلم على آخر) وتؤثر في قوة استجابته السلوكية واستمرار السلوك الذي يعبر عن سلاسل الأفعال في اتجاه تحقيق الهدف.

وقد ظهرت بعض التوجهات النفسية الحديثة نفسيا لبعض الباحثين

(Principino,1997,Weiner,B,1998,Zambardo,1988,Mâcher,1984) ترك على ارتباط الدافعية بنوع العمل أو الأداء، فالفرد الذي يكون لديه دافعية لانتقاء أسلوب تعلم ما، قد لا يكون نفس القدر من الدافعية عندما يؤدي مهمة ابتكاريه، هذا من ناحية ومن الناحية الأخرى فقد صنفت هذه التوجهات الدافعية في ضوء أهداف المتعلمين من أداء المهمة واعتقاداتهم عن أهميتها إلى نوعين أساسيين:

– الدافعية لأفراد ذوو التوجهات الدافعية الداخلية يميلون إلى الاندماج أو الانهماك في المهمة بسبب الاهتمام بالمهمة في حد ذاتها، والاستمتاع بالأداء فيها، والتحدي وحب الاستطلاع، وتعلم الصعب والجديد من المعلومات، والتفوق، وهو ما يدل على أن أداء

المهمة يعتبر غاية في حد ذاته كما أن الفرد يحصل على الإشباع من خلال ما يؤديه بالفعل.

– التوجهات الدافعية الخارجية للأفراد ذوو التوجيهات الدافعية الخارجية يميلون إلى الاندماج أو الانهماك في المهمة بهدف الحصول على درجات مرتفعة، والحصول على المكافآت والسعي نحو إرضاء الآخرين مثل المعلمين والآباء، وتحقيق الذات داخل الجماعة وفي إطار العلاقة بين الدافعية وأساليب التعلم، أشار بعض الباحثين **رمضان محمد** و**مجدي الشحات**(2001) و(Patricia,2000,Zou,M,2000) إلى أن اختلاف مستوى الدافعية بين الأفراد قد يؤدي إلى تباين أساليب التعلم.

وترى الباحثة **زينب بدوي** أن ثمة علاقة منطقية بين الدافعية وأساليب التعلم فالدافعية تتضمن تفضيل نشاط على آخر، وهو ما يؤدي الاهتمام بهذا النشاط دون الآخر فعلا وسلوك حتى يتم تحقيق الهدف المنشود من ممارسته، كما أن أساليب التعلم تعتبر أنشطة تفضيلية يسعى الفرد من خلالها إلى التعلم، و في سياق عملية التعلم قد ينتقي الفرد أسلوبا للتعلم، وهو يعتمد في هذا الانتقاء على توجهاته الدافعية نحو هذا الأسلوب أو ذلك.

(بدوي،2002 ،12)

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل تناول دافعية الانجاز حيث قمنا بتحديد الدافعية بصفة عامة من خلال ما تتضمنه من تعاريف ومفاهيم مرتبطة بتعريفها وتصنيفها ومميزاتها ووظائفها والنظريات المفسرة لها والاختلافات الحاصلة ما بينها وكل نظرية تعطي تفسيرا على حدا يتميز بالوضوح والشمولية حول عملية الدافعية في السلوك الإنساني ثم تطرقنا ثانيا إلى دافعية الانجاز والتي تظهر من خلال تعريفها وأنواعها وبعض الإطارات النظرية المفسرة لها ومدى اختلافاتها وتوجهاتها في تحليل سلوك دافعية الانجاز وصولا إلى مميزات وخصائص مرتفعي الانجاز وما تضمنه من خاصية معينة للفرد مرتفع الانجاز بالإضافة إلى العوامل

المؤثرة ومعوقات دافعية الانجاز وقياسها وعرضنا دور الأستاذ في زيادة دافعية الانجاز لدى المتعلم، وأخيرا تم عرض علاقة الدافعية بأساليب التعلم.

الفصل الرابع

التوافق الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي

- تمهيد

1- التوافق.

1-1- نبذة تاريخية عن التوافق.

1-2- تعريف التوافق.

1-3- التوافق في العلوم الأخرى.

1-4- النظريات المفسرة لتوافق.

1-5- أنواع التوافق.

1-6- عوائق التوافق.

1-7- التوافق والصحة النفسية.

2- التوافق الدراسي.

2-1- أهمية دراسة التوافق في الميدان التربوي.

2-2- تعريف التوافق الدراسي.

2-3- عوامل التوافق الدراسي.

2-4- أبعاد التوافق الدراسي.

2-5- العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي.

2-6 العوامل المؤثرة على التوافق الدراسي.

2-7 مظاهر السلوك التوافقي لتلميذ.

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

تطرأ على الفرد تغيرات عديدة نمائية وبيئية متعددة، منذ خروجه إلى هذه الحياة وتستمر على مدار حياته، فهو متعرض للعديد من المواقف والعراقيل التي بدورها تؤدي إلى سوء توافقه، ونظرا لأهمية التوافق زاد اهتمام العلماء والباحثين به في كل المجالات خاصة المجال المدرسي من أجل فهمه وفهم الظروف التي تؤثر فيه أي التوافق الدراسي للتلميذ وذلك بتقديم التوجيه والإرشاد له لينعم بحياة دراسية أكثر استقرارا وتوازن، فيتوج بالنجاح في دراسته.

1- التوافـــق:

1-1- نبذة تاريخية عن التوافق:

التوافق مصطلح يعني التآلف والتقارب، فهو نقيض التحالف والتنافر، ومفهوم التوافق مستمد من مصطلح التكيف الذي استخدم في علم الأحياء والذي زادت أهميته بعد ظهور نظرية **دارون**(C. Darurn) للتطور سنة (1859)، إذ يعتبر هذا المصطلح حجر الزاوية في نظريته ويشير مصطلح التكيف في علم الأحياء إلى البناء البيولوجي والعمليات التي تساهم في بقاء الأجناس، فالخواص البيولوجية التي تتوافر في الكائن الحي لا يمكن أن تسعد الكائن والاستمرار إلا إذا توفر ما يساعد على بقائها واستمرارها.

(النيال،2002 ،138)

يتضح مما سبق أن التكيف من وجهة نظر علم الأحياء أنه يركز على قدرة الكائن الحي على التلاؤم مع الظروف البيئية، وهذا يتطلب منه مواجهة أي تغير في البيئة بتغيرات ذاتية وأخرى بيئية، واستفاد علماء النفس من المفهوم البيولوجي للتكيف واستخدموه في المجال النفسي بمصطلح التوافق حيث أنه من الطبيعي أن ينصب اهتمام علماء النفس على البقاء الاجتماعي والنفسي للفرد إذ يفسر السلوك الانساني بوصفه توافقات مع مطالب الحياة

وضغوطها وهذه المطالب هي نفسها اجتماعية بحد ذاتها وتتضح في صورة علاقات متبادلة بين الفرد والآخرين، وتؤثر بدورها في التكوين السيكولوجي للفرد.(**محمد،2003 ،132**)

اهتم الباحثين بهذا الموضوع بغية التمييز بين مصطلحي التكيف والتوافق وأشاروا الى أن التكيف يعني السلوك الذي يجعل الكائن الحي في نشاطه لممارسة الحياة في محيطه الفيزيقي والاجتماعي، بينما يشير مصطلح التوافق الى الجانب النفسي من نشاط الإنسان وسعيه للتعامل المرن مع مطالب الحياة.

1-2- تعريف التوافق:

- **التوافق لغة:** جاء في القاموس الجديد للطلاب: توافق، توافقت، تتوافق، توافق، الجماعة اتفقت في الأمر تقاربت وكما قال الشاعر: فإذا توافق في معنى بنو .. زمن فإن جل المعنى متفق.(**بن هادية وآخرون، 1991، 230**)

وجاء في المعجم العربي الميسر: توافق في الفلسفة: أن يسلك المرء مسلك الجماعة ويترك ما عنده من شذوذ في الأخلاق أو التصرف. (**بدوي ومحمود، بدون، 261**)

- أما اصطلاحا: فهو حالة من التلاؤم بين الشخص وذاته وبين الشخص وبيئته المحيطة به ويتضمن قدرة الفرد على تعديل سلوكه واتجاهاته إذا واجه مشكلات معينة.
(**صالح وآخرون، بدون،27**)

كما تعددت التعاريف التي قدمت للتوافق وذلك حسب اهتمام واتجاه العلماء والباحثين ومن بين أهم التعاريف مايلي:

- عرفه **حامد زهران** بأنه: "التوافق عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته".(**زهران ، 1982، 29**)

– ويعرف **الرفاعي** التوافق على أنه :" تلك العملية المستمرة التي يهدف الفرد إلى أن يغير من سلوكه أو من بنائه النفسي ليحدث علاقة أكثر إيجابية بينه وبين نفسه من جهة وبينه وبين بيئته من جهة أخرى".(**رفاعي،1982، 29**)

-كما يعرفه **سميث** (Smith) بأنه: "يتطلب قدرا من الإشباع والرضا الواقعيين اللذين يقودان إلى خفض التوتر الذي يتعرض له الفرد، وإلى الرضا العام بالنسبة للشخص، كما يقوم التوافق النفسي على تحقيق التوافق مع الآخرين". (**عوض،1984 ،22**)

-ويرى **أحمد عزت راجح** (1973) أن التوافق: " هو قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة مادية، أو اجتماعية، أو خلقية، أو صراعات نفسية تغيرا، يناسب هذه الظروف الجديدة ".(**راجح، 1985، 578**)

– تعريف **مصطفى فهمي** : " هو تلك العملية الدينامية المستمرة التي يعبر بها الشخص عن سلوكه، ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين البيئة، وبناء على هذا نستطيع أن نعرف هذه الظاهرة بأنها القدرة على تكوين العلاقات المرضية بين المرء وبيئته".(**فهمي، 1979، 23**)

– ويعرف **أحمد زكي بدوي**(1987) التوافق على أنه:" عملية اجتماعية ونفسية تتضمن نشاط الأفراد والجماعات وسلوكهم الذي يرمي إلى الملائمة والانسجام بين الفرد والفرد وبين جملة من الأفراد وبيئتهم، أو بين الجماعات المختلفة ومن الضروري أن يتكيف بما يسود مجتمعهم من عادات واتجاهات وآراء تسيير جوانب الحياة الاجتماعية .

(بدوي، 1987، 22)

– وتعرف **ليندا دافيد وف:**" التوافق بأنه محاولة لمواجهة متطلبات الذات ومتطلبات البيئة".

– كما يتفق بعض العلماء على أن التوافق حالة تكون فيها حاجات الفرد من ناحية ومتطلبات البيئة من ناحية أخرى مشبعة تماما، بمعنى يشبع رغباته وفقا لما يرتضيه المجتمع. (**مجلة سلسلة علوم التربية،1988، 73**)

– تعريف **ألن** (Allen): " التوافق في علم النفس يشير إلى فهم الإنسان لسلوكه وأفكاره ومشاعره بدرجة تسمح برسم إستراتجية لمواجهة ضغوط ومطلب الحياة اليومية". **(Allen,1990,5)**

– تعريف **لازاروس:** " التوافق هو مجموع العمليات النفسية التي تساعد الفرد على التغلب على المتطلبات والضغوط المتعددة."**(القدافي، 1998، 109)**

– ويعرفه **كارل روجرز** أنه :" قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها بما فيها ذاته ثم العمل من بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته". **(نفس المرجع السابق،110)**

ومما سبق نستنتج أن هناك اختلافات واضحة بين العلماء والبـاحثين في تعريف التوافق وذلك من خلال وجهة نظر الباحث ورأيه وكذلك من خلال المنطلق والأساس الذي انطلق منه في تعريفه للتوافق، ذلك أن بعض تعريفات الباحثين والعلماء ركزت على الجانب النفسي والشخصي كما ركزت أخرى على الجانب الاجتماعي وكذلك على الجانب البيولوجي وفي الأخير تشكـل هذه التعريفات تكاملا وتوافقا لتعريف التوافق لأنه كي يكون الفرد متوافقا في حياته لابد أن يكون متوافقا من خلال كل هذه الجوانب النفسية والاجتماعية والبيئية والبيولوجية.

1-3- التوافق في العلوم المختلفة:

1-3-1- التوافق في علم الاحياء:

حيث كان مفهوم التوافق أو التكيف في الأصل مفهوما بيولوجيا، وكان حجر الزاوية لنظرية التطور لدى **دارون** (Darwin, 1889)، فالعضوية القادرة على التكيف مع شروط البيئة الطبيعية ومفاجآتها تستطيع الاستمرار في البقاء، أما التي تفشل في التكيف فمصيرها الى الفناء وقد ضل هذا المفهوم موضوع عناية البيولوجيين ولا يزال بينهـم من يـذهب إلى أن كثيرا من الاعراض التي تظهر عند الإنسان أو الحيوان تنجم عن الصراع بين العضوية أو الشروط الطبيعية المحيطة بها وهو صراع يتوفر الوصول الى التكيف.

ويلحق بهذا المفهوم ما نراه عند الإنسان من تكيف مع شروط الطبيعة تكيفا يظهر في شكل البناء ونوع اللباس وما نراه عند الحيوان من محاولة التكيف مع متغيرات المناخ والفصول. ويشير هذا النوع من التكيف البيولوجي إلى جهة واحدة من الحياة العضوية ويغلب في الحديث عنه استعمال كلمة التكيف(Adaptation).(رفاعي،1982، 27، 29)

1-3-2- التوافق في علم النفس:

التوافق النفسي هو تلك العملية المستمرة التي يهدف بها الفرد إلى أن يغير من سلوكه أو من بنائه النفسي ليحدث علاقة أكثر إيجابية بينه وبين نفسه من جهة وبينه وبين بيئته من جهة أخرى ويمكن في علم النفس تفسير سلوك الإنسان بأنه في أصله توافق مع العديد من المطالب والضرورات التي تضغط عليه.

إن بعض هذه المطالب أو الضرورات شخصي وبعضها اجتماعي وهي تؤثر في بنائه النفسي وقيامه بوظائفه، ويحافظ الإنسان بعملية التوافق على التوازن بين مختلف حاجاته أو بين حاجاته والعوائق التي تقف في وجها.(نفس المرجع السابق، 29- 30)

1-3-3- التوافق في علم الاجتماع:

لأن الإنسان يعيش في مجتمع تسوده قيم وأعراف كما أن المجتمع يتصف بالتغيير المستمر في بيئته الاقتصادية والثقافية فإن هذا يتطلب من الأفراد التوافق مع مطالب الجماعة وقيمها من جهة ومع ما يطرأ على المجتمع من تغيرات مستمرة من جهة أخرى ومثال ذلك عند انتقال الفرد من بيئة اجتماعية إلى بيئة اجتماعية أخرى وانتقال الطالب من مدرسة إلى أخرى.

ولا يتطلب التوافق الاجتماعي الالتزام بقيم المجتمع وتلبسه مطالبه ومواجهة شروط التغير فحسب، وإنما يتطلب أيضا محاولة العمل على تقدم المجتمع والسعي لإحداث التغيرات فيه نحو الأحسن بقدر المستطاع، وهذا يعني أن التوافق يشير الى حالة تتوفر فيها علاقة منسجمة بين الفرد والبيئة، فيستطيع الفرد إشباع معظم حاجاته مع قبول ما تفرضه

البيئة من مطالب أي أن التوافق الاجتماعي هو العملية التي تنطوي على إحداث ما ينبغي من تغيرات في الشخص أو في البيئة أو فيهما معا بقصد تحقيق الإنسجام في العلاقة بينهما.(**الحجار، بدون، 14**)

1-4- النظريات المفسرة لتوافق:

ظهر العديد من وجهات النظر النفسية التي تناولت تفسير طبيعة التوافق ومنها ما يلي:

1-4-1- رأي التحليل النفسي في تحليل التوافق:

من أبرز روادها نجد الباحث **فرويد** (Freuid) يرى أن عملية التوافق لدى الفرد غالبا ما تكون لاشعورية بحكم أن الأفراد لا يعون الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم فالشخص المتوافق هو الشخص الذي يستطيع إتباع المتطلبات الضرورية بوسائل مقبولة اجتماعية.(**الشاذلي ، 2001، 70**)

أما الباحث **يونج** (Yong) في دراسة فقد إعتمد أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف كما أكد على أهمية إكتشاف الذات الحقيقية وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة وأن الصحة النفسية أو التوافق يتطلبان الموازنة بين ميولاتنا الانطوائية والانبساطية.(**عبد الحميد، 1990، 87**)

أما الباحث **إريكسون**(Erikson) قدم تفسيرا أكثر شمولية عن التوافق، حيث تشير إلى أن نمو الشخصية يكون على مراحل فستمر مدى الحياة والنقطة الأساسية في نظريتة هي البحث عن الذات وتحقيق الهوية، وقد قسم "اريكسون" حياة الإنسان إلى ثمان مراحل من التطور النفسي الاجتماعي، وكل مرحلة تثير صراعا معينا يتطلب الحسم، وهذه المراحل لدى **إريكسون** تمثل تفاعلات بين النمو البيولوجي والاستعدادات النفسية والتأخرات الاجتماعية. وكل مرحلة من هذه المراحل تنطوي على أزمة نمو، وهذه الأزمة تعني نقطة التحول أو المرحلة الحاسمة التي يتعين حلها في المرحلة نفسها.(**Erikson,1985**)

من خلال عرض الآراء السابقة لباحثي التحليل النفسي في تفسير التوافق حيث يرى **فرويد** أن التـوافق هو عملية تكاد لا شعورية تحدث للفرد دون أن يدرك ذلك ويـرى أن الشخص المتوافق هو الذي يكون مقبول اجتماعيا.

كما اهتم **يونـج** باستمرارية نمو الشخصية وأكد على أن الشخص المتوافق هو الذي يعرف ذاته على حقيقتها، وضرورة الموازنة بين الميولات الإنبساطيـة والإنطوائيـة لتحقق أن **اريكسون** كان تفسيره لتوافق أكثر شمولية من الباحثين الآخرين حيث أشار إلى أن نمو الشخصية يكون على مراحـل تستمر مدى الحيـاة، وأن الشخص المتوافق لابد أن يتسم بالثقة والإحساس الواضح بالهوية والقدرة على الألفة والمحبـة، والقدرة على مواجهة المواقف والظروف المتغيرة دلالة على النضج والتوافق.

1-4-2- النظرية السلوكية:

ترى أن المجتمع هو الذي يضع الفرد ويشكله كما يشاء وقـال **واطسـون** مقولته الشهيرة(أعطيني ستـة من الأطفـال أصنـع منهم ما أريد مهندسين، وأطبـاء وقضـاة أو مجرمين وسكيرين ولصوص).

فالفرد صفحة بيضاء والمجتمع يشكله من خلال التنشئة الإجتماعية يتمثل التوافق لدى السلوكيين في استجابـات مكتسبة من خلال الخبرة التي يتعرض لها الفرد والتي تؤهلـه للحصول على توقعات منطقية وعلى الإثابة، فتكرار إثابة سلوك ما من شأنه أن يتحول إلى عادة، وعملية توافق الشخص لدى **واطسون**(Watson) و**سكينر**(Skinner)، لا يمكن أن تنمو عن طريق ما يبذله الجهد الشعوري للفرد ولكنها تتشكل بطريقة آليـة عن طريـق تلميحات أو إثبات البيئة.

أما السلوكيين المعرفيين أمثال **ألبرت بندورا**(A.Bandura) والبـاحث **مايكل ماهوفي**(Mahoney) استبعـدوا تفسير توافق الفرد أنه يحدث بطريقة آليـة تبعده عن الطبيعة

البشرية وإعتبروا أن كثيرا من الوظائف البشرية تتم والفرد على درجة عالية من الوعي والإدراك مزاملة للأفكار والمفاهيم الأساسية.(**النيبال، 2002، 142**)

مما سبق نستنتج كل من **واطسون** و**سكينر** "فسرا التوافق على أنه يتكرر إلا إذا كان هناك إثابة على السلوك الإنساني من البيئة.

أما **باندورا** و**مهوني** رفضوا تفسير طبيعة الإنسان بطريقة آلية ميكانيكية.

1-4-3- نظرية علم النفس الإنساني :

يتم التوافق حينما يستطيع الفرد إشباع حاجاته الفسيولوجية والحاجة للأمن، والحاجة للحب، والانتماء، وتقدير الذات وتحقيق الذات، لذلك يركز الاتجاه الإنساني على توفير جو من الأمن والدفء والتقبل يستطيع فيه الفرد أن يحقق ذاته.(**لبوز، 2006، 24**)

حيث يشير **روجرز** إلى أن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم في ما يتعلق بسلوكاتهم الغير منسقة.

أما **ماسلو** أكد على أهمية التنظيم أو التوجيه وعلى أن يحي الأفراد هنا أو الآن دون خوف من المستقبل لأن هذا سيفقد الأفراد شعورهم الفعلي بالرضا وهناك نظريات نفسية تكلمت عن هذا الموضوع.

فقد رفضوا أصحاب هذا المذهب نظرة "فرويد" التشاؤمية ونظرة السلوكيين السلبية لتوافق فالإنسان عندهم ليس شرير ولا تتعارض مصالحه مع مجتمعه وليس آلة تستجيب لآليات وسلوكيات حتمية وليس صفحة بيضاء ينقش المجتمع عليها ما يشاء.

(أبو حويج والصفدي، 2009، 49)

1-4-4- النظرية البيولوجية الطبيعية:

ويقدر أصحاب هذه النظرية أن جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم خاصة المنح ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها واكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابات والجروح والعدوى أو الخلل الهرموني أو الخلل الهرموني الناتج عن ضغط الواقع على الفرد وترجع اللبنات الأولى لوضع هذه النظرية على "داروين" و"هندل" و"جالتون" و"كلمان".**(صالح سفيان، 2004، 157)**

1-5- أنواع التوافق:

هناك عدة أنواع لتوافق نذكر منها:

1-5-1- التوافق الذاتي الشخصي:

يعرف التوافق الذاتي الشخصي على أنه عملية تفاعلية بين الفرد وبيئته ويقوم الفرد من خلال هذه العملية إما بتعديل سلوكه أو بتعديل بيئته.

ويقصد به قدرة الفرد على التوافق بين واقعه وأدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع وذلك لتحقيق السعادة وإزالة القلق والتوتر لإرضاء الجميع إرضاء مناسب في وقت واحد يخلو من الصراع الداخلي.**(عبد السلام، 1998، 144)**.

والعجز أن التوافق الشخصي يجعل الفرد في صراعات مستمرة وعرضته للتعب الجسمي والنفسي لأقل جهد يبذله ونافذ للصبر وسريع الغضب مما يؤدي إلى سوء علاقته الاجتماعية بالآخرين أي إلى سوء التوافق الاجتماعي وهذا يوضح العلاقة المتبادلة بين التوافق الذاتي (الشخصي) والتوافق الاجتماعي.

والتوافق الذاتي هو الخلو من الصراعات الداخلية وهناك عدة عوامل تساعد الفرد على تحقيق التوافق الشخصي وهو الأساس الأول لتحقيق مختلف عوامل التوافق وهذه العوامل هي:

– أن يعتنق الفرد مبادئ وقيم معينة تكون هدية له في حياته وتساعده على حسم المواقف التي تواجهه دون تردد وتستهدف هذه المبادئ من مصدر فلسفي أو ديني أو اجتماعي أخلاقي.

– أن يكون هناك توافق وتكامل بين وظائفه النفسية المختلفة.

– أن يكون قادر على مواجهة أزماته النفسية والعادية اليومية وقادرا على التغلب عليها.

– والتوافق الشخصي يمثل الرضا عن النفس وإشباع الدوافع الأولية (الجوع والعطش والجنس) والدوافع الثانوية المكتسبة (الأمن والحب والتقدير والاستقلال) وانسجامها وحل صراعاتها وتتناسب قدرة الفرد وإمكاناته مع دستور طموحه.(**قماري، 1990، 34**)

1-5-2- التوافق الاجتماعي:

يعرف التوافق الاجتماعي في مجال علم النفس الإجتماعي "عملية التطبع الاجتماعي" ويتم هذا التطبيع داخل إطار العلاقات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها سواء كانت هذه العلاقات في الأسرة أو المجتمع والمدرسة أو الأصدقاء والتطبيع الاجتماعي.

الذي يحدث من هذه الناحية ذو طبيعة تكوينية لأن الكيان الشخصي والاجتماعي للفرد يبدأ باكتساب الطابع الاجتماعي السائد في المجتمع.(**عبد المنعم، 2003، 278**)

ولما كانت هذه البيئة متغيرة ماديا أو اجتماعيا فإن هذا التغير يثير مشكلات تستلزم من الفرد التفكير والمواجهة وتعرضه للانفعال والقلق وتتطلب منه تعديل بعض سلوكياته لهذا كان لابد سن تعاون الوظائف النفسية المختلفة وتقويتها لمقومة التغيرات معها أما إذا كان العكس فإن التغيرات الشديدة وعجز الفرد عن التوافق معها.(**فوزي، 2000، 68**)

ويرى **ولمان**(Welmen) أن التوافق الاجتماعي هو جملة من التغيرات والتعديلات السلوكية التي تكون ضرورية لإشباع الحاجات الاجتماعية ومواجهة كمتطلبات المجتمع إلى جانب إقامة علاقات منسجمة مع البيئة.

ويقوم التوافق الاجتماعي على أساس شعور الفرد بالأمن الاجتماعي وهو يتضمن النواحي التالية:

1 – الإعتراف بالمسؤولية الاجتماعية: بمعنى أن يدرك الفرد حقوق الآخرين وكذلك أن يدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته لحاجة الجماعة ويتقبل أحكامها برضى.

2– اكتساب مهارات اجتماعية: أن يظهر الفرد مودته نحو الآخرين ويبذل من راحته ومن جهده وتفكيره ليساعدهم ويسرهم ويتصف باللباقة في معاملته مع معارفه وغيرهم ويراعي الآخرين ويعاونهم.

3– التحرر من الميول المضادة للمجتمع: أي أنه لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين أو عصيان الأوامر وتدمير ممتلكات الغير وكذلك لا يرضي رغباته على حساب الآخرين.

(مصطفى ،1996: 12)

4– العلاقة في الأسرة: أي أن الفرد يبني علاقة حسنة مع أسرته والشعور بأن الأسرة تحبه وتقدره وتعامله معاملة حسنة كما يشعر بالأمن والإحترام من أفراد أسرته وهذه العلاقات لا تتنافى مع الوالدين من السلطة العادلة على المراهق وتوجيه سلوكه.

5– العلاقة في المدرسة: وفيه يشعر التلميذ بأن أساتذته يحبونه ويستمتع بزمالة أقرانه ومصاحبتهم ويجد أن العمل المدرسي يتفق مع مستوى نضجه وميوله ومع شعوره بأهميته وقيمته داخل المدرسة.

6– العلاقة في البيئة المحيطة: وفيها يتوافق الفرد مع البيئة المحلية التي يعيش فيها ويشعر بالسعادة مع جيرانه وهو يتعامل معهم دون شعور سلبي أو عدواني، كما يحترم القواعد التي تحدد علاقاته ببيئته. **(نفس المرجع السابق ، 12)**

1-5-3- التوافق النفسي :

استعار علماء النفس من علم الأحياء مصطلح التكيف وأعادوا تسميته بمصطلح التوافق إذا يعتبر علم النفس بكل فروعه دراسة العمليات التكيف فهو علم دراسة الفرد مع المواقف الحياتية التي تمليها عليه طبيعة الإنسان في استجابتها لمواقف الحيـاة والتوافق من جهة التحليل النفسي يعني الإلتزام والبحث عن منافذ لضغوطنا الداخليـة فهي التي تهنئ لنـا حاجاتنا الضرورية ويلجأ الفرد إلى التوافق إذا اختل توافقه النفسي إما بعدم إشباع حاجاته أو عـدم تحقيق هذه الأهداف.

وإذا حللنا عملية التوافق النفسي نجد أنها تتم وفق الخطوات التالية:

- وجود دوافع أو حاجات تدفع الإنسان إلى هدف خاص.
- وجود عائق أو محيط يمنع الوصول إلى تحقيق الهدف.
- القيام بمحاولات للتغلب على هذا العائق في المثابرة والاجتهاد.
- الوصول إلى الهدف.**(دسوقي،1994، 31، 32)**

1-5-4- التوافق الدراسي:

تتوافق العملية التربوية عادة مع قدر من الجهد الجسدي والكرب النفسي وغالبـا ما يكون لذلك عواقب وخيمة على صحة التلميذ النفسية والجسدية ويتعرض التلميذ لمشكلات كثيرة في المدرسة منها اختلاف التجارب الرديئة والتفاعل السلبي وإضافة الى ذلك صعوبات التعلم.

والتوافق الدراسي هو نجاح التلميذ في المؤسسات التعليمات ونجاحه في المواقف التربوية التعليمية والنمو الشتوي معرفيا واجتماعيا وكذلك التحصيل المناسب وحل المشكلات وعدم التوافق مع شعبة معينة أو مادة ما أو أساتذة.

ويعتبر أيضا من أهم الاتجاهات في التوافق الاجتماعي فنحن ندرس العوامل المسببة لنجاح أو الفشل من بين هذه العوامل ما يلي:

- تأثير الثقافة على الممارسات اللغوية (إزدواجية اللغة).
- تأثير الثقافة على السياقات الادراكية والتدرجات المفتاحية في مراحل الحياة المدرسية.

– دور المرشد النفسي في توافق الفرد في المدرسة من أجل تدارك الفشل الدراسي.
– علاقة الأستاذ بالتلميذ والتفاعل بينهم.

ومن أهم عوامل النجاح التركيز على دور المعلم من خلال برامج تدريسه الفعال، قبل الخدمة وأثنائها بتعزيز الممارسات الايجابية الصعبة للمتعلم.(**مصطفى ،1996، 68)**

من خلال عرض أنواع التوافق السالفة الذكر نستنتج أن التوافق عملية تكاملية ديناميكية ومترابطة في ما بينها وأن كل نوع من أنواع التوافق يكمل النوع الآخر ويظهر ذلك في ما يلي:

– القدرة على مواجهة الأزمات النفسية والمواقف اليومية العادية ووجود الحلول اللازمة واللائقة لتغلب عليها دون حدوث أي مشاكل.
– رضاء الفرد عن نفسه وعن ذاته.
– قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة في مجتمعه.
– تحقيق التلميذ توازن بينه وبين البيئة المدرسية واستطاعته لحل مشكلاته المدرسية والتغلب عنها بحيث يكون متوافقا دراسيا وناجحا ومتميزا في دراسته وكذلك قادرا على إقامة علاقة طيبة ومحببة مع زملائه وأساتذته والطاقم التربوي برمته.

1-6- عوائق التوافق:

حدد **العودة** و**مرسي**(1984) عوائق التوافق في النقاط التالية:

1-6-1- العوائق الجسمية: ونقصد بها العاهات والتشوهات الجسمية ونقص الحواس التي تحول بين الفرد وأهدافه، فضعف القلب وضعف البنية قد يعوق الفرد عن المشاركة في بعض الأنشطة وتكوين الأصدقاء.

1-6-2- العوائق النفسية: ونقصد بها نقص القدرات العقلية، ومهارات النفس حركية، أو هي خلل في نمو الشخصية تعوق الشخص عن تحقيق أهدافه ومن العوامل النفسية التي تعوق الشخص عن تحقيق أهدافه الصراع النفسي الذي ينشأ عن تناقض أو تعارض أهدافه وعدم قدرته على المفاضلة بينهما واختبار أي منها في الوقت المناسب.

1-6-3- العوائق المادية والاقتصادية: حيث يعتبر نقص المال وعدم توفر الامكانات المادية عائق يمنع كثيرا من الناس من تحقيق أهدافهم في الحياة، وقد يسبب لهم الشعور بالإحباط.**(عودة ومرسي، 1984، 175)**

1-7- التوافق والصحة النفسية:

يرى علماء النفس أن الإنسان الحسن التوافق هو الإنسان الذي يمكنه أن يتمتع بصحة نفسية، كما يرى علماء الصحة النفسية أن الصحة النفسية تتطلب توافقا ايجابيًا مع الذات ومع المحيط .

إن الناس عادة عرضة لتحقيق التوافق الايجابي، وعليه فإن مفهوم الصحة النفسية ومفهوم التوافق يشيران إلى المظاهر نفسها، فالصحة النفسية هي التعبير عن التوافق، وهي الواقع الحركي النشط لحياة الفرد النفسية في تفاعلها مع محيطها، والتوافق دليل الصحة النفسية فإذا أساء ساءت بدورها، وإذا ما تحسن تحسنت تلك الصحة.

ويذكر **سوراي** و**تلفورد** (Sawray & Telford) النقاط التالية في العلاقة بين الصحة النفسية والتوافق:

- الصحة النفسية توافق مستمر، لا حالة ثابتة، وهي هدف دائم ضروري وأساسي في نمو الشخصية السوية.
- الصحة النفسية حالة إيجابية تشمل الجوانب النفسية والجسمية والعقلية والانفعالية وهذه الجوانب متكاملة نامية خلال عملية التوافق.
- الصحة النفسية عملية توافق ترمي إلى إيصال الفرد مراتب تحقيق الذات.

نستنتج مما سبق أن الفرد المتوافق هو الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة وأن لصحة النفسية علاقة جد كبيرة ومتينة مع التوافق وذلك من خلال عرضنا لنقاط السالفة الذكر التي تحدد العلاقة بينهما.

2- التوافق الدراسي:

2-1- أهمية دراسة التوافق في الميدان التربوي:

يمثل التوافق الجيد مؤشر إيجابيا أو دافعا قويا يدفع التلاميذ إلى التحصيل من ناحية ويرغبهم في الدراسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى، بل ويجعل من العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة والعكس صحيح.

(الشاذلي، 2001 ، 58 -59)

كما يتضمن التوافق الدراسي نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها والتواؤم بين المعلم والطالب بما يهئ لهذا الأخير ظروفا للنمو السوي معرفيا وانفعاليا واجتماعيا مع علاج ما ينجم في مجال الدراسة من مشكلات كالتخلف الدراسي والغياب والتسرب، فهذا فضلا عن علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب.

(عبد الخالق،1996، 61)

نستخلص مما سبق أن الإهتمام بدراسة التوافق في الميدان التربوي له أهمية كبيرة وضرورية أولا من جهة تحليل العملية التعليمية من حيث تحليل العلاقات بين المدرسين والطلاب، وكذلك تحليل العلاقات بين الزملاء في ما بينهم ومن جهة أخرى يساعد الفاعلين في الميدان وسوء التوافق الدراسي ومحاولة إيجاد الحلول اللازمة لذلك التي تعيق نجاح العملية التعليمية التعلمية وبالكشف على أسبابها يؤدي إلى نجاحها.

2-2- تعريف التوافق الدراسي:

يكاد يتفق العلماء والباحثون الى حد كبير في تعريفاتهم لمفهوم التوافق الدراسي حيث تتشابه تلك التعريفات في التركيز على عدة محاور ومن أهمها قدرة الطالب على إقامة علاقات اجتماعية مع المدرسين ومع زملائهم في الدراسة وكذلك قدرته على التوافق مع البيئة المدرسية ومنهم من يرى أن التوافق الدراسي يتمثل في مساهمة التلميذ في ألوان النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل يؤثر في صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي.

(رؤوف، 1984)

ومما سبق سنذكر بعض تعاريف العلماء للتوافق الدراسي وهي كالتالي:

- تعريف **أركوف:** يقول أن مجال التوافق يمثل داخل حجرة الدراسة وتكون العلاقات طيبة مع مدرسيه وزملائه فقط بالإضافة على تحقيق المطالب والحاجيات الضرورية لتلميذ بهيئة البيئة المدرسية وفق حاجات التلاميذ حيث يرى " أن التوافق الدراسي هو قدرة التلميذ على

تكوين علاقات طيبة مع المدرسين ورفقائه في الصف كما أنه يمكن أن يحدث أن أمكن تطويع البيئة المدرسية بما يتوافق مع الدراسة في تكيف مع حاجات الطلاب".

– ويرى **عباس محمود عوض:**" أنه عملية ديناميكية مستمرة يقوم بها التلميذ لإستعاب المواد الدراسية المقررة في المدرسة والتمكن من التحصيل الجيد وتحقيق نجاح وإقامة التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية المتضمنة في المعلمين والزملاء والمواد وطريقة تقديم الدروس.(**القرشي، 2002 ، 50)**

– كما يعرفه **جبريل** نقلا عن (أبي حطب) بأن توافق التلميذ الدراسي:" ينجم عن تفاعله مع التوافق التربوي وهو حصيلة لتفاعل عدد من العوامل منها ميوله ونضجه وأهدافه واتجاهاته نحو النظام الدراسي ونحو المواد الدراسية والأساتذة وعلاقته بزملائه ومستوى طموحه".

– وعرفه **بن دانية** و**الشيخ حسن** بأنه: " تلاءم التلميذ مع ما تتطلبه المؤسسة التربوية من استعداد وتقبل الاتجاهات والقيم والمعارف التي تعمل على تطوير ما لدى الفرد وعليه فالتوافق الدراسي هو محاولة التلميذ التفاعل والتواصل داخل القسم مع جوانب العملية التعليمية بمختلف جوانبها من مدرسين، وزملاء ومناهج وإدارة وامتحان وأساتذة ومحيط مدرسي بصفة عامة. **(ناصر، 2005، 65)**

– كما يعرفه **الزيادي:** " القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مثمرة اجتماعيا وممتعة مع الآخرين بحيث تتسم بقدرة الفرد على الحب والعطاء كما تشمل القدرة على التكيف مع العمل المنتج الفعال واستثمار الطاقات الشخصية استثمارا يتسم بالكفاية يجعل الفرد شخصا نافعا في محيطه الاجتماعي". **(الزيادي،1988، 203)**

– ويتفق هذا التعريف إلى حد ما مع تعريف **الصفطي** حيث يرى أن التوافق الدراسي هو: "السلوك السوي للطالب في مواجهة المشكلات الناشئة عن إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية، وتحقيقها من خلال اقامة علاقات اجتماعية بناءة مع زملائه ومدرسيه ومدرسته، ومساهمته الفعالة في ألوان النشاط المدرسي والاجتماعي والثقافي والرياضي".
(الصفطي، 1983)

– كما يعرفه **بسوز** و**أجرول** : " بأنه قدرة الطالب على تكوين علاقات مرضية مع مدرسيه وزملائه في الدراسة "؛ وهو كذلك السلوك السوي للطالب في مواجهة المشكلات الناشئة عن اشباع حاجاته النفسية والاجتماعية، وتحقيقها من خلال إقامة علاقات اجتماعية بناءة مع زملائه ومدرسيه ومدرسته ومساهمته الفعالة في ألوان النشاط الاجتماعي والثقافي".

(ربيع والغول، 2007 ، 45)

– كما أن التوافق النفسي المدرسي هو عملية دينامية يتم تنفيذها من خلال اجراءات يقوم بها الطالب وصولا إلى تحقيق الأهداف، ويتعرض الطالب لتنبيهات ومثيرات داخلية أو خارجية تولد عنده حاجة ودافعية يسعى إلى تحقيقها من خلال عملية التفاعل المتبادل بينه وبين عناصر المواقف التعليمية المختلفة. **(نفس المرجع السابق،46)**

– كما يعرف بأنه:" المحطة النهائيـة للعلاقة الديناميكية البنـاءة بين الطالب من جهة ومحيطه المدرسي من جهة أخرى بما يسهم في تقدمه ونمائه العلمي والشخصي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، والرضا والقبـول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق"

(الشر بيني وبالفقيه،1998 ،7)

ويمكن إيجاز علامات التوافق الدراسي ، بما أورده **مغاريوس** (1973) و**عبد السلام** (1984) في ما يلي:

– إدراك الطالب لقدراته وإمكاناته وتقبل مدى تلك القدرات والإمكانات فمتى عرف الطالب حدود تلك الإمكانات والقدرات من حيث المجال الدراسي، كان اختياره لنوع الدراسة سليما وكان أداؤه أثناء العمل الدراسي جيدا.

– الرغبة في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين في المحيط الدراسي، والشعور بالاستمتاع في حالة وجود مثل تلك العلاقات .

– مدى النجاح الذي يحققه التلميذ في دراسته ورضاه عن هذا النجاح وغالبا ما يتحقق التلميذ في دراسته ورضاه عن هذا النجاح وغالبا ما يتحقق عندما يكون تجانس بين نوع الدراسة التي يلتحق بها التلميذ في الثانوية وبين قدرات هذا التلميذ واستعداداته وميوله وتوقعاته مما يكون له أثر كبير على نجاحه وتقدمه في الدراسة. **(الأسمري، 1997، 21-22)**

2-3- عوامل التوافق الدراسي:

هناك جملة من العوامل التي تتفاعل فيما بينها لتحقيق التوافق الدراسي منها:

2-3-1- التلميذ:

فقدرات التلميذ وصفاته الشخصية الخاصة كالحالة الصحية والجنس، ومستوى التعليم والسن والسمات المزاجية والعادات الشخصية ومستوى طموحه وعوامل التنشئة الاجتماعية والخبرات التي يمر بها من خلال انتمائه إلى جماعات متعددة وعلاقته بالأستاذ والعملية العكسية كلها عوامل تهدف إلى إيجاد التوافق بين الحاجات الشخصية ومطالب المجتمع وإلى إيجاد نوع من السلوك يحقق رغبات الأفراد ويرضى عنه الآخرون.

كما أن حضوره المنتظم وقدرته على التواصل الإيجابي مع المدرسين وتحصيله الدراسي الجيد وحبه للمدرسة وطموحاته المستقبلية وثقته بنفسه والمشاركة في النشاطات المدرسية وعدم وجود مشكلات أسرية، مدرسية... كل ذلك يؤدي الى توافق دراسي سليم أما التلاميذ اللذين لم يتمتعوا بقدر واف من المعاملة الحسنة من قبل الوالدين أو الأساتذة وإحباطات متكررة كل ذلك يؤدي إلى سوء توافقهم.(ناصر،2005، 66)

2-3-2- الزملاء:

تبدأ عملية تحول الطفل من علاقته الاجتماعية الأسرية إلى العلاقات الاجتماعية الخارجية والارتباط بالأقران في فترة مبكرة من حياته على شكل زيارات خاطفة للأقارب أو نزهات يومية عابرة، يتحرر فيها من قيود الاسرة إلا أن هذا التحول بالتطور مع مرور الزمن حيث يكون افراد البيئة المدرسة اكبر عدد من اعضاء الاسرة مما يستدعي بذل الكثير من الجهد من قبل التلميذ نتيجة المنافسة بهدف تحقيق المكانة الاجتماعية.

ويلعب الزملاء دورا هاما في الإنجاز المدرسي خلال فترة المراهقة ونراهم يميلون إلى اختيار أصدقائهم من البيئة الاجتماعية نفسها حيث التقاليد والقيم الاجتماعية المشتركة لذلك نرى أن المجموعات صغيرة تتآلف داخل القسم ولكل مجموعة قيمتها وسلوكياتها الخاصة بما يتعلق بالانجاز المدرسي فمنها من يعطي أهمية بالغة للدرجات المرتفعة حيث يتنافس الزملاء بشكل غير مباشر على التوافق ومن المجموعات من لا يهتم كثيرا لهذه الناحية.

وتعتبر علاقة التلميذ بزملائه من العلاقات الهامة في المحيط المدرسي، وقد يكون

لجماعات الرفاق تأثير في سلوك التلميذ أكثر من تأثيـر الأسـرة ولكن هذا الأخير له دور فعال في تغيير اتجاه التلميـذ إلى الطريق الصحيح بالتعـاون مع الجهات الأخرى.
(ناصر، 2006، 10)

2-3-3- المدرس:

يعد المدرس حجر الزاوية في تحقيق التكيف عند التلاميذ فهو البديل الحقيقي للوالدين وهو المكلف الرسمي برعاية التلميذ علميا ونفسيا.(**غباري و أبو شعيرة،2010، 56)**

لذلك كان من واجب المعلم إكساب التلاميذ ليس فقط المعارف والمعلومات والبيانات وإنما العلاقات الانسانية الاجتماعية المتبادلة على المحبة والرضى والتقبل والاستقرار والطمأنينة والأمن والأمان، حتى يشبع الحاجات النفسية لدى التلاميذ بصورة سوية من خلال أساليب التعلم واكتساب العادات والاتجاهات السليمة وتنمية المهارات العقلية والحركية والاجتماعية وغيرها.

فالمعلم المتميز والناجح في مهنته هو من يراعي سلوكيات تلاميذه ويعمل على تعديل السلوك غير المرغوب فيه الى سلوك مرغوب فيه، وتدعيم وتعزيز السلوك المرغوب فيه بمثيرات محببة ومشجعة تعمل على تقوية هذا السلوك وتثبيته.

وعموما يجب على المعلم مواجهة مشكلات التلميذ من جميع جوانبها وزواياها بالتفاهم بالتوجيه المعزز، والصبر والمثابرة والأناة.**(عطية،2001، 25 ،26)**

2-3-4- المدرسة:

هي المكان الذي يلتزم فيه كل أفراد المجتمع المدرسي بالعمل على تعزيز الصحة البدنية والنفسية والاهتمام بالجوانب القيمة ومن خلال تقديم خدمات وخيرات متكاملة وايجابية لحماية صحة الطلاب والعاملين بالمدرسة.**(سالم ،2007، 57)**

فالمدرسة هي المؤسسة التربوية الثانية بعد الأسرة إلا أن أهميتها بالنسبة لطالب تأتي بالدرجة الأولى لأنها مصدر العلم والمعرفة، ومصدر نموه جسميا وعقليا وانفعاليـا واجتماعيا.

والطفل حينما ينتقل من الأسرة الى المدرسة يجد أن هناك فرقا كبيرا بين الموقعين وهناك وجب على المدرسة تحاول أن تخفف على التلميذ الشعور بهذا الفرق لكي يحقق التكيف السوي فيها.(**ربيع والغول،2007، 48، 49**)

2-3-5- المنهاج:

يعد المنهاج بمفهومه المعاصر أحد ركائز البناء النفسي لشخصية وفي إطاره نتوقع أن يتم نمو التلاميذ عقليا ونفسيا، فالمنهج الذي يكون قاصدا على إحتواء مختلف العناصر التي تفيد التلاميذ في مراحلهم المختلفة وإذا كانت محتويات المنهج مما يضحك العقل، أو إذا كان محتوى هذا المنهاج لا يعجبه أو لا يتذوقه التلميذ، أو إذا كان المنهج مهما علت قيمته يقدم قصرا وقهرا للتلاميذ، إذا اتصف المنهج بأي من تلك الصفات فقد معناه وأصبح مضمونه ومحتواه غير ذي فائدة وبدون معنى، بل سيكون مرددوه على عقول التلاميذ ونفوسهم سلبيا فإنه لا يقدم لهم أي شيء يخدم صحتهم النفسية بل من المحتمل أن يزيد من تفاقم الحالة النفسية إذا لم يكن سلبيا في بذر بذور المرض واللاسوية ويقود إلى سوء التوافق النفسي بين صفوف التلاميذ.

أن المنهج اللاسوي يخلق لتلاميذ صعوبات ومشكلات وخاصة عندما يضطر المدرسون إلى استخدام وسائل مصطنعة لجعل المنهج أكثر استصاغة لتلاميذ، ومن هذه الوسائل المكافآت والعقوبات والتقارير والفشل والتهديد، أن المشكلات المتعلقة بالمنهاج تحدث عندما لا يتلاءم المنهج وأساليب تقدمه لتلاميذ مع حقائق النمو والتعلم وكلها تشير إلى المنهج السيئ في الهبوط بصحة التلاميذ النفسية إلى منطقة الاضطرابات والأمراض النفسية. (**غباري وأبو شعيرة،2010، 56-58**)

2-3-6- الامتحانات:

تلعب الإمتحانات دورا رئيسيا في تكيف الطلبة إذ لابد من الإختبار لمعرفة مدى استفادة المتعلمين ومدى صلاحية أساليب التعليم، أن استخدام الإمتحانات في عملية

التقويم يجب أن يكون سلاحا إيجابيا في التعرف على نواحي القوة والضعف فالهدف من الامتحانات يجب أن يقتصر على مجرد علامة بل يجب أن تكون لديهم معرفة بالقياس التربوي ليكون لديهم أداة معرفة بالقياس التربوي ليكون انتاجهم جيدا ويمنحوا الصحة النفسية في نفوس طلبتهم.(الزيادي، 1990، 151-153).

كما أن للامتحانات المدرسية أهمية خاصة بالنسبة لجو الصحة النفسية في المدرسة لذلك نجد اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تحتل أهمية بالغة بالنسبة للصحة النفسية إذا لا ينبغي أن يعطي المدرس إنطباعا عن الإمتحانات أنها تبعث الخوف والرهبة بل على العكس ينبغي أن تكون هناك وسائل لمساعدة الطلبة والمدرسين على الكشف عن الحد الذي حققه الطالب في اكتساب المهارات والمعارف. (أشول، 1982، 581)

ومن هنا نرى أن التوافق يركز على عدة عوامل التي من شأنها أن تساعد وتساهم في التوافق والتكيف الدراسي ويمكن تلخيصها في الآتي:

التلميذ : والذي هو ركيزة العملية التعليمية والذي يسعى من أجل الوصول إلى توافق بينه وبين حاجاته الشخصية والنفسية ومطالب المدرسة والدراسة وكذا المجتمع.

الزملاء: والذي يسعى التلميذ إلى إقامة علاقات جيدة معهم ليحقق توافقه في المدرسة من خلال تبادل الأفكار والآراء معهم وبالتالي يحس أنه مقبول اجتماعيا باندماجه معهم وحسن علاقته مع الزملاء.

المدرس: والذي هو عصب الحياة الدراسية والذي على عاتقه مسؤولية تدريس التلاميذ فلابد أن يتحرى الحذر من أجل الوصول بتلميذ إلى درجة التوافق الدراسي وذلك بعلاقته الحميمة به وكذلك معرفته بأسلوب تعلم التلميذ ليعرف كيف يتم تدريسه والوصول به الى درجة عالية من التوافق.

المنهاج: والذي لابد أن يكون محتواه مقتصرا على اهتمامات التلاميذ وحاجياتهم الشخصية والنفسية والاجتماعية التي تفيدهم في مختلف مراحل نموهم ليخرجوا من المدرسة راضيين عن انجازاتهم الدراسية وكذلك وظائفهم المستقبلية من خلال دراستهم وتطرقهم لما هو مرغوب فيه بالنسبة لهم من خلال المنهاج المبرمج لمختلف المراحل الدراسية.

الامتحانات: وهي الوسيلة التي من خلالها يمكن معرفة القدرات العقلية والمعرفية لتلميذ وكذا تقويمه على مدى نجاحه ورسوبه في الدراسة ومعرفة اتجاهاته نحو المواد الدراسية، من أجل استغلال نقاط القوة لتلميذ والعمل على تنميتها ومحاولة الكشف عن نقاط الضعف ومساعدته على التغلب عليها والخروج منها وذلك من خلال الامتحانات والتي يجب أن تكون ذات موضوعات لائقة بهذا التقويم.

2-4- أبعاد التوافق الدراسي:

2-4-1- الجد والاجتهاد:

لعل من بين المؤشرات الهامة والدالة على التوافق الدراسي للتلميذ جده واجتهاده في حياته الدراسية، ويختلف التلاميذ على حد فروقهم الفردية في هذا المؤشر، إذ أن قوة الدافع تتميز بين التلاميذ ومدركاتهم وتصوراتهم للدراسة واتجاهاتهم نحوها، وكذا أهدافهم التي يريدون الوصول إليها، وما يحققونه من نجاح في الدراسة أو غيرها.

ويعتبر التوافق الدراسي جملة من المواقف تحدد إزاء علاقات التلميذ بمحيطه الدراسي، وتتضح بارزة من خلال تفاعله مع هذا المحيط تتخذ من الجد والاجتهاد صورة واضحة لها، تكون بقدر دافع التلميذ واهتماماته ولا تقتصر على حياته الدراسية فحسب بل تتعدى ذلك إلى حياته العامة.

لذا فان جد التلميذ واجتهاده يعبر عن رغبته في النجاح والطموح إلى المستقبل وهو ما يصبو إليه مفهوم التربية في أهدافه وغاياته من تكوين الفرد (المواطن والإنسان الصالح) المزود بالمعارف والخبرات والمهارات التي يستغلها في حل مشكلاته الخاصة والعامة بل حتى مشكلات غيره.(لبوز، 2002 ، 95)

2-4-2- الإذعان:

إن المدرسة بأساليبها التربوية لا تختلف كثيرا عن أساليب التربية في البيت، إذ أن المدرس يتخذ صورة الأب بالنسبة لتلميذ، هذا من جهة والتلميذ يأتي من البيت مزودا بالخبرات التي تلقاه من أسرته بما فيها من أفراد والده ووالده وإخوة، حيث أن المدرس قبل أن يكون مدرسا هو بدوره آتي من أسرة وله علاقة بوالديه، وكل منهما (المدرس والتلميذ) يسقط لا شعوريا خلفياتهم الأسرية ومشكلاتهم كذلك على العلاقة بينهما بما فيها من محبة وتعلق وعلاقة دراسة ومصلحة، من هنا تتخذ عمليات السيطرة والإذعان أشكالا لا تختلف كثيرا عما عليه خارج القسم.

2-4-3- العلاقة بالمدرس:

إن التطورات والمدركات عند التلميذ والتي تنمو عن طبيعة العلاقات الموجودة بين التلاميذ والمدرسين وهي من اهم العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي ذلك إن التواصل بين الطرفين يتحدد بفعل هذه التصورات إذ أنه من أهم المكاسب للمدرس الناجح في القسم الدراسي أن تكون علاقاته جيدة مع تلاميذه لأن ذلك الدور الشاق لا يكون إلا إذا تميز هذا المدرس بصفات تؤهله لإقامة تفاعل مؤثر في حياة التلميذ الوجدانية، هذا التميز الذي تكامل في نواحي شخصيته في الإطار الذي يستطيع من خلاله أن ينسج علاقات جيدة مع تلاميذه ، فقد خلص **سيموندر** إلى أن المعلم الرفيع هو من يستطيع حي الأطفال، وتختلف نسب التفاوت بين المعلمين ونجاحهم في العلاقات الاجتماعية الحسنة إذا أكد **دودج** (1943) في دراسة مفصلة: أن المعلم الناجح أبدى في استبيان الشخصية إرتياحا في العلاقات الاجتماعية وإرادة في تحمل المسؤولية كما كان أقل تعرض للخوف والجزع وأكثر استجابة لأراء الآخرين وأبطأ في اتخاذ القرارات من المعلم الأقل نجاحا منه.**(عبد الله، مرجع سابق ، 100)**

2-5- العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي:

بالرغم من اختلاف العلماء في تفسير التوافق الشخصي بصفة عامة والذي يمكن القول بأن التوافق الدراسي جزء منه، واختلاف تفسيراتهم في النظر إلى العوامل المرتبطة به والتي سبق عرضها، فإنه يمكن الخروج بنظرة كلية مبنية على التوجهات المختلفة .

هذه النظرة الشمولية تعني الإهتمام بالعوامل المختلفة سواء كانت شخصية أو بيئية وربما يذكرنا ذلك بما أورده **إريكسون**(Erikson) أحد رواد التحليلية من أن النمو النفسي الاجتماعي يمثل سلسلة متدرجة من المواجهات الحاسمة مع البيئة، فمراحل النمو النفسي الاجتماعي تمثل تفاعلات بين النمو البيولوجي والاستعدادات النفسية والتأثيرات الاجتماعية وكل مرحلة من مراحل النمو النفسي الاجتماعي تنطوي على أزمة هوية خاصة بها ولابد من الإشارة هنا إلى أن الأزمة لا يقصد بها الكارثة ولكنها تعني نقطة التحول الحاسمة التي لا يستطيع فيها الفرد تجنب منعطف رئيسي نحو هذا الطريق أو ذاك، أيضا فإن كل مرحلة تمنح فرصا جديدة لقوى معينة في الأنا لتطور والنمو، كما أن لكل مرحلة طقوس معينة تمثل أشكالا من السلوكيات اليومية والطرق الاجتماعية التي تساعدنا لنصبح أعضاء فاعلين ومنتجين في مجتمعنا. (**انجلز،1991**)

وإذا اعتبرنا أن التوافق الشخصي مطلب أولي لتحقيق التوافق الدراسي فإن هناك بعض العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية التي يمكن لها أيضا أن تساعد في تحقيق التوافق الدراسي ويمكن إيجازها في ما يلي:

1- تهيئة الفرصة اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن وذلك عن طريق الكشف عن قدرات التلاميذ باختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي والمهارات وغيرها لمعرفة امكانات كل من هؤلاء التلاميذ.

2- إثارة الدوافع كحث على التعليم ينبغي أن يكون هدف المدرسة في المقام الأول حتى ينمو الميل الشخصي والاتجاه والحرص على المعرفة والفهم والاستطلاع والاكتشاف...الخ.

3- النجاح المدرسة في خلق شخصيات متوافقة، لابد من الموازنة بين ما تعطيه كمقررات وواجبات وبين ما يطيق التلاميذ تقبله، أي الموازنة بين المقررات والقدرات، لأن في عدم

توازن الهدف المنشود مع الوسيلة المؤدية إليه تعجيزا للدارس وتحبيطا لهمته.

4- إثارة التنافس والتسابق بين الدارسين بما يدفع إلى الغيرة والإهتمام، ولكن مما لا يؤدي اضرار للتنافس المعروفة كيأس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين في المحافظة على مستواهم.

5- تشجيع التعاون والعمل الجماعي في مذاكرة أو مشروع أو عمل مشترك كي يتعلموا التضحية والإيثار في سبيل الهدف المشترك، ويتدبرون مبكرين على حياة المجتمع وديمقراطية القيادة وتحمل المسؤولية.(**الأسمري، 1997، 22، 23)**

نستنتج مما سبق أنه ولكي يتحقق التوافق الدراسي لتلميذ على كل هيئة مسؤولة عن التعليم تحمل المسؤولية وتضافر الجهود للعمل على نجاح هذه العملية باتخاذ الوسائل اللازمة والتدابير اللائقة للخروج بتلاميذ متوافقين دراسيا.

2-6- العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي:

توجد هناك مجموعة من العوامل التي تساهم في حدوث حالة سوء التوافق الدراسي للتلميذ ومن أهم العوامل ما يلي:

2-6-1- الحالة الصحية لطالب: فالطالب الذي يعاني من إعتـلال في صحته وعدم قدرتـه على التركيز في الدروس والتغيب المستمر نتيجة حالته الصحية تؤدي إلى سوء توافقه في الدراسة.

2-6-2- التذبذب في المعاملة الأسرية: فالدلال الزائد والإسراف بالرعاية يولد فردا معتمدا على أبويه في أداء واجباته المدرسية.

عدم وجود حلة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع يولد سوء تكيف الطالب لأن المؤسسة التعليمية يجب أن تكون امتدادا لحياة المجتمع الجيد.**(العمرية، 2005 : 148)**

2-6-3- الجو المدرسي: ويتمثل هذا بالطلبة والمدرسين والمنهج وطريقة التدريس وعدد الطلاب الصف فهذه كلها لها تأثير على توافق الطالب أو عدمه في المدرسة.

فعدم مشاركة المدرسين للطالب في النشاطات اللاصفية وعدم وجود التعامل الأبوي الصادق داخل قاعات الدراسة وعدم الإهتمام بمشاكله الصعبة والأسرية والدراسية وغيرها ومساعدته على حلها والتغلب عليه، وكذلك صعوبة المنهاج وكثافته وعدم ملائمته لقدرات الطالب العقلية وكذا عدم ملائمة طريقة التدريس التي يتبناها المدرسين لأساليب التعلم التي يتبناها التلاميذ، وكذا عدم وجود التجانس بين الطالب وزملائه من التلاميذ من حيث العمر والتحصيل وإمكاناته بشكل صحيح كلها أمور تؤثر في عدم تكيف وتوافق السليم لتلميذ من الناحية الدراسية.

2-6-4- عدم إشباع الحاجات بالطرق التي تقررها الثقافة: من المعروف أن المجال الذي ينشأ فيه الطفل يؤثر تأثيرا بالغا في نموه من جميع النواحي، فإذا ساعد هذا المجال على اشباع حاجات الطفل البيولوجية والنفسية حيث يؤثر ذلك تأثيرا بالغا في سلوكه اي في مظاهر سروره وأساليب تكيفه، أما إذا تعددت مواقف الحرمان وزادت حدتها فإن شخصيته تعاني من الإضطراب في مظاهر سلوكه مما يجعله غير قادر على التكيف السليم لا مع زملائه ولا مع مدرسيه ولا مع المنهاج الدراسي. **(ربيع و الغول، 2003: 46 - 47)**

2-6-5- عدم القدرة على الإدراك والتمييز لبعض العوامل النفسية:

الإدراك هو عملية تأويل الإحساسات تأويلا يزودنا بمعلومات عما في عالمنا الخارجي من أشياء أو هو العملية التي تتم معرفتنا لما حولنا من أشياء عن طريق الحواس وهذا الإدراك يتأثر إلى حد كبير بالحالة النفسية التي عليها التلميذ مثل الكبت أو الألم أو القلق بحيث يجعله يسقط عيوبه ومقاصده السيئة على غيره من الأفراد فيسئ تأويل سلوكهم.

فالتلميذ المرتاب في نفسه الذي لا يعترف لنفسه بذلك يرى الريبة في غيره والذي يكبت العداوة للغير بحيث يرى العداوة في سلوكهم وهذه الأمور كلها خداعة للنفس تجعل التلميذ يغفل أو ينكر كثيرا ما يلزمه لتوافق السليم.

وهناك عوامل أخرى تفقد التلميذ توافقه الدراسي وهي كالتالي:

– التأخر الدراسي وعدم قدرة الطالب على متابعة الدروس مما يولد لديه الملل بسبب عدم قدرته على القيام بمتطلبات الدراسة.

– ارتكاب مخالفات داخل المؤسسة التعليمية كالعدوان على الزملاء، والغش في الامتحانات والتمارض والسرقة مما يولد فيه طالبا يرفض فيه من قبل المؤسسة والزملاء مما يؤدي الى عدم قدرته على التوافق. **(العمرية، مرجع سابق، 148)**

– مشكلات تتعلق بنوع الدراسة، والإلتحاق بها، وتتضمن مشكلات تتعلق بالقدرات والاستعدادات وعدم تناسب الاختصاص مع ميول التلميذ وقدرته العقلية والذهنية.

(نفس المرجع السابق،ص150)

نستنتج مما سبق أن للتوافق الدراسي عدة عوامل تؤثر عليه والتي يتعرض لها الطالب كاعتلال صحته وإصابته بمرض ما فان ذلك يؤثر على مواظبته ويؤخره دراسيا لعدم قدرته على اداء واجباته المدرسية بشكل جيد، إلى جانب الظروف الأسرية للطالب وطريقة تربية الطالب غير صحيحة كالدلال الزائد مثلا والذي يجعله معتمد على والديه بصفة دائمة، وعدم اتكاله في أداء واجباته الدراسية، وكذا الجو المدرسي داخل المؤسسة وما يعانيه من مشاكل كسوء اتصال الطالب بزملائه ومدرسيه وعلاقته بهم وكذا عدم اشباع الحاجات بالطرق التي تقررها الثقافة، وعدم التطابق ما بين قدراته ونوع الدراسة الموجه لها وكل هذه العوائق يمكن أن تولد في الطالب سلوكيات غير سوية ستؤثر بدورها دون تحقيق توافق التلميذ دراسيا.

2-7- مظاهر السلوك التوافقي للتلميذ:

من مظاهر السلوك التوافقي للتلميذ ما يلي:

– أن يتمتع بصفات سلوكية دراسية توافقية.

– أن يواصل التفاعل مع الحصة الدراسية.

– أن يركز انتباهه وجميع حواسه باتجاه الاستاذ.

– أن يأخذ موقف المتعلم الايجابي الفعال.

– أن يتميز بالهدوء والتركيز داخل القسم.

– أن يشارك زملائه في النشاط المدرسي.

– أن يشعر بالرضا والاتزان والتعاون.

– أن يتقيد بتعليمات الأستاذ.

– أن يكون واثق من نفسه ومن معلوماته.

- أن يكون متحررا من الميولات المضادة للمجتمع.
- أن يكون متوافقا نفسيا واجتماعيا ودراسيا. (بودر،**2010** ،**94**)

خلاصة الفصل:

نستخلص مما أدرجناه في هذا الفصل أن عملية التوافق ضرورية تستدعيها طبيعة الفرد بهدف إشباع حاجاته النفسية والشخصية فهو يسعى للوصول إلى الاستقرار النفسي والشخصي والذاتي بعدل واجتناب المشاحنات، خاصة مع أفراد الأسرة أو الجيران أو مع الآخرين أين يمكنه أن يتمتع بالمشاركة الوجدانية وأن يحس بالأمن والاستقرار، أما التوافق الدراسي فيعتبر من المكونات الأساسية في العملية التعليمية وضرورة إيجاد حل لعدم توافق التلاميذ دراسيا وذلك بتضافر كل الجهود من أخصائيين تربويين وأسرة وهيئات تدريس لتغلب على هذا المشكل الذي يعاني منه العديد من التلاميذ.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

الفصل السابع: تفسير نتائج الدراسة الميدانية

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد

1- المنهج المتبع في الدراسة

2- وصف ميدان الدراسة

3- مجتمع الدراسة وحجم العينة

4- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية(الثبات/الصدق)

5- إجراءات الدراسة الأساسية

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة

- خلاصة الفصل

تمهيد:

من أجل تجسيد هذه الدراسة على أرض الواقع ينبغي على الباحثة اتخاذ مجموعة من الإجراءات الميدانية الأساسية لجعلها دراسة علمية تطبيقية، والتي تتمثل في تحديد منهج الدراسة وإجراءاتها، ميدان الدراسة، مجتمع البحث وخصائص أفراده كيفية اختيار العينة، إضافة إلى الأدوات المستخدمة لجميع البيانات وخصائصها السيكومترية إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل تلك البيانات.

1- المنهج المتبع في الدراسة:

إن الخطوة الأولى بين كل تلك الإجراءات هي تحديد المنهج المتبع في البحث وقبل التطرق لذلك كان لزاما في البداية تحديد ما المقصود بالمنهج بصفة عامة.

يرى **أنجرس (2006)** أن المنهج :« محدد بمجموعة من الإجراءات والطرق الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى نتيجة، والمنهج في العلم مسألة جوهرية، كما أن الإجراءات المستخدمة أثناء إعداد البحث وتنفيذه هي التي تحدد النتائج».

من المؤكد أن طبيعة الموضوع المدروس هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم في البحث وحيث أن الدراسة بصدد البحث في **علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات(العميق والسطحي والاستراتيجي) بدافعية الانجاز والتوافق الدراسي**، واعتمدت الباحثة في دراستها «**المنهج الوصفي التحليلي** ».

ويعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو الكميّ الذي يعطي وصفًا رقميًا يوضح مقدار وحجم الظاهرة.

(عباس وآخرون، 2011، 47)

ويقوم المنهج الوصفي التحليلي على مراحل أهمها:

- فحص الموقف المشكل ودراسته دراسة واقعية.
- تحديد المشكل المراد دراسته.
- صياغة الفروض في ضوء الملاحظات وتقرير الحقائق التي يستند إليها في دراسة المشكل.
- اختيار المفحوصين (العينة) وتعيين مواضع فحصهم.
- تحديد أساليب تجميع البيانات.
- إعادة تصنيف محدد للبيانات المراد الوصول إليها وذلك بغرض المقارنة والتوصل إلى وجود الشبه والاختلاف وتبيان العلاقات.
- التحقق من صلاحية أدوات جمع البيانات (صدقها وثباتها).
- وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة ومحددة.**(حمدي، 1996 ،166)**

2- وصف ميدان الدراسة:

تعتبر هذه الخطوة أساسية بالنسبة للباحثة فهي تمكنها من الإحاطة بإمكانية تطبيق الإجراءات من جهة، وجمع معلومات حول خصوصيات المجتمع وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، وكذا حول كل ما يتعلق بمكان العمل بشكل مفصل.

وقد تمثل ميدان الدراسة في مجموع مؤسسات التعليم الثانوي العام (ثانويات) بلدية المقرن – الوادي، والتي تم على مستواها التطبيق الميداني لمقاييس الدراسة الحالية حيث قامت الباحثة بتحديد تلك الثانويات وحصر المجتمع المتاح والمكون أساسا من مجموع تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3- مجتمع الدراسة وحجم العينة:

3-1- مجتمع الدراسة:

يقصد بالمجتمع جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، ويسعى الباحث إلى أن يعمم عليهم النتائج التي لها علاقة بمشكل الدراسة.

(علام، 2007، 160)

ويتحـدد هـذا المجتمـع فـي الدراسـة الحاليـة بمجمـوع «**تلاميـذ السـنة الثانيـة ثـانوي** » المقـدرين بـ(430): تلميـذا مـوزعين علـى ثـلاث ثانويـات، كمـا هـو موضـح في الجدول رقم(05).

الجدول رقم(05) يوضح العدد الإجمالي للتلاميذ حسب الثانويات المعنية بالدراسة

الرقم	الثانوية	عدد تلاميذ السنة الثانية ثانوي
01	الشهيد حنكة علي	220
02	الحامدين الجديدة	120
03	سيدي عون الجديدة	90
المجموع		430

- توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس:

الجدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد المجتمع حسب متغير الجنس (ذكر/أنثى).

	الذكـور		الإنـاث	
العدد الكلي لأفراد المجتمع =430	العدد	%	العدد	%
	200	46.51	230	53.48

- توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب التخصص:

الجدول رقم (07) يوضح توزيع أفراد المجتمع حسب التخصص (علمي/ أدبي)

	علمي		أدبي	
العدد الكلي لأفراد المجتمع =430	العدد	%	العدد	%
	180	41.86	250	58.13

3-2-عينة الدراسة الأساسية:

العينة هي مجموعة من الأفراد الذين يحملون نفس خصائص المجتمع الأصلي بحيث تتوزع فيها خصائص المجتمع بنفس النسب التي توجد عليه في المجتمع، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة «**العشوائية البسيطة**»، ويعني هذا النوع من العينات تكافؤ الفرص لجميع عناصر المجتمع لتكون أحد مفردات العينة، ويتم اختيارها إما باستخدام القرعة، أو جداول الأرقام العشوائية، ويتطلب استخدام هذه الطريقة ضرورة حصر ومعرفة كامل العناصر التي يتكون منها مجتمع الدراسة، وبذلك تكون فرصة الظهور لكل عنصر معروفة ومحددة مسبقا.**(عدس وآخرون،1992، 109)**

- توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (08) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس

	الذكور		الإناث	
	العدد	%	العدد	%
حجم العينة:=N 230	100	43.10	130	56.52

- توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص:

الجدول رقم (09) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب التخصص

	علمي		أدبي	
حجم العينة:=N	العدد	%	العدد	%
230	69	29.74	161	70

3-3- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية إجراء مهما وخطوة أساسية في مجال البحث العلمي لا يمكن الاستغناء عنها.

3-3-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية تقرب الباحث من ميدان بحثه وتزوده بمعلومات أولية حول الظاهرة محل الدراسة، وبهذا فهي تعتبر أساسا جوهريا لبناء البحث.

(مختار، 2000، 47)

وتتضح أهداف الدراسة الاستطلاعية للبحث الحالي في ما يلي:

- التعرف على ميدان الدراسة والإحاطة بخصائصه.
- أخذ معلومات حول إجراءات التطبيق الميداني والاستفادة منه فيما بعد في الدراسة الأساسية.
- التعرف على الخصائص السيكومترية للأدوات والتحقق من صلاحيتها للاستعمال ومدى ملاءمتها لأفراد العينة.

3-3-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 تلميذا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث ثانويات ببلدية المقرن، والجدول رقم(10) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على الثانويات الثلاثة.

الجدول رقم (10) يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب الثانوية

الثانويـــة	عدد التلاميذ في العينة الاستطلاعية
الشهيد حنكة علي	15
الحامدين الجديدة	8
سيدي عون الجديدة	7

4- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية (الثبات والصدق):

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات اللازمة، الأولى عبارة عن مقياس أساليب التعلم، والثاني مقياس دافعية الانجاز والثالث مقياس التوافق الدراسي،

و تم التحقق من ثبات المقاييس، بطريقة التجزئة النصفية (جتمان)، وطريقة ألفا (α كرونباخ) وكذا تم التأكد من صدقها بطريقتين هما: صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية.

4- 1- مقياس أساليب التعلم:

4-1-1- وصف المقياس: اعتمدت الباحثة المقياس الذي أعده كل من **إنتوستل وتايت (1994)** (Entwistle & Tait)، والذي قام بتعديله **دوف** (1997, Duff) والذي توصل إلى صورته النهائية المكونة من (30) بندا، وتتوزع على (12) بعد فرعي على النحو التالي:

جدول (11) يوضح توزيع بنود مقياس أساليب التعلم

الأسلوب	الأبعاد	أرقام البنود	ملاحظات
العميق	البحث عن المعاني	13 ، 23	إيجابية
	الاهتمام الفعال / المواقف الانتقادية	1، 4	
	تنظيم وربط الأفكار	9، 19، 22	
	استخدام الأدلة والمنطق	25، 28، 30	
السطحي	الاعتماد على الحفظ والتذكر	14، 20	سلبية
	الصعوبة في الفهم	5، 16	
	عدم إقامة علاقات سببية	7، 17	
	الاستيعاب	3، 6، 11، 26	
الاستراتيجي	محددات التفوق	15، 21	إيجابية
	المجهود في الدراسة	10، 18	
	تنظيم الدراسة	2، 8، 24	
	وقت المشاركة	12، 27، 29	

وتتم الإجابة على هذه البنود وفقاً لمقياس خماسي (موافق تماماً – موافق إلى حد ما – غير متأكد – غير موافق إلى حد ما – غير موافق تماماً) وتعطى المفردات الإيجابية (5 ، 4 3، 2، 1) على الترتيب والعكس في المفردات السلبية .

ويتمتع هذا المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات في البيئة الأجنبية.

4-1-2- ثبات مقياس أساليب التعلم:

تم التحقق من ثبات مقياس أساليب التعلم باستخدام طريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية (جتمان)، وطريقة ألفا (α كرونباخ)، وجاءت النتائج كما يلي:

4-1-2-1- ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جتمان):

تم التأكد من ثبات مقياس أساليب التعلم عن طريق حساب قيمة معامل جتمان وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الثلاثة(العميق والسطحي والاستراتيجي) وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(12) يوضح معامل الثبات جتمان لمقياس أساليب التعلم

مقياس أساليب التعلم	معامل جاتمان
الدرجة الكلية للمقياس	0.72
بعد أسلوب التعلم العميق	0.77
بعد أسلوب التعلم السطحي	0.58
بعد أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.76

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة معامل جتمان الخاص بالدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم قد بلغت(0.72) أما فيما يخص بعد أسلوب التعلم العميق فقد بلغ معامل ثباته(0.77) وهي أعلى قيمة، في حين بلغت قيمة معامل الثبات الخاصة ببعد

أسلوب التعلم السطحي (0.58) وهي أدنى قيمة، أما قيمة معامل ثبات بعد الأسلوب الاستراتيجي فقد بلغ قيمته (0.76) وفي ضوء هذه القيم يمكننا القول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق، وهذا يدل أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

4-1 -2-2 - ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا (α كرونباخ):

كما تم التأكد من ثبات مقياس أساليب التعلم عن طريق حساب قيمة معامل ألفا(α) كرونباخ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الثلاثة (الأسلوب العميق والسطحي والاستراتيجي) وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(13) يوضح معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس أساليب التعلم وأبعاده

مقياس أساليب التعلم	معامل ألفا (α) كرونباخ
الدرجة الكلية للمقياس	0.71
بعد أسلوب التعلم العميق	0.75
بعد أسلوب التعلم السطحي	0.64
بعد أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.78

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ لمقياس أساليب التعلم قد بلغت(0.71) وهي أقل من القيمة التي تم الوصول إليها باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معامل جتمان، أما فيما يخص بعد التعلم العميق فقد بلغ معامل ثباته (0.75) في حين بلغت قيمة معامل الثبات الخاصة ببعد التعلم السطحي(0.64) وهي أدنى قيمة، كما نلاحظ أن بعد التعلم الاستراتيجي قد بلغ معامل ثباته (0.78) وهي أعلى قيم.

وفي ضوء ما سبق يمكننا القول أن قيمة ثبات المقياس مرتفعة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق، وهذا يعني أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة، ونلاحظ أن هذه النتيجة تدعم النتيجة التي تم الوصول إليها عند تقديرنا لثبات درجة المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وتتسق معها.

4-1-3- صدق مقياس أساليب التعلم:

يعد قياس صدق المقياس عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله وقد تم التأكد من صدق مقياس أساليب التعلم في الدراسة الحالية بطرقتين هما:صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية، وجاءت النتائج كما يلي:

4-1-3-1- صدق الاتساق الداخلي:

يعد صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، فهو يعكس مدى التجانس الداخلي للمقياس وقد اعتمدت الباحثة على هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لأبعاده الثلاثة (التعلم العميق، التعلم السطحي والتعلم الاستراتيجي)، بعد استبعاد الدرجة الفرعية للأبعاد، كما يلي:

الجدول رقم(14) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للأبعاد

الأبعاد	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
بعد أسلوب التعلم العميق	0.73**
بعد أسلوب التعلم السطحي	0.50**
بعد أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.79**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (14) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت بين (0.50) بالنسبة للبعد المتعلق بأسلوب التعلم السطحي، و(0.79) بالنسبة للبعد المتعلق بأسلوب التعلم لاستراتيجي، في حين أن بعد التعلم العميق قد بلغ معامل ارتباطه بالدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم (0.73).

وانطلاقا من قيم الجدول رقم (14) يمكننا القول أن أبعاد مقياس أساليب التعلم متناسقة معه في قياس هذه السمة مما يدل على أن هذا المقياس صادق ودرجة صدقه مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

4-1-3-2- الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية للمقياس:

لقد تم فحص الصدق التمييزي أو القدرة التمييزية لمقياس أساليب التعلم من خلال مقارنة الدرجات المتطرفة (العليا والدنيا) لأفراد عينة الدراسة على المقياس، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، حيث قامت الباحثة بترتيب الدرجات تنازليا وأخذت 27% من درجات الثلث الأعلى و27% من درجات الثلث الأدنى (وكان عددهم معا 16) ثم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (15) يوضح قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس أساليب التعلم

مقياس أساليب التعلم	الثلث الأعلى (ن=8)		الثلث الأدنى (ن=8)		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجات الحرية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدرجة الكلية للمقياس	119.50	4.98	89.87	6.95	-9.78**	**-2.97**	14

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن المتوسط الحسابي للثلث الأعلى أو المجموعة العليا بلغ(119.50) بانحراف معياري قدره (4.98) في حين بلغ المتوسط الحسابي للثلث الأدنى أو المجموعة الدنيا(89.87) بانحراف معياري قدره(6.95)، أما فيما يخص قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين متجانستين فقد بلغت(9.78-) وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار ت المجدولة التي قدرت بـ(2.97-) عند درجة حرية 14 ومستوى دلالة 0.01.

في ضوء ما سبق يمكننا القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الثلثين الأعلى الدرجات ومنه المقياس صادق ويمكننا الاعتماد على نتائجه في الدراسة الحالية وهو ما يدعم النتائج التي تم الوصول إليها عند تقدير صدق المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي ويتسق معها.

4-2- مقياس دافعية الانجاز:

4-2-1- وصف الأداة:

اعتمدت الباحثة في قياس دافعية الانجاز المقياس الذي أعده في الأصل **هرمانز** (Hermans.H.J.M,1970) من جامعة **نيجمرجن** (Nejmargen) بهولندا.

ويتكون المقياس من 28 عبارة متعددة الاختيار تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات تقابلها الرموز "أ-ب-ج-د-هـ"، أو أربع عبارات يليها خمس عبارات ناقصة تقابلها الرموز"أ-ب-ج-د"، وعلى المفحوص - وهو يجيب على أي فقرة - أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة، بوضع علامة (x) أمامها، وقد قام باقتباسه وتعريبه **فاروق عبد الفتاح موسى**(1981) .**(الشناوي،1995، 115)**

ليس للمقياس وقت محدد للإجابة، لكن وجد أن الأفراد العاديين يستطيعون الإجابة عليه في مدة تمتد من 35 إلى 45 دقيقة بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة.

4-2-2- درجات الاختبار:

يعطى المفحوص درجة على استجابته تمتد من 1الى 5 في الفقرات ذات الاختيارات الخمسة وهي(1 3 ،8، 10، 11، 13، 14 ،15 ،16 ،18 ،21 ،22 ،23 ،25)، وتمتد من 1الى 4 في الفقرات ذات الاختيارات الأربعة وهي(2 ،4 ،5 ،6 ،7 ،9 ،12 ،17 ،19 ،20، 24 ،26 ،27 28). **(نفس المرجع السابق،115)**

وعليه فإن أقل درجة يمكن الحصول عليها هي (28) ويعد مستوى هذا الدافع منخفضا والدرجة المتوسطة هي(79) ويعد مستوى الدافع متوسطا وأعلاها هي (130) ويعد مستوى الدافع مرتفعا.

4-2-3- ثبات مقياس الدافعية للإنجاز.

تم التحقق من ثبات مقياس الدافعية للإنجاز باستخدام طريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية(جتمان)، وطريقة ألفا (a) لكرونباخ، وجاءت النتائج كما يلي:

4-2-3-1- ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جتمان):

تم التأكد من ثبات مقياس الدافعية للإنجاز عن طريق حساب قيمة معامل جتمان وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(16) يوضح معامل الثبات جتمان لمقياس الدافعية للإنجاز.

مقياس الدافعية للإنجاز	معامل جتمان
الدرجة الكلية للمقياس	0.73

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة معامل جتمان الخاص بالدرجة الكلية لمقياس الدافعية للانجاز بلغت (0.73).

وفي ضوء هذه القيمة يمكننا القول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر 73% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي

نسبة مرتفعةمما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

4-2-3-2 - ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ:

كما تم التأكد من ثبات مقياس الدافعية للإنجاز عن طريق حساب قيمة معامل ألفا (α) لكرونباخ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(17) يوضح معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس الدافعية للإنجاز

مقياس الدافعية للإنجاز	معامل ألفا (α) كرونباخ
الدرجة الكلية للمقياس	0.65

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ لمقياس الدافعية للإنجازقد بلغت(0.65)، وهي أقل من القيمة التي تم الوصول إليها باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معامل جتمان.

وفي ضوء ما سبق يمكننا القول أن قيمة ثبات المقياس مرتفعة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق، وهذا يعني أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة، ونلاحظ أن هذه النتيجة تدعم النتيجة التي تم الوصول إليها عند تقديرنا لثبات درجة المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وتتسق معها.

4-2-4- صدق مقياس الدافعية للإنجاز:

وقد تم التأكد من صدق مقياس الدافعية للإنجازفي الدراسة الحالية عن طريق الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية، وجاءت النتائج كما يلي:

4-2-4 -1- صدق المقارنة الطرفية للمقياس(الصدق التمييزي):

لقد تم فحص الصدق التمييزي أو القدرة التمييزية لمقياس الدافعية للإنجاز من خلال مقارنة الدرجات المتطرفة (العليا والدنيا) لأفراد عينة الدراسة على المقياس، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، حيث قامت الباحثة بترتيب الدرجات تنازليا وأخذت 27% من درجات الثلث الأعلى و27% من درجات الثلث الأدنى (وكان عددهم معا 16) ثم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (18) يوضح قيمة اختبار ت لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الدافعية للإنجاز

مقياس الدافعية للإنجاز	الثلث الأعلى (ن=8)		الثلث الأدنى (ن=8)		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجات الحرية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدرجة الكلية للمقياس	105.37	4.34	80.50	9.66	-6.64**	-2.97	14

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أن المتوسط الحسابي للثلث الأعلى أو المجموعة العليا بلغ (105.37) بانحراف معياري قدره(4.34)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للثلث الأدنى أو المجموعة الدنيا(80.50) بانحراف معياري قدره(9.66).

أما فيما يخص قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين متجانستين فقد بلغت (6.64-) وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار (ت) المجدولة التي قدرت بـ(2.97-) عند درجة حرية 14 ومستوى دلالة 0.01.

في ضوء ما سبق يمكننا القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الثلثين الأعلى والأدنى في مقياس الدافعية للإنجاز، بمعنى أن المقياس استطاع التمييز بن مرتفعي

ومنخفضي الدرجات ومنه المقياس صادق ويمكننا الاعتماد على نتائجه في الدراسة الحالية.

4-3- مقياس التوافق الدراسي:

والذي أعده **يونجمان**(1979)، وترجمه وكيّفه الأستاذ **عبد العزيز الدريني** بكلية التربية بجامعة الأزهر بمصر.

يعتبر مقياس **يونجمان** للتوافق الدراسي من مقاييس تقدير الذات، وهو ذو فائدة كبيرة في مساعدة الأساتذة على فهم سلوك تلاميذهم، وعلى توجيهم التوجيه المناسب، كما يساعد الأخصائي النفسي والتربوي على إظهار بعض الجوانب التي تؤدي إلى سوء التوافق الدراسي ليقدم له المساعدة الفنية المناسبة.

وحرص المؤلف عند وضعه للاختبار على أن يصف وحداته (السلوك الإجرائي) الذي يحدث داخل القسم وخارجه، لما يحقق لهذه الوحدات درجة عالية من الموضوعية والاتفاق في المعنى بين المستخدمين كما راعى عند وضعه للوحدات أن تقيس الأبعاد الثلاثة الآتية:

-الجد والاجتهاد.

- التنظيم.

- الإذعان.

ويتكون هذا المقياس من (34) وحدة موزعة على ثلاثة أبعاد.

الجدول رقم (19) يوضح توزيع البنود على الأبعاد في مقياس التوافق الدراسي

الأبعاد	أرقام البنود	المجموع
الجد والاجتهاد	**1- 5 -7- 11 -13 -19 - 20- 22 -25 – 29- 31 -34**	**12**

الإذعان	2-3 – 8 -9 -10- 14 -15-16-17- 18-23-24-26-28 32	15
العلاقة بالمدرس	4-6-12-21-27-30-33	07

ويقابل كل بند بديلين هما: نعم ولا.

الجدول رقم (20) يوضح طريقة تصحيح بنود مقياس التوافق الدراسي

نوع البند	أرقام البنود	المجموع
البنود الموجبة	3-4-6-8- 11 12-14-16-19-20-21-23 - 25-27-28- 29 -33- 34	18
البنود السالبة	1-2-7-5-9-10-13-15-17-18-22-24-26- 30-31-32	34

4-3-1- ثبات مقياس التوافق الدراسي:

تم التحقق من ثبات مقياس التوافق الدراسي باستخدام طريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية (جتمان)، وطريقة ألفا (α) لكرونباخ، وجاءت النتائج كما يلي:

4-3-1-1- ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جتمان):

تم التأكد من ثبات مقياس التوافق الدراسي عن طريق حساب قيمة معامل جتمان وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الثلاثة (الجهد والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس) وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(21) يوضح معامل الثبات جتمان لمقياس التوافق الدراسي وأبعاده

مقياس التوافق الدراسي	معامل جتمان
الدرجة الكلية للمقياس	**0.77**
بعد الجهد والاجتهاد	**0.68**
بعد الإذعان	**0.52**
بعد العلاقة بالمدرس	**0.68**

يتضح من خلال الجدول رقم (21) أن قيمة معامل جتمان الخاص بالدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي قد بلغت(0.77) أما فيما يخص بعد الجهد والإجهاد فقد بلغ معامل ثباته (0.68)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات الخاصة ببعد الإذعان(0.52)، كما نلاحظ أن بعد العلاقة بالمدرس قد بلغ معامل ثباته(0.68).

وفي ضوء هذه القيم يمكننا القول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق، مما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

4-3-1-2-ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ:

كما تم التأكد من ثبات مقياس التوافق الدراسي عن طريق حساب قيمة معامل ألفا (α) لكرونباخ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الثلاثة (الجهد والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس) وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(22) يوضح معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس التوافق الدراسي وأبعاده

مقياس التوافق الدراسي	معامل ألفا (α) كرونباخ
الدرجة الكلية للمقياس	**0.63**
بعد الجهد والاجتهاد	**0.52**

بعد الإذعان	**0.54**
بعد العلاقة بالمدرس	**0.72**

يتضح من خلال الجدول رقم (22) أن قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ لمقياس التوافق الدراسي قد بلغت(0.63) وهي أقل من القيمة التي تم الوصول إليها باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معامل جتمان، أما فيما يخص بعد الجهد والاجتهاد فقد بلغ معامل ثباته (0.52) وهي أدنى قيمة، في حين بلغت قيمة معامل الثبات الخاصة ببعد الإذعان(0.54) كما نلاحظ أن بعد العلاقة بالمدرس قد بلغ معامل ثباته(0.72).

وفي ضوء ما سبق يمكننا القول أن قيمة ثبات المقياس مرتفعة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق، مما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة، ونلاحظ أن هذه النتيجة تدعم النتيجة التي تم الوصول إليها عند تقديرنا لثبات درجة المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وتتسق معها.

4-3-2- صدق مقياس التوافق الدراسي:

يعد قياس صدق المقياس عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله، وقد تم التأكد من صدق مقياس التوافق الدراسيفي الدراسة الحالية بطرقتين هما: صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية، وجاءت النتائج كما يلي:

4-3-2-1- صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

يعد صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، فهو يعكس مدى التجانس الداخلي للمقياس وقد اعتمدت الباحثة على هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لأبعاده الثلاثة (الجهد والاجتهاد، الإذعان، العلاقة بالمدرس)، بعد استبعاد الدرجة الفرعية للأبعاد، كما يلي:

الجدول رقم(23) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للأبعاد

الأبعاد	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
بعد الجهد والاجتهاد	0.83**
بعد الإذعان	0.82**
بعد العلاقة بالمدرس	0.51**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (23) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت بين(0.51) بالنسبة للبعد المتعلق بالعلاقة بالمدرس و(0.83) بالنسبة للبعد المتعلق بالجهد والاجتهاد، في حين أن بعد الإذعان قد بلغ معامل ارتباطه بالدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي (0.82).

وانطلاقا من قيم الجدول رقم (23) يمكننا القول أن أبعاد مقياس التوافق الدراسي متناسقة معه في قياس هذه السمة مما يدل على أن هذا المقياس صادق ودرجة صدقه مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

4-3-2-2- صدق المقارنة الطرفية للمقياس(الصدق التمييزي):

لقد تم فحص الصدق التمييزي أو القدرة التمييزية لمقياس التوافق الدراسي من خلال مقارنة الدرجات المتطرفة (العليا والدنيا) لأفراد عينة الدراسة على المقياس، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ، حيث قامت الباحثة بترتيب الدرجات تنازليا وأخذت 27% من درجات الثلث الأعلى و27% من درجات الثلث الأدنى (وكان عددهم معا 16) ثم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (24) يوضح قيمة اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس التوافق الدراسي

مقياس التوافق الدراسي	الثلث الأعلى (ن=8)		الثلث الأدنى (ن=8)		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجات الحرية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدرجة الكلية للمقياس	61.62	1.59	51.37	2.82	-8.93**	**-2.97**	14

** دال عند مستوى **0.01**

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أن المتوسط الحسابي للثلث الأعلى أو المجموعة العليا بلغ(61.62) بانحراف معياري قدره(1.59)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للثلث الأدنى أو المجموعة الدنيا: (51.37) بانحراف معياري قدره(2.82).

أما فيما يخص قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين متجانستين فقد بلغت (8.93-) وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار ت المجدولة التي قدرت بـ(2.97-) عند درجة حرية 14 ومستوى دلالة 0.01.

في ضوء ما سبق يمكننا القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الثلثين الأعلى والأدنى في مقياس التوافق الدراسي، بمعنى أن المقياس استطاع التمييز بن مرتفعي ومنخفضي الدرجات ومنه المقياس صادق ويمكننا الاعتماد على نتائجه في الدراسة الحالية وهو ما يدعم النتائج التي تم الوصول إليها عند تقدير صدق المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي ويتسق معها.

5- إجراءات الدراسة الأساسية:

بعد تحديد المنهج المناسب للبحث والإحاطة بميدان الدراسة، وكذا التعرف على المجتمع واختيار العينة الممثلة له، والتأكد من صلاحية أداتي القياس، قامت الباحثة بتطبيق إجراءات الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة بين 23الى 25 فيفري 2015.

وقد أشرفت الباحثة على إجراءات التطبيق الميداني للتأكد من مدى فهم المفحوصين للتعليمة والفقرات، وكذا التأكد من إجابتهم على كافة البنود، وقد قدر معدل الزمن المناسب للإجابة على المقياسين معا بالنسبة للمفحوص ب (20 إلى 25 دقيقة).

وعليه فقد اعتمدت الباحثة كل المقاييس دون شطب أي عبارة من عباراته.

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة ولغايات تحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع وعينة الدراسة.
- ألفا كرونباخ ومعامل جتمان لحساب ثبات المقاييس.
- تحليل التباين الثنائي.
- تحليل التباين الأحادي.

وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (V17,spss).

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

- تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولـــى

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانيـــة

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالـــثة

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الـــرابعة

تمهيد:

تعد مرحلة مناقشة النتائج من أهم مراحل البحث العلمي، بإعتبارها المرحلة التي "يقوم فيها الباحث باستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية الكمية والكيفية التي تبرهن على إجابة أسئلة البحث"(**العساف، 1995، 111).**

وعليه يأتي هذا الفصل لاستعراض أهم النتائج المتحصل عليها ومناقشتها في الدراسة الحالية.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم(العميق والسطحي والاستراتيجي)**".

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل المقارنة بين درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس الدافعية للإنجاز باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (25) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس الدافعية للانجاز بالنسبة لأساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف المحسوبة	قيمة اختبار ف المجدولة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	588.50	2	294.25	2.40	2.99	غير دال
داخل المجموعات	27851.76	228	122.15			
المجموع	28440.26	230				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن متوسط المربعات بين المجموعات قدر بـ (294.25) بدرجتين (02) حرية، في حين بلغ متوسط المربعات داخل المجموعات (122.15) بدرجات حرية 228.

هذا وقد بلغت قيمة اختبار (ف) المحسوبة(2.40) وهي أقل تماماً من قيمة (ف) **المجدولة التي بلغت(2.99).**

وبناء على ما سبق يمكننا القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي).

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)** ".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل المقارنة بين درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس التوافق الدراسي بالنسبة لأساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (26) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس التوافق الدراسي بالنسبة لأساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف المحسوبة	قيمة اختبار ف المجدولة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	415.15	2	207.58	4.16	2.99	0.01
داخل المجموعات	11368.56	228	49.86			
المجموع	11783.72	230				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن متوسط المربعات بين المجموعات قدر بـ(207.58) بدرجتين (02) حرية، في حين بلغ متوسط المربعات داخل المجموعات(49.86) بدرجات حرية 228.

هذا وقد بلغت قيمة اختبار (ف) المحسوبة(4.16) وهي أكبر تماما من قيمة (ف) المجدولة التي بلغت(2.99).

وبناء على ما سبق يمكننا القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي).

ومن أجل معرفة مصدر هذه الفروق قمنا بتطبيق اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية، وجاءت نتائجه كما يلي:

الجدول رقم (27) يوضح نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية

المقارنات الثنائية	متوسط الفرق	مستوى الدلالة
أسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم السطحي	2.07	غير دال
أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم الاستراتيجي	-4.14	0.05
أسلوب التعلم الاستراتيجي وأسلوب التعلم العميق	2.06	غير دال

إن المقارنات البعدية بينت انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم السطحي، وكذا بين أسلوب التعلم الاستراتيجي وأسلوب التعلم العميق، في حين بينت النتائج انه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة0.05 بين أسلوب التعلم السطحي والاستراتيجي.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما**".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائي من أجل المقارنة بين نوع الجنس (ذكور/إناث) ونوع التخصص (أدبي/علمي) والتفاعل بينهما على مقياس الدافعية للإنجاز، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (28) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) ونوع التخصص (أدبي /علمي) والتفاعل بينهما على مقياس الدافعية للإنجاز

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	1	188.10	1.63	غير دالة
التخصص	1	30.41	0.26	غير دالة
التفاعل بين الجنس والتخصص	3	63.78	0.55	غير دالة

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن متوسط المربعات بالنسبة لمتغير الجنس قدر بـ(188.10) بدرجة حرية واحدة (01)، في حين بلغ متوسط المربعات بالنسبة لمتغير التخصص (30.41) بدرجات حرية 01،0 أما بالنسبة للتفاعل بين الجنس والتخصص فقد بلغ متوسط المربعات(63.78) بثلاث درجات حرية.

هذا وقد جاءت قيم اختبار (ف) المحسوبة: بالنسبة للجنس والتخصص والتفاعل بينهما على التوالي كما يلي(1.63، 0.26، 0.55) وهي أقل تماماً من قيمة (ف) المجدولة عند مستوى دلالة 0.05.

وبناء على ما سبق يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي يعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما**".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائي من أجل المقارنة بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) ونوع التخصص (أدبي/ علمي) والتفاعل بينهما على مقياس التوافق الدراسي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (29) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) ونوع التخصص (أدبي/ علمي) والتفاعل بينهما على مقياس التوافق الدراسي

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	1	62.88	2.59	غير دالة
التخصص	1	157.11	6.48	0.01
التفاعل بين الجنس والتخصص	3	57.90	2.37	غير دالة

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن متوسط المربعات بالنسبة لمتغير الجنس قدر بـ(62.88) بدرجة حرية واحدة (1)، في حين بلغ متوسط المربعات بالنسبة لمتغير التخصص(157.11) بدرجات حرية (1) أما بالنسبة للتفاعل بين الجنس والتخصص فقد بلغ متوسط المربعات (57.9) بثلاث درجات حرية.

هذا وقد جاءت قيم اختبار (ف) المحسوبة: بالنسبة للجنس والتفاعل بين الجنس والتخصص على التوالي كما يلي:(2.59، 2.37) وهي أقل تماماً من قيمة (ف) المجدولة عند مستوى دلالة 0.05.

أما فيما يخص قيمة اختبار (ف) المحسوبة بالنسبة للتخصص فقد بلغت(6.48) وهي أكبر تماماً من قيمة (ف) المجدولة عند مستوى دلالة 0.01.

وبناء على ما سبق؛ يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والتخصص، كما يمكننا القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

الفصل السابع

تفسير نتائج الدراسة الميدانية

- تمهيد

1- تفسير نتائج الفرضية الأولـــى

2- تفسير نتائج الفرضية الثانـــية

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثـــة

4- تفسير نتائج الفرضية الـــرابعة

- خلاصة النتائج

- توصيات وآفاق مستقبلية

تمهيد:

في هذا الفصل سيتم تناول نتائج معالجة الفرضيات بالتفسير استنادا للإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، ثم يتم تقديم خلاصة عن النتائج، فتقديم توصيات واقتراحات.

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تذكير بالفرضية الأولى والتي تنص على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم(العميق والسطحي والاستراتيجي)**".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل المقارنة بين درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس الدافعية للإنجاز بالنسبة لأساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي).

ومن خلال نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة عن عينة الدراسة اتضح أن متوسط المربعات بين المجموعات قدر بـ (294.25) بدرجتي(02) حرية، في حين بلغ متوسط المربعات داخل المجموعات (122.15) بدرجات حرية 228.

هذا وقد بلغت قيمة اختبار (ف) المحسوبة(2.40) وهي أقل تماماً من قيمة (ف) المجدولة التي بلغت: (2.99).

وبناء على ما سبق يمكننا القول أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)**.

من خلال النتيجة السالفة الذكر للفرضية الأولى يتضح أن كل أسلوب من أساليب التعلم (السطحي والعميق والاستراتيجي)، يسهم بدرجة كبيرة في ارتفاع دافعية الإنجاز

للتلاميذ وأن تلاميذ السنة الثانية ثانوي لديهم دافعية إنجاز مرتفعة رغم تنوع أساليب التعلم كونهم في مرحلة تعليمية حاسمة تتطلب دافعية إنجاز مرتفعة وميول واستعدادات تؤهلهم للالتحاق بالسنة الثالثة ثانوي ومنها إلى الجامعة، ولتحقيق النجاح والتفوق فمن الطبيعي أن يكون لديهم دافعية إنجاز مرتفعة، ويتفق هذا مع ما توصلت له دراسة سان كران (Sankaran,2001) على عينة من الطلبة، وخلصت الدراسة إلى أنه كلما زادت دافعية الإنجاز كان التحصيل الدراسي لديهم أفضل، ومما سبق ذكره يتضح أنه مهما اختلف الأسلوب المعتمد من طرف التلميذ في المذاكرة ومعالجة المادة المتعلمة تكون دافعية الإنجاز واحدة لكل التلاميذ ويتفق هذا مع ما توصل له (باجدان،2000) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي أساليب التعلم المختلفة في الإنجاز الأكاديمي وذلك من خلال بحثه للعلاقة بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمي، وكذلك دراسة (بوويل وآخرون،2001) إلى بحث العلاقة بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي الصعوبات السلوكية (مشكلات الاتصال ومشكلات انفعالية) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم والإنجاز الأكاديمي لتلاميذ، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعلم. (**أحمد،2002**)

فالطرق التي يتبناها المتعلم في معالجة المعلومات وأساليبه التي يفضلها ترتبط ارتباطا وثيقا بدوافعه واتجاهاته حيث يمكن القول أن تعدد الاستراتجيات المعرفية، وطرق معالجة المادة المتعلمة ترجع إلى تعدد دوافع وتوجهات التعلم، وهذا ما أشار إليه كل من **انتوستل** و**بيجز** و**رامسيدين** بأن أساليب التعلم تتكون من مكون معرفي ووجداني، وأنها تنشأ نتيجة التوافق بين الدوافع والاستراتجيات.(**غنيم، 2006، 134**)، حيث يقوم الأسلوب العميق على الدافعية الداخلية والاهتمامات الأكاديمية وهو أسلوب فعال في التعلم، كما يمثل الرغبة والميل لدراسة، والاهتمامات الجادة بالمذاكرة تقابله إستراتيجية تتمثل في الفهم والكشف عن المعنى والربط بين الخبرات السابقة والجديدة ويتفق هذا مع دراسة علي أحمد مصطفى(2003) بعنوان: البناء العاملي لدافعية الإتقان وأثره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، جامعة أسيوط، والتي تهدف إلى التعرف على الأبنية العاملية لدافعية الإتقان وأثرها على تبني أساليب التعلم، وكشف العلاقة بين تلك الأساليب، والتي تحدد طرق معالجة المعلومات لدى الطلاب وعلاقتها بالتحصيل، وكانت أهم النتائج: وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجة التحصيل ودافعية الإتقان في أساليب

التعلم العميق، وكذا وجود فروق في مكونات دافعية الإتقان لدى المجموعة التي تبنت أسلوب التعلم العميق بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث. (الزحيلي،2012)

كما يرتبط الأسلوب السطحي بالقلق الايجابي والخوف من الفشل والارتباط إلى حد ما مع الدوافع المهنية كون التلميذ المعتمد على هذا الأسلوب يعتقد أن المذاكرة من أجل النجاح في الامتحان فقط، ولهذا تكون لديه دافعية إنجاز مرتفعة في الاختبار لاجتيازه والتفوق فيه ويتميز هذا الأسلوب بقبول الأفكار والحقائق الجديدة دون تمحيص وكذا يتمثل في اكتساب الكفاءة والطموح وتقابله استراتيجية في إعادة الإنتاج للهدف، كما يمثل الأسلوب الاستراتيجي لتعلم التحصيل ومحاولة الحصول على درجات عالية في الاختبار بهدف تحقيق الذات والوصول إلى أرقى المراتب، مما ينجم عن مستخدمي هذا الأسلوب الدافعية المرتفعة للوصول إلى مرادهم المبتغى، ويركز هذا الأسلوب أيضا على التنظيم والالتزام بالوقت المحدد، ويتفق هذا مع دراسة (جون،1995) والحاملة لعنوان: الفروق بين المستويات العمرية في مداخل الدراسة وعلاقة ذلك بمستوى الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وبعد تطبيق مقياس مداخل الدراسة عليهم واستخدام المتوسطات والنسب المئوية ومعاملات الارتباط أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق مجموعة المستوى الأول عن مجموعة المستوى الثاني في جميع أبعاد القائمة، ووجود ارتباط موجب بين مداخل الدراسة (العميق والسطحي والاستراتيجي) لدى طلاب الجامعة.(أبو هاشم،2006 ،20 -21)

وتشير أساليب التعلم إلى دوافع مختلفة ترتبط باستراتجيات مناظرة لتحقيق أهداف متنوعة في ما يتعلق بالدراسة، حيث يشير الأسلوب العميق إلى القصد في الفهم في حين يتمثل الدافع السائد من وراء هذا الأسلوب في نية الفهم، وعلى النقيض من ذلك يشير الأسلوب السطحي إلى التعلم بشكل روتيني مع الخوف من الفشل كدافع مقابل لذلك وهذا ما يعزز دافع إنجاز التلميذ هو إحراز نقاط عالية في الامتحان فقط دون فهم معمق للمادة المتعلمة، والجدير بالذكر أن الاستراتجيات المتخذة في الأسلوب العميق قد تتضمن أيضا عناصر من التعلم الروتيني إضافة إلى اتخاذ القرار وأفكار جديدة يستخدمها التلميذ لتحقيق أهدافه، أما الأسلوب الاستراتيجي قد يجمع بين الأسلوبين السابقين (العميق والسطحي) ولكن الحافز أو الدافع يكمن في تحقيق أفضل النتائج الممكنة في الدراسة وتحقيق النجاح بامتياز

ويتجلى ذلك من خلال إدارة الوقت وتنظيم بيئة وظروف التعلم، أي تنظيم التلميذ مكان مراجعته وترتيب وقته على أكمل وجه.(Smith,1997)

ويتفق هذا مع ما توصلت له دراسة (عواطف علي شعير، ومحمود عبد الحليم منسي) في السعودية (1998):(بعنوان اثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس، على أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)، ودافعية الطالبات للدراسة وتكونت عينة الدراسة من طالبات كلية التربية من جامعة الملك سعود، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين تفضيل طريقة معينة في الاستذكار والتخصص الدراسي، وبين طريقة الاستذكار والتحصيل الدراسي حيث فضلت طالبات تخصص الرياضيات أساليب الاستذكار المنظمة والمتعمقة في حين أن طالبات اللغة العربية فضلن استخدام الأسلوب الاستراتيجي فقط وفضلت طالبات العلوم الاجتماعية الطريقة السطحية وقد كانت الفروق في درجات التحصيل لصالح طالبات شعبة الرياضيات، والعلوم الطبيعية وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع دافعية الإنجاز لكل الطالبات.(شعير ومنسي،1998، 4)

كما يمكن القول أن أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي) ليست العامل الوحيد وراء ارتفاع دافعية إنجاز التلاميذ، وإنما قد يعود إلى عوامل أخرى كالاختيار الجيد لرفاق الدراسة وهذا ما أثبتته دراسة فرانش (French,1956) الذي توصل فيها إلى أن ذوي الدافعية المرتفعة في الإنجاز يفضلون أن يكون زملاء الدراسة أو العمل من الخبراء بينما يميل ذوي الدافعية الأقل إلى العكس.(الزيات،2001، 307)

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تذكير بالفرضية الثانية والتي تنص على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)**".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل المقارنة بين درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس التوافق الدراسي بالنسبة لأساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي).

ومن خلال نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة عن عينة الدراسة اتضح أن متوسط المربعات بين المجموعات قدر بـ(207.58) بدرجتين (02) حرية، في حين بلغ متوسط المربعات داخل المجموعات(49.86) بدرجات حرية 228.

هذا وقد بلغت قيمة اختبار (ف) المحسوبة(4.16) وهي أكبر تماماً من قيمة (ف) المجدولة التي بلغت(2.99).

وبناء على ما سبق يمكننا القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي).

ومن أجل معرفة مصدر هذه الفروق قمنا بتطبيق اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية، وقد تبين أن مصدر الفروق الموجودة في نتائج الفرضية الثانية يعود فقط إلى وجود الاختلاف في درجات التوافق الدراسي بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم الاستراتيجي عند مستوى دلالة 0.05 . في حين نلاحظ أن الاختلاف أو الفروق الأخرى غير دال إحصائيا.

ويفسر ذلك إلى تحديد أسلوب التعلم في علم النفس التربوي إلى كيفية مفتاحيه لوصف الفروق الفردية في سياق التعلم، فالأفراد المختلفون يتعلمون بطرق مختلفة ولديهم طرق متنوعة في استقبال ومعالجة المعلومات والتي تكون مريحة لهم بشكل عام والمرتبطة بنتاج مختلف على نحو ملحوظ واختلاف في مستويات التوافق الدراسي بالنسبة لتلاميذ فقد أشارت أبحاث عديدة إلى ارتباط أسلوب التعلم الاستراتيجي بنتائج تعلم عالية الجودة كونه يعتمد على سعي المتعلم إلى تحقيق أعلى الدرجات من خلال تنظيم الوقت والمكان الذي يذاكر فيه المتعلم، كما يكون هدفه هو تحقيق مكانة مرموقة في المجتمع مستقبلا، وينصب تركيزه في الحصول على أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة ويتميز بمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد، كما يكون الأمل والتفاؤل هو المميز لتلاميذ المستخدمين لهذا الأسلوب

والرغبة الملحة في النجاح والثقة الكبيرة بالنفس كما يكون الأسلوب في معالجة المادة المتعلمة منظما ومنسقا ومرتبا والتوجه نحو التحصيل مرتفع، ويتميز مستخدمي الأسلوب الاستراتيجي بأنهم يوازنون بين المحتوى الأكاديمي لمادة التعلم والحصول على أعلى درجة يمكن الحصول عليها من مقرر ما كما أنهم يبحثون بدرجة كبيرة عن المعنى ومحتوى المواد الدراسية.**(جاد الرب،2010)**

ويتميز مستخدمي أسلوب التعلم السطحي بمستويات تعلم غير مرضية كما يتميز هذا الأسلوب بالتعلم غير الناضج لاعتماد المتعلم السطحي على الدافعية السطحية وبعدم ميله إلى ما يدرس ولا ينجذب له فهو مدفوع بأهداف غير نابعة من ذاته، فيصبح عاجزا على اتخاذ القرارات الشخصية وبناء مشاريع مدروسة على أسس سليمة، كما يفشل في تمييزه للمبادئ لنظرته الضيقة نحو المواد التعليمية، فهو لا يدرك العلاقات القائمة بينه وبين بنيته المعرفية الخاملة وخبرته السابقة الضعيفة فيشعر بصعوبة المادة ولا يبذل جهدا لفهما واستيعابها فيبقى خاملا بصفته عاجزا على مواكبة سير الدروس، كما يتميزون بذاكرة إنتاجية سلبية تظهر افتقار في بنيتهم المعرفية للمبادئ والمفاهيم. **(مشري،2009، 110 ،112)**

ومن خلال الطرح السابق يتضح جليا أن التلميذ المستخدم للأسلوب الاستراتيجي يكون أكثر توافقا دراسيا من التلميذ المستخدم للأسلوب السطحي، ويظهر ذلك من خلال تميز التلميذ المتوافق دراسيا بتنظيم الوقت والسيطرة عليه، فيقسمه إلى أجزاء المذاكرة وأجزاء للترفيه بناء على خطة مرسومة ويدرك أهمية الوقت، كما أن التلميذ المتوافق دراسيا هو الذي يقتنع بأهمية المواد التي يدرسها ويجدها مشوقة، كما أن ميوله نحوها لا تتغير وكذا من صفاته أنه يستطيع تنظيم محاضراته تنظيما يمكنه من عمل ملحقات أو ملخصات لكل مادة ويستطيع استخلاص النقاط المهمة في أي مهمة وذلك عكس التلميذ الغير متوافق دراسيا ويرجع التوافق الدراسي لتلميذ هنا إلى استخدامه للأسلوب الاستراتيجي كون خصائص التوافق الدراسي تتواءم مع ما يتضمن الأسلوب الاستراتيجي من مميزات أيضا، وهذا ما أكده **(مين)** بعد مقابلته مجموعة من أساتذة الجامعة، لمعرفة عادات الاستذكار لدى طلبتهم وتوصل إلى أن الطلبة المنظمين في دراستهم متفوقون في تحصيلهم الأكاديمي وان الطالب

الفعال يمتلك مهارات تنظيم الوقت وأخذ الملاحظات، وتكون لديه دافعية نحو الدراسة.

(Main,1980,84)

ومن تعريفات التوافق الدراسي أنه يتضمن حصول التلاميذ في الامتحانات على تقديرات مرتفعة نسبيا في مختلف المواد الدراسية، والتلميذ غير المتوافق هو المتخلف دراسيا عن زملائه لرسوبه في الامتحان، حيث أن التوافق الدراسي يساعد التلميذ على التحصيل الدراسي الجيد كونه لا يستعمل الأسلوب المناسب مع المادة التي يتعلمها ويدل هذا على أن التلميذ المستخدم للأسلوب الاستراتيجي في التعلم يكون مرتفع التحصيل عكس التلميذ المستعمل للأسلوب السطحي يكون تحصيله متدني، ويتفق هذا مع ما توصلت له دراسة: العابد والشرع (2012) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تفضيل أفراد العينة للأسلوب الاستراتيجي وبين تحصيلهم الدراسي، فيما توصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الأسلوب السطحي وبين تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات.**(العابد والشرع،2012)**

وكذا دراسة (سميث وتستنج، 1998) بعنوان: العلاقة بين العمر والجنس وأساليب الدراسة والتي هدفت إلى اختبار صدق استبيان أساليب الدراسة لدى طلاب هونج كونغ وطلاب المملكة المتحدة والعلاقة بين الجنس والتخصص وأساليب الدراسة، حيث بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي) لدى عينة المملكة المتحدة وان هناك أثرا دالا إحصائيا للتفاعل بين الجنس والعمر الزمني في تبني الطلاب أسلوب التعلم السطحي والاستراتيجي لدى طلاب هونج كونغ.

كما قام محمد علي مصطفى (2000) بدراسة الفروق بين طلاب العلمي والأدبي وكذلك بين الجنسين في أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي) لطلاب كلية التربية بالعريش، وتوصل إلى وجود فروق دالة بين طلاب العلمي والأدبي في أساليب التعلم، وذلك لصالح الأسلوب الاستراتيجي.**(احمد،2002)**

ومن بين الدراسات أيضا المتوافقة مع نتيجة الفرضية السالفة الذكر دراسة: محمد (1993) حيث هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الفروق بين مجموعات الطلاب ذوي المستويات المختلفة من في كل من أساليب التعلم، والذكاء العام، ومكونات التوافق الدراسي العام. بالفرقة الرابعة من كلية التربية ببنها، وأوضحت النتائج مايلي: وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين الطلاب في أسلوب التعلم الاستراتيجي والسطحي في مستوى التوافق الدراسي كانت لصالح الأسلوب الاستراتيجي. (زمزمي،2010، 232)

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تذكير بالفرضية الثالثة والتي تنص على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما**".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائي من أجل المقارنة بين نوع الجنس (ذكو/إناث) ونوع التخصص (أدبي/علمي) والتفاعل بينهما على مقياس الدافعية للإنجاز،

ومن خلال نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة عن عينة الدراسة اتضح أن متوسط المربعات بالنسبة لمتغير الجنس قدر بـ(188.10) بدرجة حرية واحدة (01)، في حين بلغ متوسط المربعات بالنسبة لمتغير التخصص(30.41) بدرجات حرية0.01 أما بالنسبة للتفاعل بين الجنس والتخصص فقد بلغ متوسط المربعات(63.78) بثلاث درجات حرية.

هذا وقد جاءت قيم إختبار (ف) المحسوبة: بالنسبة للجنس والتخصص والتفاعل بينهما على التوالي كما يلي(1.63، 0.26، 0.55) وهي أقل تماماً من قيمة (ف) المجدولة عند مستوى دلالة 0.05.

وبناء على ما سبق؛ يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة 95% **بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.**

ويتضح من النتيجة سالفة الذكر أن مستوى دافعية الإنجاز لدى التلاميذ متقاربة بصورة شديدة، رغم اختلاف جنسهم (ذكور/إناث) وتخصصهم (علوم/أدب)، باعتبار الدافعية أمر في غاية الأهمية بالنسبة للمتعلم وتفسير سلوكه التعليمي، فهي المحرك الأول للسلوك وتتمحور حولها عمليات السلوك الإنساني بكل تعقيداته كونها تعتبر إحدى الجوانب المهمة

في نظام الدوافع الإنسانية وتحتل مكانة متميزة فهي تلعب دورا كبيرا في إثراء الموقف التعليمي، وتعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي. (**عبد القادر،1991 ،2**)، حيث تشير الدراسات إلى أن دافع الإنجاز خلال سنوات الدراسة يعتبر واحدا من الدوافع المهمة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل وتجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق.

(زيدان،2008 ،3)

فحسب (عبد الغفار،1984 ،37) فإن دافع الإنجاز المدرسي يعد استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ النجاح ويترتب عليه نوع من الإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في صعود معيار محدد للامتياز، ويراها (الكناني،1989، 28) بأنه عملية النزوع لأداء المهمات المدرسية بصورة جيدة.

وفي هذا السياق؛ يتضح بديهيا أن دافع الإنجاز في الموقف التعليمي لا يختلف بين التلاميذ في الدافعية للإنجاز رغم اختلاف جنسهم وتخصصهم، ويتفق هذا مع ما توصلت دراسة (Raif,2006) حيث هدفت إلى البحث عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز والتحصيل بمدينة نيوكستل وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس (ذكر،أنثى).**(كمور،2001 ،333)**

وكذا دراسة (عبد الدايم،1996)، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأهداف الدافعة للإنجاز داخل حجرة الدراسة والعزو ألسببي للتحصيل الدراسي لدى طلاب الأولى ثانوي العام، وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين البنين والبنات في أهداف الإنجاز.**(أبو المعا طي،2011، 256)**

وأرجع الباحثون ارتفاع دافع الإنجاز لكل من الذكور والإناث إلى عوامل عدة: منها ما يتعلق بظروف التنشئة الاجتماعية وبعضها ما يتعلق بالظروف المثيرة للدافعية ومصدر الضبط لديهم ومنها ما اعتمد على الجانب الفسيولوجي وأنماط الشخصية. **(بني يوسف،2006)**

وقد وجد **اتكسنون** أن الحاجة للإنجاز عند النساء مرتبطة بالقبول الاجتماعي أما الحاجة إلى الإنجاز عند الرجال فهي ذات صلة بالقدرة على القيادة والذكاء، وبمعنى آخر إن

أردت أن تثير الحاجة للإنجاز في النساء ارجع إلى قبولهن الاجتماعي وإن أردت أن تثيرها عند الرجال ارجع إلى قدرتهم على القيادة والذكاء. **(عبد الحميد،1991، 50)**

كما يمكن إرجاع عدم اختلاف الذكور والإناث في مستوى الدافعية للإنجاز إلى توحد النظرة بينهم في أهمية التعليم بنسبة لكل طرف وما يحققه لهم من طموح وتميز، وذلك بناء على اعتقاد التلاميذ وإيمانهم بأن مجال التعلم والتحصيل لا معنى للحظ والصدفة فيه أي في ما يتعلق بالنتائج المدرسية، وبذلك هم المتحكمون في هذه النتائج وبإمكانهم إحداث التغير إزاء الظروف السلبية التي تقف وراء تحقيق طموحاتهم، وأن النتائج الدراسية تتوقف عما يبذله التلاميذ من جهد ومثابرة، وذلك لأنهم في هذه المرحلة يكونون أكثر إحساسا بالمسؤولية (حامد عبد السلام زهران،2001)، أن مرحلة المراهقة تمتد من (15الى17سنة) وتتميز باهتمام المراهق جديا بمستقبله التربوي ويزداد تفكيره في تقدمه الدراسي.

(زهران،2001 ،378)

وقد ترجع هذه النتيجة أيضا إلى التأثر بالمعاملة الوالدية والمستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة حيث أكدت الدراسات ارتباط دافع الإنجاز بكل من السن المبكرة التي يبدأ فيها تدريب الفرد على الاستقلال والاعتماد على الذات وذلك من خلال تأثير معاملة الآباء لأبنائهم في دوافعهم بما في ذلك دوافع الإنجاز وقيمهم وسلوكهم بوجه عام.**(شحاته،2006، 81)**

كذلك يشير **أبو المجد إبراهيم مجاهد**(1987) إلى أن المستوى الثقافي للأسرة يعتبر احد العوامل المهمة في نجاح أو فشل الطلاب، حيث وجد أن هناك علاقة ارتباطيه دالة بين دافعية الإنجاز والمستوى الثقافي للأسرة.**(الطيب،2006، 28)**

ويتفق هذا أيضا مع دراسة (الرواف،2003) والتي هدفت إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، وأوضحت نتائج الدراسة مايلي: إلى أن هناك اثر في أساليب المعاملة الوالدية بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسي.**(الرواف،2003)**

كما يمكن تفسير عدم الاختلاف في مستوى دافعية الإنجاز لكلا الجنسين إلى الرغبة الملحة في التعليم، والسعي نحو التحصيل الدراسي الجيد، وهو من أهم السمات التي يشترك فيها جميع التلاميذ من كلا الجنسين.

كما يرجع عدم وجود فروق بين التلاميذ ذو التخصص العلمي و ذو التخصص الأدبي في السنة الثانية ثانوي في مستوى الدافعية للإنجاز إلى العديد من العوامل من بينها: تغير نظرة البيئة الاجتماعية حيث أنها لم تعد تحبذ تخصص معين على الآخر فأصبحت جل التخصصات ذات قيمة مرموقة سواء كان ذلك في المجتمع بصفة عامة أو أسرة التلميذ بصفة خاصة باعتبارها المدعم الرئيسي لتلميذ التي تدفعه نحو الإنجاز والتحصيل بالإضافة إلى ذلك نجد أن أغلب الأساتذة الذين يدرسون التلاميذ الأدبيين هم نفسهم اللذين يدرسون التلاميذ العلميين فهم بذلك قد يتلقون نفس الحافز والتشجيع من المدرسين والأساتذة مما قد يساهم ذلك في إمكانية عدم وجود اختلاف في مستوى الدافعية للإنجاز باعتبار الأستاذ هو المحفز المهم للتلميذ بعد الأسرة.

إضافة إلى أهمية كل تخصص لدى التلاميذ علميين كانوا أو أدبيين وذلك لأنهم يوجهون تركيزهم على تحقيق مكاسب علمية أكاديمية في المواد الأساسية المتضمنة لكل تخصص ينتمون إليه فتكون بذلك جهودهم موجهة نحو تلك المواد التي قد نجدها متشابهة في حجم محتواها ومعاملاتها دون نوعها ويؤدي بهم ذلك إلى ارتفاع دافعيتهم للإنجاز فيها دون الأخرى مما قد يظهر عدم التفاوت النسبي بين التخصصات و الذي يتجلى دائما من خلال قدرتهم على التحصيل والإنجاز.

كما أن للظروف التي تحيط بكل تخصص خاصة بعد فتح التخصصات بالجامعة وإشباع آفاق المعرفة المتاحة من هذا نرى أن العلم والتحصيل مهما اختلفت تخصصاته فإنه يعد مجالا هاما في تحقيق رغبة كل طالب يرغب في مواصلة تعليمه الجامعي وفتح مجالات واسعة حيث أن العلم والمعرفة والتطور التكنولوجي في عصرنا الحالي الركيزة الأساسية لتطور الفرد والمجتمع ويتجلى ذلك في توفير فرص العمل وبالتالي تكون لهم نفس القدرة على إشباع حاجياتهم الاجتماعية والاقتصادية هذا كله جعل التلاميذ رغم اختلاف تخصصاتهم لا يختلفون في مستوى دافعيتهم للإنجاز.

ويتفق هذا مع دراسة (Bruce,2010) و(Babelan,2010) حيث لم تجد الدراستان أي فروق في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير التخصص لدى الطلبة.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المساعيد،2008) حيث أن هناك فروق بين المتوسطات تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الأدبية، ولصالح السنة الرابعة.

(كمور،2012، 348)

وترجع الباحثة عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز يعزى لتفاعل بين (الجنس والتخصص) إلى:

أن الدافعية للإنجاز عامل مهم يفترض تواجده عند كل التلاميذ المتمدرسين بغض النظر عن تخصصاتهم وأجناسهم، وغيرها من المتغيرات الأخرى وذلك كونها تلعب دورا مهما في تحقيق النجاح الدراسي، كما أنها ترفع من همة التلاميذ وتجعلهم أكثر حيوية ونشاطا أثناء أداء المهام الدراسية.

أن أغلب التلاميذ تم توجيههم حسب ميولهم وقدراتهم وبالتالي كانت لديهم دافعية انجاز متقاربة في التخصص الذي اختير من قبلهم، وهذا يشمل الجنسين معا (ذكور،إناث).

4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تذكير بالفرضية الرابعة والتي تنص على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي يعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما**".

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائي من أجل المقارنة بين نوع الجنس (ذكور إناث) ونوع التخصص (أدبي علمي) والتفاعل بينهما على مقياس التوافق الدراسي.

ومن خلال نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة عن عينة الدراسة اتضح أن متوسط المربعات بالنسبة لمتغير الجنس قدر بـ (62.88) بدرجة حرية واحدة (01)، في حين بلغ متوسط المربعات بالنسبة لمتغير التخصص (157.11) بدرجات حرية 0.01 أما

بالنسبة للتفاعل بين الجنس والتخصص فقد بلغ متوسط المربعات(57.9) بثلاث درجات حرية.

هذا وقد جاءت قيم اختبار (ف) المحسوبة بالنسبة للجنس والتفاعل بين الجنس والتخصص على التوالي كما يلي(2.59، 2.37) وهي أقل تماماً من قيمة (ف) المجدولة عند مستوى دلالة 0.05.

أما فيما يخص قيمة اختبار (ف) المحسوبة بالنسبة للتخصص فقد بلغت (6.48) وهي أكبر تماماً من قيمة (ف) المجدولة عند مستوى دلالة 0.01.

وبناء على ما سبق؛ يمكننا القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي يعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

كما يمكننا القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

وجاءت هذه النتيجة مؤيدة ومدعمة للعديد من النتائج التي توصلت لها دراسات سابقة ونذكر منها دراسة الباحثان " محمد السيد عبد الرحمان ومحمد محروس الشناوي" (1992) حيث أثبتت عدم وجود تأثر حاصل دال إحصائيا لتفاعل الجنس والسن على كل من التوافق الدراسي، إلى جانبه دراسة الباحث" عاطف الأغا" (1989)، والذي استدل بعدم وجود معايير دقيقة وعلمية يعتمد عليها لتمييز الطالب المتوافق دراسيا وغير المتوافق، وكذا دراسة الباحث "عبد الرحيم شعبان شقورة " (2002)، والذي لم يثبت الفروق الجنسية في بعد من أبعاد التوافق الدراسي وهو بعد العلاقة بالمدرس". **(بوصفر،2011، 154)**

ويفسر ذلك إلى أن التلاميذ ذكورا كانوا أم إناث يثابرون بنفس الدرجة من أجل تحقيق النجاح والتفوق فهم في سنة تكاد تكون نهائية للانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي ومنها الجامعة فهي تحتاج إلى التفوق، وتحقيق نتائج تحصيلية أفضل، كما يمكن أن تعزو هذه النتائج إلى الظروف الملائمة في المحيط الثانوي وتوفر العناية لتلاميذ وحسن إعداد المناهج الدراسية المناسبة لميول واستعدادات التلاميذ في هذه المرحلة المهمة من الدراسة.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة" بارك (1982)G.H.Park, وذلك لبحث عدة متغيرات منها التوافق الاجتماعي والثقافي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الشباب الأمريكي الكوري في " لوس أنجلس" قوامها (127) طالب، وأسفرت النتائج على أن الطلاب الأعلى تحصيلا كانوا أكثر توافقا واظهر الذكور توافقا على الإناث، وكذا دراسة "نازلي صالح أحمد" (1974) حول التعرف على الفروق الجنسية في التوافق الدراسي على عينة من تلاميذ الإعدادية والثانوية، فقد أسفرت النتائج على توافق البنات على البنين في الدراسة وفسر ذلك في ضوء أن البنات أكثر تفرغا من البنين في هذه المرحلة للدراسة، بينما ينشغل الذكور في اهتمامات أخرى منها الأنشطة والعمل لكسب القوت أحيانا وما إلى ذلك من مشاغل الحياة اليومية.**(عبد الحميد،1990، 141)**

كما يتعارض هذا مع نتيجة دراسة كل من (Elies & Suandi)، التي أظهرت أن التوافق الدراسي والشخصي والنفسي لدى الإناث أعلى من الذكور.**(راشد،2011)**

كما تعود العلاقات الطيبة داخل الأسرة على العلاقات داخل القسم بالإيجاب، إذ أن المنزل الذي يتميز أفراده بعلاقات طيبة، ويشجع أولاده عن الاستقلال ويساعدهم على حل الصراعات وتجاوز المشكلات يمتع أفراده بصحة نفسية عالية وينعكس ذلك على التوافق الدراسي لتلميذ حتما، أما المنزل النابذ فهو منعدم التكيف، كما يتصف بالصراعات والمشاجرات بين الأب وأبنائه والذي يفتقر إلى العلاقات الاجتماعية الطيبة داخلة مما ينعكس سلبا على توافق التلميذ دراسيا.**(فهمي،1967، 102,103)**

ويعود عدم اختلاف التلاميذ في التوافق الدراسي أيضا ذكور كانوا أم إناث إلى العلاقات الطيبة بين التلاميذ وأساتذتهم، إذ أن كراهية الأساتذة من أسباب الرسوب الدراسي ومعاملة الأساتذة لطلابهم ونوع علاقاتهم بهم من أهم دواعي التوافق الدراسي والإقبال عليه وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى قوة التحصيل الدراسي والنجاح في الامتحانات، هذا طبعا إن كانت علاقة الأساتذة علاقة أبوة ايجابية، أما كانت العلاقة العكس تكون النتيجة سلبية تتمثل في كراهية التلاميذ للأساتذة من جهة وكره المواد الدراسية والمدرسة معا من جهة أخرى.

(بن إسماعيلي،1992)

ويفسر وجود فروق في مستوى التوافق الدراسي يعزى لمتغير التخصص، حيث كان ذلك لصالح تخصص العلوم، ويرجع ذلك إلى التوجيه منذ نجاح التلميذ في السنة الرابعة متوسط وانتقاله إلى الثانوية إذ أن حصول التلاميذ على معدلات مرتفعة في هذه السنة يوجه حتما إلى تخصص العلوم، كون هذا التوجه في اعتقاد التلاميذ يخدم شعبة العلوم وهذا المنظور يصعد به التلاميذ إلى الثانوية وتبقى هذه النظرة سارية في كل سنوات المرحلة الثانوية والنظرة السلبية نحو تخصص الأدب الذي يوضع في أدنى درجات الاختيار، حيث أن التوجيه لهذا التخصص يكون إلا للتلاميذ المتحصلين على معدلات منخفضة، كما أن توجه أغلب التلاميذ لهذا التخصص اعتقادا منهم انه يحقق أمالهم في الدراسة والنجاح في البكالوريا ومن ثم الالتحاق بالتخصصات الأكثر أهمية ومكانة في المجتمع كالطب والصيدلة وكذا كون تخصص العلوم يوفر فرص أكثر للعمل وهذا راجع إلى طبيعة التخصصات العلمية المفتوحة في الجامعة، وأن الطالب العلمي لما يتخرج من الجامعة يوجه إلى العمل مباشرة وهذا راجع إلى احتياجات الدولة لمثل هذه التخصصات كالهندسة مثلا وكذا الطب وهو مؤشر يدعو الآباء والأولياء إلى العمل على توجيه أبنائهم نحو شعبة العلوم، وتحفيزهم وتشجيعهم على الدراسة فيه مما يزيد التلميذ توافق دراسيا أكثر، وكذا نظرة المجتمع لهذا التخصص في اعتقاده أن التلميذ العلمي أذكى وهذا يرجع إلى طبيعة المواد الدراسية في شعبة العلوم كمادة الرياضيات وصعوبتها وحصول التلميذ على علامات جيدة فيها، وهذه النظرة ترفع من توافق التلميذ العلمي دراسيا عكس التلميذ الأدبي.

- **خلاصة النتائج:**

تبعا لنتائج الدراسة وفي ضوء ما تم عرضه من خلفية نظرية واعتمادا على البيانات الإحصائية المتحصلة عليها في الجانب الميداني للدراسة، وانطلاقا من الهدف الرئيسي لها والتأكد من وجود علاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي توصلنا إلى ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والتخصص، كما توصلنا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

- **توصيات وآفاق مستقبلية:**

بعد عرض نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدة توصيات وهي كما يلي:

1- الاهتمام بأساليب التعلم باعتبارها العوامل التي تؤثر تأثيرا كبيرا في التحصيل والتوافق الدراسي لتلميذ.

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

2- استخدام أساليب تقويمية متنوعة كالامتحانات الشفوية والعملية وحلقات البحث التي تقيس المهارات العملية والعقلية، بدلا من استخدام الأسلوب السطحي والتركيز على عمليات الحفظ الحرفي للمادة الدراسية فقط.

4- عمل برامج ومحاضرات تدريبية لتلاميذ لتنمية دوافع إنجازهم والتعرف على ما يشغلهم في الوقت الحالي.

5- البحث عن سوء استعمال التلاميذ لأساليب تعلم فعالة، وأسباب انخفاض دافعية الإنجاز لديهم كونها من أهم العوامل المساعدة على التحصيل والتوافق الدراسي الجيد.

6- ضرورة تنويع الأساتذة لطرق التدريس، واختيار استراتيجيات تدريس تبعا لقدرات وميول التلاميذ، وكذا تبعا لطبيعة كل مادة من المواد الدراسية.

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

8- كسر الاعتقادات الخاطئة والاتجاهات السلبية نحو التخصصات التي تعاني نفور من التلاميذ والتي بدورها تؤدي إلى انخفاض دافع الإنجاز لديهم وسوء توافقهم الدراسي.

9- إجراء دراسات تستقصي العوامل التي تدفع التلاميذ لإتباع أساليب تعلم غير فعالة ومحاولة وضع حلول لها.

10- إجراء مزيد من الأبحاث لتعرف على أساليب التعلم المتبعة لدى التلاميذ في المراحل الدراسية الأخرى، كالمرحلة الابتدائية مثلا حيث لاحظت الباحثة من خلال قراءتها لمختلف الدراسات السابقة قلة الدراسات المرتبطة بموضوع أساليب التعلم في المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

▪ المراجع العربية:

– ابن منظور(2003). **لسان العرب(ط3)**. مراجعة عن المنعم خليل إبراهيم. بيروت: دار الكتب العلمية،الجزء الأول.

– أبو المعاطي، وليد محمد (2011). **مهارات التعلم ودافعية الإنجاز كمتغيرات وسيطية بين التفاعل الصفي والاستدلال المنطقي لدى طلاب كلية الحاسبات.** كلية التربية، جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق، العدد (70)، الجزء الأول.

– أبو النادي، هالة(2010). **أنماط التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة الواقع.....الطموح.** الأردن: مجلة علوم التربية والنفسية، مج(17)، ع(1)، ص ص_21، 112.

– أبو حطب، فؤاد، وصادق آمال(1994).**علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

– أبو حويج، مروان (2004).**مدخل لعلم النفس التربوي(ط1).** عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

– أبو علام، رجاء محمود (2007). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. مصر: دار النشر

– أبو ناشي، منى سعيد محمود(1996). **دراسة عملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية**،رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق نبها، مجلة جامعة دمشق المجلد 25 العدد271.

– أبو هاشم، السيد(2000).**أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة دراسة عاملية.**جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، العدد(93).

– أبوحويج، صفوان، والصفدي، عصام(2009). **مدخل إلى الصحة النفسية(ط1).** دار الميسرة للنشر والتوزيع.

– أحمد، إبراهيم إبراهيم (2003). **توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.** مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(27)، ج(3) ص ص33 .73

– أشول، عادل(1982). **علم النفس النمو(ط1).** القاهرة: المكتبة الانجلو مصرية.

– الأسمري، علي سعد محمد(1997). **التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية(ط1).** سوريا: دار الكيوان.

– الحسناوي، علي رشيد، والغافري، هاشم بن سعد (2005). **المعلم ممارس ومتأمل وباحث إجرائي (ط1).** فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

– الحسيني، هشام حبيب(2006). **دراسة امبريقية لتحقق من نموذج فيرمونت لأساليب التعلم.** مصر: مجلة دراسات نفسية، المجلد(12)، العدد(4).

– ألخالدي، أديب محمد (2003). **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي(ط1).** عمان ،الأردن: دار وائل لنشر والتوزيع.

– الدر دير، عبد المنعم احمد(2004). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**. القاهرة: عالم الكتب.

- الديدي، عبد الغني(1997).**قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال.** بيروت: دار الفكر اللبناني.
- الرواف، ألاء سعد لطيف (2003). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن.** أطروحة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرة.
- الزيات، فتحي مصطفى (2001).**علم النفس المعرفي ج(1) مداخيل ونماذج ونظريات.** دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى(2004).**الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (ط2).** مصر: دار النشر للجامعات.
- السليماني، ميرفت بنت محمد حمزة(1433).**أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير لنيل شهادة الماجستير، جامعة أم القرى السعودية.
- الشاذلي، عبد الحميد(2001). **الواجبات المدرسية والتوافق النفسي.** الإسكندرية: المكتبة الجامعية الازاريطة.
- الشربيني، زكريا، والفقيه، نجيب(1998). **مقياس التوافق الدراسي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بإمارة الفجيرة.** القاهرة: مصر.
- الشرقاوي، أنور محمد (1991). **التعلم نظريات وتطبيقات (ط3).** القاهرة: الانجلو مصرية.
- الصبا طي، إبراهيم بن سالم، ورمضان، محمد رمضان(2002). **الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي.** كلية التربية جامعة الملك فيصل.
- الطيب، عصام علي، ورشوان، ربيع عبده. **علم النفس المعرفي.** القاهرة، مصر:عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح بن حمد (1995). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط1).** الرياض: مكتبة العبيكان.
- العمرية، صلاح الدين (2005). **علم النفس النمو(ط1).** القاهرة: دار الغريب لنشر والطباعة والتوزيع.
- العيسوي، عبد الرحمان(1989)، **علم النفس الفسيولوجي.** بيروت: دار النهضة.
- العيسوي، عبد الرحمان(1989).**علم النفس الفسيولوجي،** بيروت:دار النهضة.
- العيلة، هبة عبد الحميد جمعة (2012). **اثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية أنماط التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة.** جامعة الأزهر.
- الفقي، إسماعيل. **البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) وعلاقتها باستراتجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى طلاب الجامعة.** كلية التربية جامعة عين شمس.
- الكحلوت، أحمد، والحموري، هند(2006).**البنية الكامنة لإستانة هني وممفورد لأنماط التعلم، عاملي وتوكيدي،** مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مجلة7،ع04، ديسمبر.

- الكناني، إبراهيم عبد الحسن (1989). **بناء مقياس لدافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس الإعدادية.** أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد.
- المطيري، معصومة سهيل (2005).**الصحة النفسية(مفهومها و اضطراباتها)**.الكويت: مكتبة الفلاح لنشر والتوزيع.
- النبهان، موسى(2004).**أساسيات القياس في العلوم السلوكية.** الأردن: دار الشروق.
- النيال، مايسة أحمد(2002)، **سيكولوجية التوافق**. القاهرة.
- الوافي، عبد الرحمان(2007). **مدخل إلى علم النفس(ط2).** دار هومة لنشر والتوزيع.
- الوقاد، محمد مهاب جمال الدين. **التصورات الضمنية عن القدرة العقلية العامة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة ذوي التفضيلات المختلفة من أساليب التعلم.** كلية التربية، جامعة بنها.
- أنجرس، موريس(2006). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية(ط2).** تدريبات عملية، ترجمة بوزيد صحراوي، وآخرون، الجزائر: دار القصبة لنشر.
- أنجلر، باربرا(1991). **نظريات الشخصية.** ترجمة فهد بن عبد الله بن دليم، الطائف: دار ألحارثي للطباعة.
- باهي، مصطفى حسين، وشلبي، أمينة إبراهيم.**الدافعية(نظريات وتطبيق)(ط1)**. القاهرة مصر: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.
- بدوي، زينب عبد العليم (2002).**أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي**. مجلة كلية التربية بننها المجلد،12.
- برلاين(1993). **علم النفس المعرفي:الصراع، الإثارة،حب الاستطلاع.** ترجمة كريمان بدير، القاهرة: عالم الكتب.
- بن إسماعيلي، محمد (1992). **سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين، تشخيصه وعلاجه(ط1)**. لبويرة، الجزائر: مطبعة الكاهنة.
- بن زاين، حفيظة(2009). **استراتجيات التعلم وأثرها على التفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.**
- بن هادية، علي وآخرون(1991).**القاموس الجديد لطلاب، معجم(ط7)**. الجزائر:المؤسسة الوطنية للكتاب.
- بني جابر، جودت (2004).**علم النفس الاجتماعي(ط1).** عمان، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بني يوسف، محمد (2002). **علم النفس الفزيولوجي.** عمان، الأردن: دار وائل لطباعة والنشر.
- بني يونس، محمد محمود(1998).**سيكولوجيا الدافعية والانفعالات(ط2)**. عمان، الأردن: دار الميسرة لنشر التوزيع.

- بودر، عقيلة(2010). **السلوك العدواني للأستاذ وعلاقته بالتوافق الدراسي لتلاميذ الجذوع المشتركة.** رسالة ماجستير، جامعة الوادي.
- بوصفر، دليلة (2011). **الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي المقيم.**رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو.
- بيكر، روبرت، وسيرك، يوهدن (2002) :**دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية(ط2).** بيروت، تعريب وإعداد عبد السلام، مكتبة الفلاح.
- جاد الرب، هشام فتحي(2010). **نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومستويات التفكير التأملي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.** مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(33)، الجزء(2). ص: 45، 91.
- جروان، فتحي عبد الرحمان(2002).**الإبداع.** مصر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،ع4.
- حامد، عبد القادر(1991). **دارسات في علم النفس.** القاهرة: الهيئة العامة للكليات.
- حمدي، عبد الفتوح عطيفة(1996). **منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات النفسية التربوية(ط1)**.القاهرة: دار النشر للجامعات.
- خليفة، عبد اللطيف(2000).**دافعية الانجاز**. القاهرة، مصر: دار غريب للنشر والتوزيع.
- دافيدوف، ليندا (2000).**الدافعية والانفعالات(ط1).** ترجمة الطوب،سيد، وعمر، محمود الدار الدولية للاستثمارات الثقافية للنشر والتوزيع.
- راشد، احمد محمد يوسف(2011). **التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى.** كلية التربية، جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد (27).
- ربيع، هادي مشعان، والغول، محمد إسماعيل(2007). **المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة(ط1).** دار عالم الثقافة لنشر.
- رؤوف، طارق محمود(1984). **دراسة تجريبية لتكيف الاجتماعي المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية ببغداد.** رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.
- زيدان، الشناوي عبد المنعم (2008). **العلاقة بين دافعية الانجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات .** الرياض: مجلة الخليج العربي، ع (29).
- سالم، رائدة خليل(2007). **الصحة المدرسية(ط1).** مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع دار الأجنادين للنشر والتوزيع.
- سعيد، رياش(2008). **التوافق النفسي الاجتماعي للمسنين في الجزائر.**أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه دولة في علم النفس، جامعة الجزائر.
- سليمان، سناء محمد (2005). **عادات الاستذكار ومهاراته الدراسية السليمة**.القاهرة:عالم الكتب.
- عبادة، احمد عبد اللطيف (2001).**المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق**. القاهرة.: مركز الكتاب.

- عباس، محمد خليل وآخرون(2011) . **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس(ط3)**.
- عبد الحميد، شاكر خليفة عبد اللطيف (2000). **دراسات في الحب الاستطلاع والإبداع والخيال.**القاهرة: دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، عبد اللطيف مدحت(1990).**الصحة النفسية والتفوق الدراسي.** دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- عبد الحميد، مدحت عبد الطيف (1990). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي.** القاهرة: دار النهضة لنشر.
- عبد السلام، الدويبي(1998).**علم النفس الاجتماعي.** طرابلس: جامعة الفاتح.
- عبد القادر، بن محمد(1974). **دروس في التربية وعلم النفس.** الجزائر: سلسلة مدير التكوين المهني خارج المدرسة. المديرية الفرعية لتكوين.
- عبد الله، حسيب عبد المنعم(2006). **مقدمة في الصحة النفسية(ط1) .** دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- عبد الله، محمد قاسم (2000).**الشخصية(استراتجياتها،نظرياتها،تطبيقاتها)(ط1)**. دمشق، سوريا: دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الوارث، سمية علي، وشماس، سالم بن مستهل(1999). **تفضيلات أسلوب التعلم لدى طلاب كلية التربية لطلاب سلطنة عمان في ضوء التخصص الدراسي وأنماطه ومعالجة المعلومات ومستويات التحصيل.** كلية التربية، جامعة المنيا، مجلة التربية وعلم النفس،ع3.
- عجاج، خيري المغازي(1998). **الفروق الفردية والقياس النفسي.**مصر: مكتبة زهراء الشرق.
- عدس، عبد الرحمان، وآخرون (1992). **البحث العلمي: مفهومه، أدواته الأساسية.** عمان: دار مجدلاوي لنشر والتوزيع.
- عشوي، مصطفى(2003).**مدخل إلى علم النفس المعاصر (ط2)**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- عطية، نوال محمد(2001). **علم النفس والتكيف النفسي الاجتماعي(ط1).** دار القاهرة للكتاب.
- عقل، فواز (2005).**أنماط تعليم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس.** مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مج(19)،ع(3).
- علوان، فاديه(2002).**مقدمة في علم النفس الارتقائي.** القاهرة : منشورات الدار العربية للكتاب.
- عودة، محمد، ومرسي، كمال(1984).**الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام**. الكويت: دار القلم.
- عيسى، مراد علي سعيد (2006).**الضعف في القراءة و أساليب التعلم**. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- غباري، ثائر احمد، أبو شعيرة، خالد مجمد(2010). **التكيف مشكلات وحلول(ط1).** مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- غبازي، ثائر احمد(2008).**الدافعية(النظرية والتطبيق)(ط1).**عمان، الأردن: دار المسيرة لنشر والتوزيع.
- غنيم، محمد احمد إبراهيم(2006). **التنبؤ بأهداف التحصيل والتحصيل الدراسي من خلال عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم.** قطر: مجلة علوم التربية، العدد العاشر.
- فهمي، مصطفى(1967). **الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع (ط2).** القاهرة: دار المعارف..
- قطامي، نايفة (2004). **مهارات التدريس الفعال(ط1).** عمان: دار الفكر.
- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة(2001). **سيكولوجية التدريس**.عمان:دار الشرق.
- محمد حسن صالح، احمد، وآخرون(دس). **الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية.** مركز الإسكندرية للكتاب.
- محمد، إبراهيم محمد(2006). **كفاءة التمثل المعرفي للمعلومات في ضوء نموذج بيجز الثلاثي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- محمد، بن معجب الحامد(1996)، **التحصيل الدراسي(دراساته،نظرياته،العوامل المؤثرة فيه**: الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- محمد، رمضان(1990). **اثر تفاعل أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم في التحصيل الدراسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية فرع بنها، جامعة الزقازيق.
- محمود، حمدي شاكر (1994). **بعض أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي الشعور بالوحدة والعلاقات الاجتماعية المتبادلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**. أسيوط: مجلة كلية التربية جامعة أسيوط،،عدد 10(1).
- مشري، حياة(2009). **علاقة مراحل النمو المعرفي حسب نظرية" بياجيه" بأساليب التعلم حسب نظرية "بيجز" في ظل الإصلاحات الجامعية الجديدة.** رسالة ماجستير، المركز الجامعي الوادي.
- معشي، محمد بن علي، ويوسف، سليمان عبد الواحد(2014).**القيمة التنبؤية لأساليب التعلم المفضلة وفقا لنموذج ريد في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان متفاوتي الذكاء الاجتماعي.** مجلة جامعة جازان، فرع العلوم الإنسانية، المجلد (3)، العدد (1).
- معوض، خليل معوض(2006).**علم النفس العام(ط2).** الإسكندرية. مصر: مؤسسة طيبة لنشر والتوزيع.
- منسي، محمود عبد الحليم (بدون).**علم النفس التربوي للمعلمين**. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية الازرايطية.

– منسي، محمود عبد الحليم، وآخرون (2002). **علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال.** الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

– موراي، ادوارد(1988). **الدافعية والانفعال(ط1).** ترجمة سلامة، احمد عبد العزيز القاهرة، مصر: دار الشرق لنشر والتوزيع.

– موسى، نجاة زكي، وعبد الفضيل، مديحه عثمان (1998). **أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة المراحل المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي(دراسة تحليلية في ضوء متغيري الجنس والتخصص).** مجلة التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ع2.

– ميماس، ذاكر كمور (2012). **الدافعية للانجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة.** فرع الأردن.

– ناصيف، نجاح(2007).**إدراك التهديدات الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي بأساليب التعلم ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة الفلسطينيين في المرحلة الأساسية في الضفة الغربية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان، الأردن: جامعة عمان العربية.

– وقاد، الهام بنت إبراهيم محمد (1429). **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم و توجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمكة المكرمة.** جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.

– يعقوب، أحمد النور(2012).**أساليب التفكير وعلاقتها بكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.** جامعة جازان، المجلة العلمية، المجلد (28)، العدد (2).

– يوسف، عماد عبد المسيح (2005). **مستوى ناتج التعلم كدالة لاستراتيجية معالجة المعلومات ومفهوم التعلم كما يدركة الطلاب.** مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا.

–أبو جادو، صالح محمد علي(2005). **علم النفس التربوي(ط4).** عمان، الأردن: دار ميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

–الدسوقي، كمال(1994).**علم النفس ودراسة التوافق(ط2).** لبنان: دار النهضة.

–الزيادي، محمد(1988).**علم النفس الإكلينيكي.** القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.

–الصفطي، مصطفى محمد(1984). **التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي لطلاب شهادة الثانوية العامة. وعلاقته ببعض المتغيرات.** رسالة دكتوراه، جامعة الإسكندرية.

–القذافي، محمد رمضان(1998). **صحة النفسية والتوافق المدرسي(ط3).** القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

–القريشي، محمد(2002). **القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير، جامعة ورقلة.

–بدوي، احمد زكي، ومحمود، يوسف صديقة. **المعجم العربي الوسيط.** القاهرة: دار الكتاب المصري.

-جابر، ليانا، والقرعان، مها (2004)، **أنماط التعلم- النظرية والتطبيق**،(ط1)، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله فلسطين.
-راجح، احمد عزت(1972).**أصول علم النفس**. المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر.
-رفاعي، نعيم(1982). **الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف(6)**. دمشق: جامعة دمشق.
الزمزمي، عواطف احمد(2010). **أساليب التعلم وعلاقاتها بمهارات ماوراء المعرفة ومتغيرات أخرى لدى طلبة الجامعة**
-زهران، حامد(1982). **الصحة النفسية والعلاج النفسي(ط2)**. القاهرة: عالم الكتب.
-صالح، سفيان نبيل(2004).**المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي(ط1)**. القاهرة: ايتراك للكتابة والنشر.
-عبد الخالق، احمد محمد(1996).**أسس علم النفس**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
-عبد المنعم، ألخنفي(2003).**موسوعة علم النفس**.القاهرة:مكتبة مدبولي.
العبدان، عبد الرحمان عبد العزيز(1993).**تأثير الأسلوب المعرفي المستقل المعتمد في استخدام استراتجيات تعلم اللغة الثانية**. السعودية: رسالة الخليج العربي، العدد48.
عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
-عوض، محمود عوض(1990). **علم النفس العام**. مصر: دار المعرفية الجامعية.
-فهمي، مصطفى(1979). **التوافق الشخصي والاجتماعي**. القاهرة: مكتبة الخزناجي للنشر.
-فوزي، محمد جبل(2000). **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**. الإسكندرية:المكتبة الجامعية.
-قماري، محمد(1990).**التوافق وعلاقته بالانبساط واثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية**.رسالة ماجستير، قسم علم النفس.
للجامعات.
-محمد، علي صبره (2003). **الصحة النفسية والتوافق النفسي**. مصر: دار المعرفة الجامعية.
-مصطفى، أحمد محمد(1996).**التكيف والمشكلات المدرسية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجديدة.
-ناصر، محمد أماني(2005). **التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلا في مادة الفرنسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في نفس المادة**. مذكرة ماجستير، جامعة دمشق.

▪ المراجع الأجنبية:

- ALLEN, Bem p(1990). **personal, social & Biological perspectives on personal Adjustment**: California B;Books Cole publishing GO.
- Entwistle, N. (2001). **Styles of Learning and Approaches to** Studying in Higher Education, Journal of Studies in Higher Education, Vol. 30(5/6).
- Erikson, E. H. 1985. **Childhood and society**.w.w Norton company,N.Y.

Paper - Hinton's(1992). **The learning Style preferences of Students Grdate Shoole.** presented at the Annual meeting of mid- South Educational Researcher Association Knxville Tennessee November.

Main, A(1980).**Encouraging Effective Learning Edinburgh**: Scottish Academic Press - LTD.

- Mayandu, p.T(2009).**The Relation petween Self petermination, Achivment Motivation and Academic Achivement, M.A.** Unversity of South.

- Michel,S,(1989).**Put –on gérer les motivation ? édition presses universitaires de France.** France.

- Reid, J (1998). **Learning styles in the ESL/EFL class room Boston, MA:** Heinle & Hinle.

- Rowing, R & Rayn,(1993). **Hemisphrity Style, Sex and performance of a letter détections , perceptuel and Motor Skills,** 77.831. 834.

- Smith, E(1997).**learning Style and instruments.** Educational Psychology, 17(1),p - - 44,66.

B. Bouldoires **,Styles Cognitifs et utilisation différenciée des schéma** http://www.urfits .cict.fr/styles-html.**s**.

Dunn, R, & Dunn, K (1993).**THeaching secondary students through their individual learning style : practical approaches for grades,**7-12 Boston, MA: Allyn and Bacon.

Gottfried, A.(1996) **longitudinal Study of Academic Intellectually Gifted Children: Childhood Through Early Adolescence.** Gifted Child Quarterly, 40,(4)pp149-83. -

Willing,K(1988). **Learning Style Inadult Migrant educations, Adelaid South Australia.** National Gurricullum Research council. -

- **المواقع الالكترونية:**

http:// www. Edutrapedia illaf .net / Arabic show article. Thtml?id/ 99:12/09/2014.

قائمة الملاحق

الملحق رقم(01): مقياس أساليب التعلم لانتوستل وتايت

الملحق رقم(02): مقياس دافعية الإنجاز لهرما نز.

الملحق رقم(03): مقياس التوافق الدراسي ليونجمان.

الملحق رقم(04): الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة(الثبات والصدق)

الملحق رقم(05): المعالج الإحصائية لفرضيات الدراسة

ملحق رقم (01): مقياس أساليب التعلم لـ انتوستل وتايت

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي التلميذ، أختي التلميذة :

في إطار التحضير لإعداد رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، ولغرض الحصول على مادة وفيرة من الإجابات الدقيقة، نضع بين أيديكم عدد من المواقف التي تتناول بعض الجوانب المرتبطة بعملك كتلميذ وباستذكارك لدروسك، يرجى الإجابة عليها.

شكرا على تعاونكم

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ التخصص : أدبي ☐ علمي ☐

طريقة الإجابة:

- اِقرأ الفقرة جيدا ثم أختر البديل الذي تراه مناسبا بوضع علامة (X) موازاة مع الفقرة، لا تضع أكثر من علامة.
- لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما تعبر عنها بصدق.

مثال توضيحي: إذا كنت لست مستعدا لقبول الأشياء التي تقال لك كما هي بل يجب أن تفكر فيها بنفسك، ضع علامة (X) تحت البديل موافق تماما كما هو مبين في الجدول أدناه:

العبارة	موافق تماما	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق إلى حد ما	غير موافق تماما
لست مستعدا لقبول الأشياء التي تقال لي كما هي بل يجب أن أفكر فيها بنفسي	X				

	العبارات	موافق تماما	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق إلى حد ما	غير موافق تماما
1	لست مستعداً لقبول الأشياء التي تقال لي كما هي بل يجب أن أفكر فيها بنفسي					
2	بطريقة أو بأخرى، أحاول الحصول على كتب أو ملخصات أو أي شئ آخر يخص المذاكرة					
3	أشعر بضخامة كم المعلومات التي يجب أن نتعامل معها في مقرر ما					
4	أجد نفسي في بعض الأحيان أفكر في معلومات وأفكار من مقرر معين عندما أقوم بعمل أشياء أخرى					
5	أجد صعوبة في فهم الأشياء التي يجب أن أتذكرها					
6	ينتابني قلق شديد بشأن العمل أو الواجبات التي لم أستطيع القيام بها					
7	على الرغم من أنه يمكنني تذكر الحقائق والتفاصيل ، إلا أنني لا أستطيع أن أضع تصور كلى لها					
8	أتأكد من وجود ظروف للمذاكرة والاستذكار تساعدني في القيام بعملي بسهولة					
9	أحاول أن أربط الأمثلة التي تواجهني بالموضوعات والأحداث الأخرى					
10	أبذل جهداً كبيراً في التأكد من حصولي على أهم التفاصيل بين يدي					
11	يصيبني القلق حول ما إذا كنت قادر على الاستيعاب والعمل على نحو مناسب					
12	أنظم وقتي مذاكرتي بعناية حتى يمكنني استغلاله بأفضل طريقة ممكنة					
13	عندما أقرأ مقالاً أو كتاباً أحاول أن أستنبط بنفسي ما يهدف إليه بالتحديد					
14	أقضى وقتاً كبيراً في تكرار أو نسخ أو كتابة أشياء تساعدني في عملية التذكر					
15	أعرف ما أريد الخروج به أو الحصول عليه من مقرر ما وأصمم على تحقيقه					
16	أجد نفسي أقرأ أشياء دون أن أحاول جدياً فهمها					
17	لست واثقاً من معرفة الأشياء المهمة ، ولذلك أحاول أن أركز بقدر الإمكان في المحاضرات					
18	أعمل بجد عندما أقوم بالمذاكرة وعموماً أحاول التركيز في ما أقوم به					
19	عندما أعمل في موضوع جديد، أحاول أن أفهم بنفسى كيف تتفق كل الأفكار معاً					
20	أجد أنه من الضروري التركيز على حفظ جزء كبير مما يجب على أن أتعلمه					

21	أشعر أنني أقوم بعمل جيد يتوافق مع ما أستطيع القيام به في مقرر ما					
22	الأفكار في الكتب والمقالات تجعلني أبدأ في سلسلة طويلة من التفكير عما أقرأه					
23	أحاول فهم معاني ما يجب أن أتعلمه بنفسي					
24	أتصور أنني منظم جداً في طريقة مذاكرتي					
25	عندما أقرأ، .أقوم بفحص التفاصيل جيدا لكي أرى كيف تتناسب مع ما يقال					
26	أشعر بالخوف إذا قمت بإعادة العمل مرة أخرى					
27	أحاول الاستفادة بوقتي طوال اليوم بشكل عام					
28	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادراً على متابعة المناقشة أو أفهم الهدف منها					
29	أعمل بطريقة منظمة خلال تعلم مقرر معين بدلاً من ترك كل شئ حتى آخر دقيقة					
30	أقوم بفحص الأدلة بعناية محاولاً الوصول إلى استنتاجات خاصة فيما يتعلق بالأشياء التى أقوم بدراستها					

ملحق رقم (02): مقياس دافعية الإنجاز لهرمانز

أخي التلميذ، أختي التلميذة :

في إطار التحضير لإعداد رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، ولغرض الحصول على مادة وفيرة من الإجابات الدقيقة، نضع بين أيديكم عدد من المواقف يرجى الإجابة عليها.

شكرا على تعاونكم

1.العمل شيء:

أ-أتمني ألا أفعله

ب-لا أحب أداءه كثيرا جدا

ج-أتمني أن أفعله

د-أحب أداءه

هـ-أحب أداء كثيرا جدا

2.في الثانوية يعتقدون أني:

أ-أعمل بشدة جدا

ب-أعمل بتركيز

ج-أعمل بغير التركيز

د-غير مكترث

3.أري أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا

أ-المثالية

ب–سارة جدا

ج–سارة

د–غير سارة

هـ–غير سارة جدا

4.أن أنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام

أ–لا قيمة له في الواقع

ب–غالبا ما يكون أمرا ساذجا

ج–غالبا ما يكون له قدرا من الأهمية

د–ضروري لنجاح

5.عندما أعمل تكون مسؤوليتيي

أ–مرتفعة جدا

ب– مرتفعة

ج– منخفضة

هـ– منخفضة جدا

6.عندما يشرح المعلم الدرس

أ–أعقد العزم أن أبدل قصارى جهدي وأن أعطي

انطباعا حسنا عن نفسي

ب–أوجه انتباها شديدا عادة لما يقال

ج–تتشتت أفكاري في أشياء أخرى

د–لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة

7.أعمل عادة

أ–أكثر بكثير مما قررت أن أعمل

ب–أكثر بقليل مما قررت

ج–أقل بقليل مما قررت

د–أقل بكثير مما قررت

8. **إذا لم أصل إلي هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:**

أ–أبدل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي

ب–أبدل جهد مرة أخرى للوصول إلى هدفي

ج–أجد من صعوبة أن أحاول مرة أخرى

د–أجد أني أرغب في التخلي عن هدفي.

هـ–أتخلي عن هدفي عادة

9. **أعتقد أن إهمال الواجب المنزلي:**

أ–غير مهم جدا

ب–غير هام

ج–هام

د–هام جدا

10. إن أداء الواجب المنزلي يكون:

أ-مجهودا كبيرا جدا

ب-مجهودا كبيرا

ج-مجهودا متوسط

د-مجهودا قليلا

هـ-مجهود ا قليلا جدا

11. عندما أكون في الثانوية فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر لدروسي تكون:

أ-مرتفعة جدا

ب-مرتفعة

ج-متوسطة

د-منخفضة

هـ-منخفضة جدا

12. **إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلي مشاهدة التلفزيون أو فإنني بعد ذلك**

أ-دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة

ب-أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل

ج-أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

د-أجد أن الأمر شاق جدا آي أبد الأمر أخري

13. إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

أ-أحب أن أؤديه كثيرا

ب-أحب أن أؤديه أحيانا

ج-أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا

د-لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته

هـ-لا يجذبني تماما

14. يعتقد الآخرون أني:

أ-أذاكر بشدة جدا

ب-أذاكر بشدة

ج-أذاكر بدرجة متوسطة

د-لا أذاكر بشدة جدا

هـ-لا أذاكر بشدة

15.أعتقد أن الوصول إلي مركز مرموق في المجتمع:

أ-غير هام

ب-له أهمية قليلة

ج-ليس هاما جدا

د-هاما إلى حدا ما

هـ-هاما جدا

16.عند عمل شيء صعب فإنني:

أ-أتخلي عنه سريعا جدا

ب-أتخلي عنه سريعا

ج-أتخلي عنه بسرعة متوسطة

د-لا أتخلي عنه سريعا جدا

هـ-أضل أواصل العمل عادة

17.أنا بصفة عامة:

أ-أخطط للمستقبل في معظم الأحيان

ب-أخطط للمستقبل كثيرا

ج-لا أخطط للمستقبل كثيرا

د-أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

18.أرى زملائي الذين يذاكرون بشدة جدا:

أ-مهذبين جدا

ب-مهذبين

ج-مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة

د-غير مهذبين

هـ-غير مهذبين على الإطلاق

19.في الثانوية أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

أ-كثيرا جدا

ب-كثيرا

ج-قليلا

د-بدرجة الصفر

20.عندما أرغب في عمل شيء أتسلي به:

أ-عادة لا يكون لدى وقت لذلك

ب-غالبا لا يكون لدى وقت لذلك

ج-أحيانا يكون لدى قليل جدا من الوقت

د-دائما يكون لدى وقت

21.أكون عادة:

أ-مشغولا جدا

ب-مشغولا

ج-غير مشغولا كثيرا

د-غير مشغول

هـ-غير مشغول علي الإطلاق

22.يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:

أ-طويلة جدا

ب-طويلة

ج-متوسطة

د-قصيرة

هـ-قصيرة جدا

23. إن علاقاتي طيبة مع المعلمين في المدرسة:

أ – ذات قدر كبير جدا	
ب– ذات قدر	
ج– أعتقد أنها غير ذات قدر	
د– أعتقد أنها مبالغ في قيمتها	
هـ –أعتقد أنها غير هامة تماما	

24.يتبع الأولاد أبائهم في إدارة الأعمال لأنهم:

أ –يريدون توسيع وامتداد الأعمال	
ب–محظوظون لان أبائهم مديرون	
ج–يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار	
د–يعتبرون أن أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال	

25.بالنسبة الثانوية أكون:

أ–في غاية الحماس	
ب – تحمسا جدا	
ج– غير متحمس بشدة	
د– قليل الحماس	
هـ– غير متحمس على الإطلاق	

26.التنظيم شيء:

أ– أحب أن أمارسه كثيرا جدا	

ب- أحب أن أمارسه	
ج- لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا	
د- لا أحب أن أمارسه على ألإطلاق	

27.عندما أبد شيء فإني

أ- لا أنهه بنجاح على الإطلاق	
ب-أنهه بنجاح نادرا	
ج - أنهه بنجاح أحيانا	
د - أنهه بنجاح عادة.	

28.بالنسبة الثانوية أكون:

أ- متضايقا كثيرا جدا	
ب- متضايقا كثيرا	
ج - أتضايق أحيانا	
د- لا أتضايق مطلقا	

ملحق رقم (03): مقياس التوافق الدراسي ليونجمان

أخي التلميذ، أختي التلميذة :

تدور مجموعة الأسئلة التالية حول العديد من الأمور التي تمارسها في المؤسسة وفي القسم، المطلوب منك أن تقرأ كل سؤال بعناية وتجيب إليه بصراحة بوضع علامة(x) حول"نعم" أو "لا" وعندما تنتهي تأكد من أنك لم تترك أي سؤال دون إجابة، لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وتأكد أن إجابتك ستكون سرية ولك الشكر والتحية على تعاونك.

الرقم	الأسئلة	نعم	لا
01	هل غالبا تنظر إلى نافذة أو باب القسم أو إلى الملصقات على جدران القسم أثناء الدرس؟		
02	هل أخذك منك الأستاذ أشياء كنت تعبث بها أثناء الدرس أو طلب منك عدم العبث بها؟		
03	هل يكون عملك عادة نظيفة ومرتبا؟		
04	هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك الأستاذ؟		
05	هل تتحدث غالبا مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس؟		
06	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للأستاذ؟		
07	هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكنا في مكانك مدة طويلة؟		
08	هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه؟		
09	هل تبلي كتابك بسرعة؟		
10	هل تحضر غالبا إلى القسم متأخرا؟		
11	هل تكون في العادة هادئا في القسم؟		
12	إذا وجه الأستاذ سؤالا للتلاميذ هل غالبا ما ترفع أصبعك طلبا للإجابة؟		
13	هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء الدرس؟		

14	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى القسم؟		
15	هل غالبا ما عاقبك الأستاذ؟		
16	هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب؟		
17	هل اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك في الثانوية؟		
18	هل غالبا ما سكبت سوائل أو أسقطت أشياء داخل القسم؟		
19	هل تذهب إلى الثانوية مع رفاقك؟		
20	هل غالبا ما توجه انتباهك للأستاذ أثناء حديثه؟		
21	هل سبق أن وجهت للأستاذ أية أسئلة؟		
22	هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل تقوم به لمدة طويلة؟		
23	هل عادة تكون معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها أثناء المحاضرة؟		
24	هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه؟		
25	هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك؟		
26	هل سبق أن حاولت دفع زملائك بقوة خارج أو داخل القسم؟		
27	إذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منك فهل تلتمس المساعدة من الأستاذ؟		
28	هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر القيم؟		
29	هل تنفذ دائما ما يطلب منك بدون تذمر؟		
30	هل ترد مباشرة على توبيخ مدرسك لك؟		
31	هل أحيانا تبدأ الضحك في حجرة الدراسة؟		
32	هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك الأستاذ؟		

33	هل تذهب إلى قاعة الأساتذة إذا احتجت إلى مساعدة الأستاذ؟		
34	هل دائما تطلب الإذن من الأستاذ قبل أن تترك مكانك؟		