وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

عنوان الأطروحة

استخدام إستراتجية العصف الذهني في التبرير التناسبي وأثرها على التصورات التعليمية والتوجه الدافعي لدى المتعلم

دراسة ميدانية على تلاميذ مرحلة الثانية ثانوي بمدينة بسكرة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (LMD) في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبة

– مروة سلامي

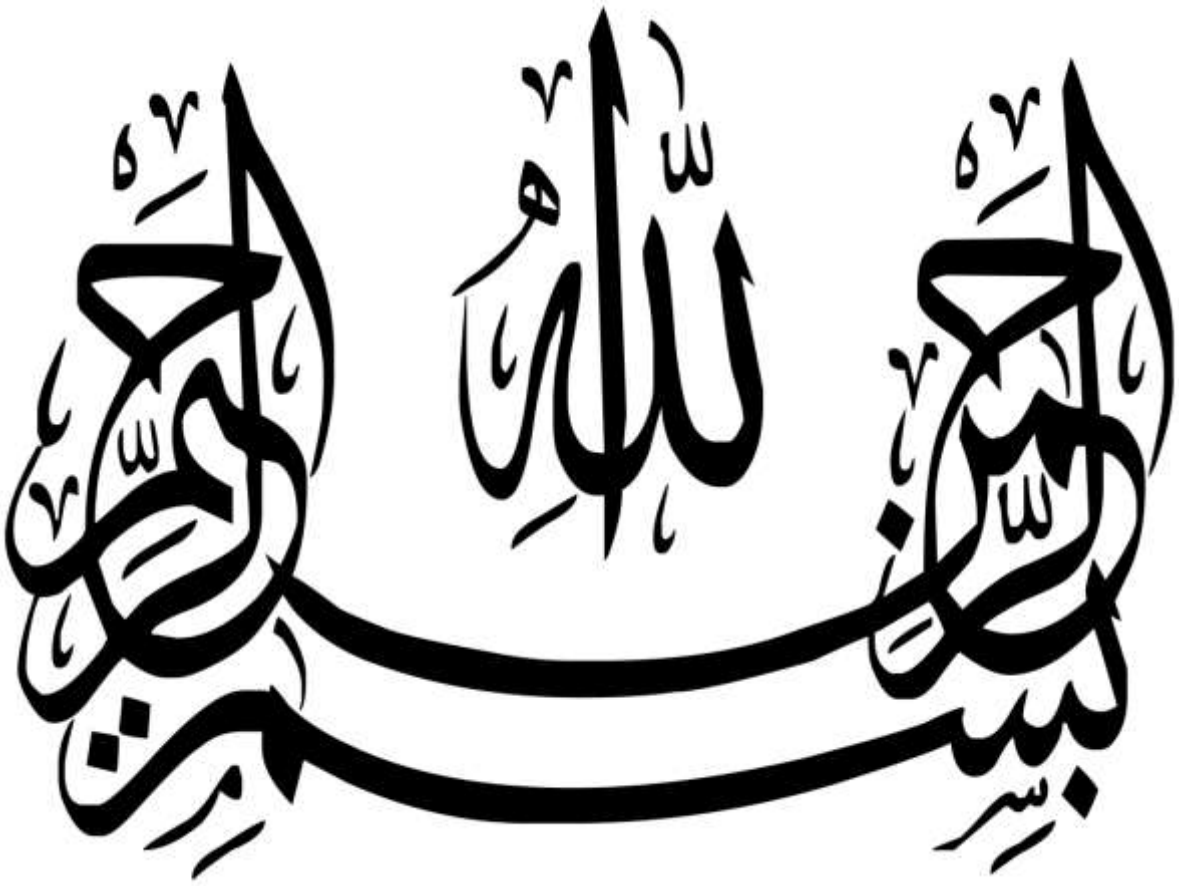
إشراف الأستاذ:

– حيحي بوأحمد

أعضاء لجنة المناقشة

الإسم اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
إسماعيل رابحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
يحي بوأحمد	أستاذ محاضر قسم"أ"	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
شفيق ساعد	أستاذ محاضر قسم"أ"	جامعة بسكرة	مناقشا
نادية بومعزان	أستاذ محاضر قسم"أ"	جامعة بسكرة	مناقشا
سامية تومي	أستاذ محاضر قسم"أ"	جامعة باتنة 1	مناقشا
سومية برهومي	أستاذ محاضر قسم"أ"	جامعة تبسة	مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله ربي العالمين، تبارك وتعالى له الكمال وحده

والصلاة والسلام على سيدنا محمد نبيه ورسوله الأمين

وعلى سائر الأنبياء والمرسلين

أحمد الله تعالى الذي بارك لي في إتمام أطروحتي هذه

وأتقدم بجزيل الشكر وخالص الامتنان إلى

شكر خاص إلى أستاذي الفاضل " يحي بوأحمد" لقبوله الإشراف على هذه الدراسة و على كل ما قدمه لي من توجيهات ومعلومات قيمة ساهمت في إثراء موضوع الدراسة من جوانبها المختلفة وهو الذي كان المعين الأول فله كل شكر التقدير والامتنان وجزاه الله كل خير.

كما يسرني أن أتقدم بخالص وأسمى عبارات الشكر والامتنان إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة كل بإسمه.

ولا تفوتني الفرصة لأقدم عظيم تقديري وعرفاني إلى البروفيسور "إسماعيل رابحي" لمساعدته وتوجيهاته فجزاه الله عنا كل خير.

ولكل أساتذة شعبة علوم التربية بجامعة محمد خيضر بسكرة بارك الله في الجهود المبذولة من طرفهم.

و إلى من أدين لهم بتحياتي إلى من ساندني وكانو شمعة تحترق لتضيء طريقي إلى من أكن لهم مشاعر التقدير والعرفان و إلى أغلى ما أملك في هذه الدنيا " أبي وأمي الغاليين" أطال الله في عمرهم وحفظهم وأخوتي رعاهم الله.

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد

مروة سلامي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي على التصورات التعليمية والتوجه الدافعي لدى المتعلم، ودرجة استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي، لذلك فقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة على عينة مكونة من (35) أستاذ وأستاذة لمادة الرياضيات بثانويات مدينة بسكرة و(45) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية محمد منصوري مشونش، وتم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة قصدية وتطبيق أدوات الدراسة عليها وتكونت من(50) أستاذة وأستاذة مادة الرياضيات بثانويات مدينة بسكرة، و(31) تلميذ وتلميذة بقسم السنة الثانية ثانوي بثانوية أحمد قروف العالية.

تم تطبيق مقياس التصورات التعليمية ومقياس التوجهات الدافعية واستخدام دليل تم إعداده لسير دروس وحدة دراسية باستخدام إستراتيجية العصف الذهني، لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي لمجموعة واحدة بقياس قبيل وبعدي، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار **T test** لعينة ، معادلة مربع آيتا η^2 لقياس حجم أثر إستراتيجية العصف الذهني، حيث توصلت الدراسة على أنه:

- يستخدم أساتذة الرياضيات إستراتيجية العصف الذهني بدرجة مرتفعة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية (الكمية) تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح الاختبار البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكيفية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح الاختبار البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الخبرية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح الاختبار البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجه الدافعي الداخلي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجه الدافعي الخارجي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح القياس القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التصورات التعليمية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التوجه الدافعي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية العصف الذهني، التبرير التناسبي، التوجه الدافعي، التصورات التعليمية، تلاميذ الثانوي، المتعلم.

Summary:

The present study aimed to identify the effect of using the proportional justification brainstorming strategy on the learner's educational perceptions and motivational orientation, as well as the degree to which mathematics teachers use the proportional justification brainstorming strategy. The tools were tested on a sample of (35) mathematics teachers from high schools in the city of Biskra and (45) students in the second year of high school Mohamed Mansouri Mashounch, and the basic sample of the study was chosen intentionally and the study tools were applied to it, and consisted of (50) mathematics teachers in high schools in the city of Biskra, and (31)students in the second year of high school mouhmed Grouf.

The Pedagogical Perceptions Scale and the Motivational Orientations Scale were applied using a guide developed to conduct lessons in a unit of study using a brainstorming strategy.To achieve the objectives of the study, we relied on the descriptive approach and the quasi-experimental approach for a group with pre- and post-measurement.The following statistical methods were used: arithmetic means, standard deviations, a T-test sample, and the Eta²η square equation to measure the effect size of the brainstorming strategy. The study revealed that :

- Mathematics teachers make extensive use of the brainstorming strategy.

- There are statistically significant differences at the significance level (0.01) between students' mean scores in the pre- and post-measurement on the (quantitative) educational perceptions scale due to the proportional justification brainstorming strategy in favor of the post-test.

-There are statistically significant differences at the significance level (0.01) between students' mean scores at pre- and post-test on the qualitative educational perceptions scale due to the proportional justification brainstorming strategy in favor of the post-test.

- There are statistically significant differences at the significance level (0.01) between students' mean pre- and post-test scores on the qualitative

educational perceptions scale due to the proportional justification brainstorming strategy in favor of the post-test.

- There are statistically significant differences at the significance level (0.01) between students' pre- and post-measurement mean scores on the educational actuality perception scale due to the proportional justification brainstorming strategy in favor of the post-test.

- There are statistically significant differences at the significance level (0.01) between students' pre- and post-measure mean scores on the internal motivational orientation scale due to the proportional justification brainstorming strategy in favor of the post-measure.

- There are statistically significant differences at the significance level (0.01) between pre- and post-measure students' mean scores on the external motivational orientation scale due to the proportional justification brainstorming strategy in favor of the pre-measure.

- There were no statistically significant differences between students' mean scores in the post and follow-up measures on the educational perceptions scale due to the proportional justification brainstorming strategy.

- There were no statistically significant differences between students' mean scores in post and follow-up measures on the motivational orientation scale due to the proportional justification brainstorming strategy.

Keywords: brainstorming strategy, proportional justification, motivational orientation, pedagogical perceptions, high school students, learner.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	أ
الملخص	ب-ج
فهرس المحتويات	ح-د
فهرس الجداول	ذ-ز
فهرس الأشكال	س
فهرس الملاحق	ش
مقدمة	7-2
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
إشكالية الدراسة	15-9
تساؤلات الدراسة	16-15
فرضيات الدراسة	17-16
أهداف الدراسة	18-17
أهمية الدراسة	19-18
مفاهيم الدراسة	22-20
الدراسات السابقة	61-22
التعقيب على الدراسات السابقة	79-62
الفصل الثاني: إستراتيجية العصف الذهني	
تمهيد	79
أولا: مفاهيم.	88-80
ثانيا:التطور التاريخي لإستراتيجية العصف الذهني	91-89
ثالثا:نظريات إستراتيجية العصف الذهني	93-91
رابعا:أهمية وأهداف إستراتيجية العصف الذهني	95-93
خامسا: مبادئ إستراتيجية العصف الذهني	98-95

سادسا:مراحل إستراتيجية العصف الذهني	102-98
سابعا:آليات العمل بأسلوب العصف الذهني	104-102
ثامنا:أساليب إستراتيجية العصف الذهني	105-104
تاسعا:العوامل المساعدة في نجاح إستراتيجية العصف الذهني	106-105
عاشرا:مميزات إستراتيجية العصف الذهني	106
إحدى عشر: معوقات نجاح جلسات العصف الذهني	108-107
خلاصة الفصل	109
الفصل الثالث: التصورات التعليمية	
تمهيد	111
أولا:مفهوم التصورات التعليمية	119-112
ثانيا:المفاهيم المرتبطة بالتصورات التعليمية	123-119
ثالثا:أنواع التصورات التعليمية	126-123
رابعا:نماذج التصورات التعليمية	130-126
خامسا:أهمية التصورات التعليمية	131-130
سادسا:المنظور متعدد الأبعاد في التصورات التعليمية	133-132
خلاصة الفصل	134
الفصل الرابع: التوجهات الدافعية	
تمهيد	136
أولا:مفهوم دافعية التعلم	146-137
ثانيا:مفهوم التوجهات الدافعية	147-146
ثالثا:النظريات المفسرة للتوجهات الدافعية	155-147
رابعا:أنماط التوجهات الدافعية	161-155
خامسا:نماذج التوجهات الدافعية	164-161
سادسا:الفرق بين التوجهات الدافعية الداخلية-الخارجية	165
سابعا:العوامل المؤثرة في دافعية التعلم	167-165

ثامنا:التوجهات الدافعية في غرفة الصف	173-167
تاسعا:خصائص التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية-الخارجية	174-173
خلاصة الفصل	175
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	177
أولا: الدراسة الاستطلاعية	178
1 أهداف الدراسة	178
2 إجراءات الدراسة	180-179
3 مجتمع الدراسة	182-180
4 عينة الدراسة	182
5 أدوات الدراسة	205-182
6 نتائج الدراسة	206
ثانيا: الدراسة الأساسية.	206
1 حدود الدراسة	207-206
2 منهج الدراسة	208-207
3 التصميم التجريبي	209-208
4 عينة الدراسة	209
5 متغيرات الدراسة	210-209
6 إستراتيجية العصف الذهني	212-210
7 إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	213-212
8 أساليب المعالجة الإحصائية	214-213
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	216
أولا: اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة	219-218
ثانيا: اختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج	219
1 عرض نتائج الفرضية الأولى للدراسة	221-219

2 عرض نتائج الفرضية الثانية للدراسة	222-221
3 عرض نتائج الفرضية الثالثة للدراسة	223-222
4 عرض نتائج الفرضية الرابعة للدراسة	224-223
5 عرض نتائج الفرضية الخامسة للدراسة	225-224
6 عرض نتائج الفرضية السادسة للدراسة	228-225
7 عرض نتائج الفرضية السابعة للدراسة	229-228
8 عرض نتائج الفرضية الثامنة للدراسة	230-229
9 حجم أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني	232-230
10 - نسبة الكسب المعدل لبلاك	234-232
ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة	234
1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة	240-234
2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة	
3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة	243—240
4 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة للدراسة	245-243
5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة للدراسة	246-245
6 مناقشة نتائج الفرضية السادسة للدراسة	248-247
7 مناقشة نتائج الفرضية السابعة للدراسة	249-248
8 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة للدراسة	250-249
استنتاج عام	251
اقتراحات	253
خاتمة	254
قائمة المراجع	273-255
قائمة الملاحق	357 -274

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	خطوات إعداد درس وفق إستراتيجية العصف الذهني	101
02	توزيع أساتذة الرياضيات حسب المؤسسات التعليمية	180
03	توزيع تلاميذ الستة الثانية ثانوي بثانوية أحمد منصوري مشونش	181
04	توزيع تلاميذ الستة الثانية ثانوي بثانوية محمد قروف العالية بسكرة	182
05	توزيع بنود بطاقة الملاحظة على أبعادها قبل التحكيم	184
06	نسبة الإتفاق بين المحكمين	185
07	العبارات المعدلة بعد تحكيم بطاقة الملاحظة	186
08	العبارات المقترحة كإضافة من طرف الأساتذة المحكمين	186
09	توزيع بنود البطاقة على أبعادها بعد التحكيم	187
10	قيم معامل هولستي لثبات بطاقة الملاحظة	188
11	توزيع بنود مقياس التصورات التعليمية على أبعاده قبل التحكيم	189
12	العبارات المعدلة بعد تحكيم مقياس التصورات التعليمية	192-191
13	توزيع بنود مقياس التصورات التعليمية على أبعاده بعد التحكيم	192
14	مفتاح تصحيح مقياس التصورات التعليمية	192
15	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التصورات التعليمية مع الدرجة الكلية للمقياس	193
16	قيم صدق الاتساق الداخلي لمقياس التصورات التعليمية	194
17	الصدق التمييزي لمقياس التصورات التعليمية وأبعاده	195

18	قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس التصورات التعليمية	195
19	قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التصورات التعليمية	196
20	توزيع بنود مقياس التوجه الدافعي على أبعاده	197
21	العبارات المعدلة بعد تحكيم مقياس التوجه الدافعي	199
22	العبارات المقترحة كإضافة من طرف الأساتذة المحكمين	200-199
23	توزيع بنود مقياس التوجه الدافعي على أبعاده بعد التحكيم	200
24	تعديل بدائل مقياس التوجه الدافعي بعد التحكيم	201
25	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التوجه الدافعي مع الدرجة الكلية للمقياس	202-201
26	توزيع بنود مقياس التوجه الدافعي على أبعاده بعد حساب الخصائص السيكومترية	203
27	معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية ككل	203
28	الصدق التمييزي لمقياس التوجه الدافعي	204
29	قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس التوجه الدافعي	204
30	قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التوجه الدافعي	205
31	توزيع دروس الوحدة السادسة حسب الخطة الفصلية	212
32	نتائج توزيع اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات إجابات أفراد العينة	218
33	مستويات وتقدير درجات الاستجابة	220
34	المتوسطات الحسابية لاستجابات أساتذة الرياضيات على كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة وعلى البطاقة ككل	221
35	قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكمية	222

36	قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكيفية	223
37	قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الخبرية	224
38	قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجهات الدافعية الداخلية	225
39	قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجهات الدافعية الداخلية	226
40	الفرق بين المتوسطات الحسابية للتوجه الدافعي الخارجي في الاختبار القبلي والبعدي	228-227
41	قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس البعدي والتتبعي للتصورات التعليمية	228
42	قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس البعدي والتتبعي للتوجه الدافعي	229
43	الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم الأثر	230
44	قيم معادلة مربع ايتا لحجم تأثير إستراتيجية العصف الذهني في تحسين التصورات التعليمية	231
45	قيم معادلة مربع آيتا لحجم تأثير إستراتيجية العصف الذهني في تحسين التوجه الدافعي	231
46	نتائج الكسب المعدل لمتغير التصورات التعليمية	233
47	نتائج الكسب المعدل لمتغير التوجه الدافعي	234

قائمة الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	طرق جلوس الطلبة أثناء جلسات العصف الذهني	103
02	التمثلات من حيث هي علاقة الذات المتعلقة بالمعرفة المراد تعليمها في العمليات والسيرورات.	122
03	الدافعية والميل نحو التوازن	141
04	كيف تؤثر الدافعية في التعلم والسلوك.	144
05	عناصر الدافعية الداخلية للتعلم.	158
06	النموذج الثنائي للتوجهات الدافعية.	162
07	النموذج الثلاثي للتوجهات الدافعية.	163
08	النموذج الرباعي للتوجهات الدافعية.	164
09	التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي.	209
10	توزيع بيانات التصورات التعليمية القبلي.	219
11	توزيع بيانات التوجه الدافعي القبلي.	219

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
01	بطاقة الملاحظة لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي قبل التحكيم	277-275
02	بطاقة الملاحظة لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي بعد التحكيم	279-278
03	مقياس التصورات التعليمية قبل التحكيم	283-280
04	مقياس التصورات التعليمية في صورته الأولية	285-284
05	مقياس التصورات التعليمية في صورته النهائية	288-286
06	مقياس التوجه الدافعي قبل التحكيم	293-289
07	مقياس التوجه الدافعي في صورته الأولية	295-293
08	مقياس التوجه الدافعي في صورته النهائية	298-296
09	قائمة الأساتذة المحكمين لمقاييس الدراسة.	299
10	نتائج صدق المحكمين لبطاقة الملاحظة	300-299
11	نتائج صدق المحكمين لمقياس التصورات التعليمية	302-301
12	نتائج صدق المحكمين لمقياس التوجه الدافعي	303-302
13	نقاط الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين على بطاقة الملاحظة	305-304
14	دليل الأستاذ (الدروس الخاصة بالدراسة)	306
15	دليل سير حصص التبرير التناسبي في مادة الرياضيات وفق إستراتيجية العصف الذهني	324-307
16	الوثائق الخاصة بتسهيلات الدراسة الاستطلاعية و الأساسية	327-325
17	الإحصائيات العددية لتلاميذ الدراسة الاستطلاعية	328
18	الإحصائيات الخاصة بأساتذة مادة الرياضيات لمدينة بسكرة	333-329
19	مخرجات برنامج SPSS V26 للدراسة الاستطلاعية	352-337
20	مخرجات برنامج SPSS V26 للدراسة الأساسية	357-353

مقدمة

مقدمة

شهد العالم في الآونة الأخيرة تقدما متسارعا في مختلف الجوانب لحياة الإنسان، وقد نجم عن هذا التقدم ثورة معرفية هائلة حيث مست هذه التطورات المعرفية والتقنية النظم التربوية في العالم كونها أساس التطور والتقدم، وأيضا باعتبارها من المكونات المجتمعية لمواكبة هذه التطورات وأيضا الاستفادة منها بهدف تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية، ذلك من خلال أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة، والتي تتطلب بيئة فعالة ونشطة غنية بالمثيرات لتفعيل دور الطالب وجعله مشاركا إيجابيا ومحورا لعملية التعلم بدلا من دوره السلبي الذي يعتمد على التلقين في التعلم الاعتيادي.

فقد لاقى التعلم النشط اهتماما كبيرا على مدى السنوات العديدة الماضية، لأنه يمثل التغيير الجذري من الطرق الاعتيادية والأنشطة التعليمية الروتينية مثل الإصغاء السلبي، وتدوين الملاحظات طيلة وقت الحصة إلى أنشطة وفعاليات وممارسات إيجابية ينهمك فيها المتعلمون بهدف إظهار قدرات الطلبة الكامنة والارتقاء بها.

يقوم التعلم النشط على فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي ألتعلمي وتتضمن عددا من الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تؤدي إلى تفعيل دور المتعلم، بحيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، ومن ثم يتوصل المتعلم للمعلومة عن طريق الاعتماد على نفسه، وكذلك في اكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات، وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني، ومن هنا فالتركيز في التعلم النشط لا يكون على اكتساب المعلومات وإنما على الأسلوب الذي يكتسب الطالب بواسطته تلك المعلومات والمهارات والقيم، فهو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم

والتي ينتج عنها أنماط سلوك تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي التعلمي**(المهدي، 2001)**

فالسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: هل يستطيع المعلم أن يقوم بالدور الجديد في عصر متجدد متطور كما كان قادرا على ذلك فيما سبق بالإمكانيات التي يمتلكها؟ باعتباره أحد المدخلات الرئيسية للنظام التربوي، فالمعلمون مسؤولون عن تعليم الأجيال وتربيتهم، فقد تطور دور المعلم وازدادت مهمته تعقيدا واتساعا، فبعد أن كان تقليديا يقتصر على نقل المعرفة إلى عقول التلاميذ وحشوها بالمعلومات ومهمته مقصورة على التعليم فقط والإطلاع على الكتاب المدرسي وحدود الصف والمدرسة، أصبح المعلم اليوم مختلفا فقد تعددت أدواره وأساليبه.**(السلطاني، 2014، ص491)**

فأهمية إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وتدريبه وتكوينه أكاديميا وتربويا مهم جدا لتغيير دوره التقليدي لمواكبة التطورات وتحديات المستقبل ولإعداد جيل متعلم ومتكون، لأنه القائد التعليمي والمرشد والموجه للعملية التعليمية، فمعرفته لطرائق استخدام المعرفة في الميادين العلمية ومعرفته لأساليب أصول المادة التي سيدرسها ضرورة لا غنى عنها، كون أهم مكونات الموقف التعليمي والذي يتضمن المثلث الديداكتيكي(معلم، متعلم، منهاج) ولا تتم العملية التعليمية بغياب أقطاب المثلث، لذلك فنوعية الإعداد الذي يتلقاه المعلم ضروري لتحسين نوعية التعلم، حيث أن الكفايات المعرفية تساعد المعلم في انتقائه لإستراتيجيات التدريس التي تناسب كل مادة تعليمية تبعا لخصوصيتها تلاؤم متعلميه وخصائصهم، وخلقه لبيئة تعلم فعالة ونشطة تساعد المتعلم على اكتساب المعارف وتنمية مهارات التفكير لديه.

تعتبر مادة الرياضيات من المواد الدراسية المهمة والتي تلعب دورا كبيرا في إكساب المتعلم مهارات متنوعة لحل مشكلاته والتي تساعده في حياته المستقبلية والوظيفية كما تساعده في شتى المجالات

وما يميزها أنها عبارة عن بنية معرفية متكاملة من مبادئ ومهارات وتعميمات تستخدم لحل المسائل الرياضية كما تساعد على فهم العلوم النظرية والتطبيقية الأخرى، لذلك تعتبر من أصعب المواد الدراسية وأكثرها تعقيدا، والتي يواجه المتعلم صعوبة في استيعاب محتوياتها ذلك لأنها تعتمد على التفكير والتحليل المنطقي والتبرير والبرهان، فتدريسها يحتاج إلى استراتيجيات فعالة تخرجها من جمودها ويجعل المتعلم يستمتع في تعلمه دون ملل أو خوف، فمن بين الإستراتيجيات التي أثبتت قدرتها ونجاعتها على تبسيط مفاهيم الرياضيات وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين إستراتيجية العصف الذهني.

تعتبر إستراتيجية العصف الذهني من استراتيجيات التعلم النشط والتي تساعد المتعلم على التفكير وتعطي له الحرية في طرح أفكاره واستمطارها في جو تعليمي نشط وفعال يسوده الحرية خالي من التقييد أو التقييم، كما تعمل على تدريب المتعلم على حل المشكلات وابتكاره حلول جديدة، تقوم هذه الإستراتيجية على تشجيع العمل الجماعي من خلال تقسيم الفصل الدراسي إلى مجموعات تعمل معا لحل مشكلة معينة وتعيين قائد لكل مجموعة لتسجيل الأفكار المطروحة بقصد توليد وإنتاج أفكار وأراء إبداعية ووضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير بكل الاتجاهات بعيدا عن الحفظ واكتساب المحتوى وتراكم المعرفة.

تساعد المعارف والخبرات السابقة والتصورات التعليمية التي يتبناها المتعلم في تعلمه ومشاركته الفعالة فإذا كانت الخبرات السابقة التي مرا بها في مساره الدراسي تركز على النظرة الاعتيادية للتعلم بالحفظ والاكتساب المحتويات التعليمية وتراكم المعرفة فإن تصوراتهم التعليمية تركز على الكم المعرفي، في حين أن الذين كانت معارفهم ومكتسباتهم القبلية تركز على الفهم وإعطاء معنى لتعلماتهم وإعادة تفسير المعرفة والنضج الشخصي فتعلمهم يكون كعملية بنائية.

نظرا للطرق المتعددة التي يمكن بها إدراك التعلم ومكوناته المتعددة فليس من الغريب أن يختلف الطلاب في تصوراتهم حول التعلم، فهي نتيجة للمفاهيم والخبرات والرؤى التي اكتسبوها أثناء عملية تعلمهم في المراحل التعليمية السابقة، كما أنها مستمدة من اعتقاداتهم الفردية حول طبيعة المعرفة والعلم، وهو ما يتسبب في اختلاف تصورات التعلم لديهم فيكونوا إما مدفوعين برغبتهم الذاتية إرضاءا لأنفسهم وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم وكسب المعارف والمهارات أو إتمام عملية التعلم إرضاءا للآخرين ورغبة في الحصول على حوافز مادية ومعنوية وهذه الدوافع قد تكون الأساس في بناء تصورات التعلم وتباينها خاصة إذا دعمتها بيئات التعلم.(**كاشف ،2022، ص166)**

لذلك تشكل الدافعية وتوجهاتها عنصرا أساسيا ومطلبا مهما في عملية التعلم، وذلك لما لها من أثار على تعلم الطالب وسلوكه حيث تساعده على التفاعل مع المواقف التعليمية وذلك سواء تكون الدافعية مصدرها داخلي من المتعلم نفسه سعيا منه لإرضاء ذاته وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها والتي تعتبر من التوجهات الدافعية التي تساعد المتعلم على التعلم الذاتي ومدى الحياة، أو أن يكون مصدرها خارجيا كالمعلم أو المدرسة والأسرة لذلك يسعى هما المتعلم لإرضاء الآخرين أو كسب جوائز مادية أو معنوية، لذلك فنجاح المتعلم مرهون بدافعية نحو التعلم والإنجاز.

إن مشكلة التعليم تكمن في عدم جودته، فلا يزال التوجه منصبا على التوسع الكمي على حساب الالتفاف لمسائل نوعية وضبط إجراءاتها على الأصعدة والمستويات كافة، إذ يغلب على التعليم الاعتماد على التلقين والاستظهار واللفظية وسيادة الطابع التقليدي وتقييد فرص الإبداع وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد وتدني مستوى المعلمين ونتيجة لهذا يجب الأخذ بمدى تمتع أو تميز المعلم الكفء بسمات أو خصائص تعينه لتجاوز الأزمات في العملية التعليمية.**(السنبل، 2002، ص20)**

جاءت الدراسة الحالية للبحث عن أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي على التصورات التعليمية والتوجه الدافعي لدى المتعلم، وذلك لأهمية متغيرات الدراسة في الجانب التربوي بصفة عامة وفي عملية التعليم والتعلم بصفة خاصة، حيث أن الدراسة تواكب التوجه البنائي للتعلم والتدريس وفق المقاربة بالكفاءات والذي تسعى إليه المنظومة التربوية لتطوير العملية التعليمية والتخلص من الدور الاعتيادي للمعلم والمتعلم من خلال خلق بيئة فعالة تساعد المتعلم على التعلم والتفكير وتحسين تصوراته نحو التعلم وذلك بمساعدته على إعطاء معنى لتعلماته هذا ما يجعله مستعد وذو دافعية مرتفعة للتعلم.

وقد تم تقسيم الدراسة إلى جانبين تطبيقي ونظري:

الجانب النظري والذي يحتوي على أربعة فصول **فالفصل الأول** وهو فصل للإطار العام للدراسة الذي تشكلت منه الدراسة ويشمل تحديد إشكالية الدراسة، ثم صياغة تساؤلات وفرضيات الدراسة وأهداف الدراسة وأهميتها، والمفاهيم التي تأسست عليها الدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة ثم التعقيب عليها من حيث المنهج، العينة، الأساليب الإحصائية ونتائجها، أما **الفصل الثاني** جاء تحت عنوان إستراتيجية العصف الذهني والذي تم التطرق فيه إلى تعريفها وتطورها التاريخي، أهمية وأهداف الإستراتيجية وأهم مبادئها مراحل التدريس وفق العصف الذهني، آليات وأساليب الإستراتيجية، أهم مميزات ومعوقات العصف الذهني، **والفصل الثالث** الذي خصصناه للمتغير الثاني والمتمثل في التصورات التعليمية حيث تم التطرق فيه إلى تعريف التصورات التعليمية وأهم المفاهيم المرتبطة بها وأنواعها وتصنيف التصورات التعليمية وأهميتها ثم المنظور متعدد الأبعاد للتصورات التعليمية، أما في ما يخص **الفصل الرابع** الذي جاء بعنوان المتغير الثالث والمتمثل في التوجه الدافعي حيث تم عرض مفهوم دافعية التعلم والتوجه الدافعي، النظريات المفسرة للتوجهات الدافعية، أنماط ونماذج التوجهات

الدافعية، الفرق بين التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، والعوامل المؤثرة في دافعية التعلم والتوجهات الدافعية في غرفة الصف، خصائص التلاميذ ذوي التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية.

أما الجزء الثاني التطبيقي فقد احتوى على فصلين **الفصل الخامس** تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة حيث تناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها، إجراءاتها والعينة والأدوات وصولا إلى الدراسة الأساسية والتي تم فيها عرض منهج الدراسة، عينة الدراسة والتصميم شبه التجريبي للدراسة، دليل سير الدروس وإجراءات تطبيق الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة، أما **الفصل السادس** فقد تم تخصيصه لعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها بداية بعرض النتائج ثم تحليلها ومناقشتها استنادا للإطار النظري والدراسات السابقة، وتقديم استنتاج عام للدراسة واقتراحات، ثم خاتمة وعرض لقائمة من المراجع المعتمدة وقائمة الملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- تحديد مشكلة الدراسة.

2- تساؤلات الدراسة.

3- فرضيات الدراسة.

4- أهداف الدراسة .

5- أهمية الدراسة .

6- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة .

7- الدراسات السابقة.

7-1- الدراسات السابقة الخاصة بمتغير إستراتيجية العصف الذهني.

7-2- الدراسات السابقة الخاصة بمتغير التوجه الدافعي.

7-3- الدراسات السابقة الخاصة بمتغير التصورات التعليمية.

8- التعقيب على الدراسات السابقة.

8-1- التعقيب على الدراسات الخاصة بمتغير إستراتيجية العصف الذهني.

8-2- التعقيب على الدراسات الخاصة بمتغير التوجه الدافعي.

8-3- التعقيب على الدراسات الخاصة بمتغير التصورات التعليمية.

1-إشكالية الدراسة

يشهد القرن الواحد والعشرون تطورات علمية و تكنولوجية واسعة في جميع المجالات وقد انعكس هذا التطور على العملية التعليمية، حيث شمل هذا التطور المناهج وطرق التدريس حتى تستطيع أن تواكب هذا التطور السريع وتتماشى مع عصر الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية الهائلة، فالمتتبع للتقدم العلمي والتقني في التعليم والجهود التي تبذل في سبيل تطوره ومع وجود كل العلوم الحديثة والدقيقة في كل المجالات إلا أن العلوم الرياضية تبقى تخصصا هاما يتصل بكل علم من العلوم، لذلك تسعى التربية من خلال المناهج الدراسية عامة والرياضيات بوجه خاص إلى توجيه المتعلم لإعمال عقله ذاتيا من أجل مواجهة المشكلات ومحاولة تنمية التفكير بمجالاته.

أشار**(عفانة وآخرون، 2007)** بأن الرياضيات تعتبر عنصر حاكم فيما يجري حاليا وفيما هو متوقع مستقبلا من مستحدثات علمية وتكنولوجية، ولذلك فإن مناهج الرياضيات وتربوياتها لابد وأن تتجاوب مع معطيات التطور، وتخلع عنها رداءها التقليدي، فالطلاب في حاجة إلى رياضيات أكثر نفعية في مسالكهم المعيشية، وليس تعلمها في إعدادهم لمواجهة تحديات المستقبل**(عفانة وآخرون، 2007، ص)**.

لما لمادة الرياضيات من أهمية نجد الكثير من الجهات التربوية المختصة والقائمة على الرياضيات ومناهجها وأساليب تدريسها في هذا العصر، تدعو إلى ضرورة إعداد مناهج الرياضيات بصورة متكاملة وبشكل يتوافق مع متطلبات تنمية التفكير لدى المتعلمين، وإعدادهم و تأهيلهم لمواجهة المشكلات والتغلب عليها وقد نصت وثيقة معايير الرياضيات ومبادئها التي صدرت عن المجلس

القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية(NCTM ,2000) على تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق قدرة المتعلم على التفكير، تتمثل في تطبيق وتكييف استراتيجيات تنمية التفكير الرياضي والقدرة على التبرير، حيث ينطلق المعلم من نموذجه المعرفي إلى النموذج التطبيقي الذي قد يساعد المتعلمين على تعلم مهمات قائمة على الاستدلال والتبرير.

يعد التفكير الرياضي نمطا من أنماط تعلم التفكير، الذي بدوره يسهم في تطوير قدرات الطلبة ليفكروا منطقيا، وجبريا، هندسيا، وتناسبيا، وإحصائيا، واحتماليا، وتعد تنمية قدرات الطلبة على التفكير التناسبي من ابرز أنماط التفكير الرياضي، حيث يشكل محورا رئيسا من محاور تطوير برامج الرياضيات المدرسية فضلا عن أنه يعد مؤشرا رئيسا من ابرز مؤشرات التطور المعرفي لدى الأطفال.**(الطعاني وآخرون، 2018، ص500)** فالتفكير التناسبي يعد مفتاحا لتعلم العديد من المفاهيم العلمية.

فموضوعات النسبة والتناسب من ابرز الموضوعات الرياضية الهامة التي يتعرض لها المتعلم في مراحل تمدرسه، وتشكل قاعدة أساسية لتعلم موضوعات الرياضيات في الجبر والهندسة والإحصاء والاحتمالات، فالكسور والمعادلات والمقارنات والأشكال الهندسية والنسب كلها أمثلة للتناسبات التي يواجهها المتعلمون في برامج الرياضيات، ويعرف التبرير التناسبي بأنه أحد أشكال الاستدلال الرياضي الذي يعتمد على الحس العددي والمقارنات العددية المتعددة وهو القدرة على تحديد العلاقات بين النسب والمعدلات والكسور من خلال النمذجة.**(الطعاني وآخرون، 2018، ص500)**.

اهتم التربويون بإستراتيجيات تدريس الرياضيات لأنه من أصعب أنواع التدريس من حيث إعداد المعلم وتأهيله وتطوير المتعلم ليصل إلى أعلى مستوى في فهم التبرير التناسبي كونه من المفاهيم

المعقدة التي تواجه المعلم في إيجاد الطريقة والإستراتيجية المناسبة في تعليمها وجعلها قابلة للإستعاب. فالتوجه الحديث لعملية التعليم و التعلم ومع اختلاف استراتيجيات التدريس وتنوعها اختلف دور المعلم عن التعليم الاعتيادي فلم يعد يقتصر دوره فقط على تلقين المناهج والمحتوى والاكتفاء بعرض ماعنده من معلومات وتلقينها مما جعل المتعلم متلقي سلبي يعتمد على الحفظ، بل أصبح دوره ذلك المشرف والموجه يتبنى وسائل وأساليب حديثة في التدريس ويقلل من إتباع الطرق الاعتيادية.فيرى علماء التربية أن عملية التدريس عملية دقيقة يلزمها تخطيط وعمل شاق وبدأو ينظرون إلى عملية التدريس على أنها إستراتيجية تبدأ بأهداف وتنتهي بنتائج وتقويم، ولابد للمعلم أن يعتبر أي جزئية من المنهاج عبارة عن عمل كامل يحتاج إلى إستراتيجية للقيام به، وأن يختار أحسن الاستراتيجيات التي تستطيع انجاز هذا الهدف، عند اختياره لإستراتيجية ما يجب أن يتقنها**(بن حسين، 2022، ص27)**

فالتعليم الفعال والنشط بحاجة إلى استراتيجيات تعليم و تعلم تمدنا بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة تساعد المتعلمين في اكتساب المعارف والمهارات وتنمية قدراتهم وتدريبهم على الإبداع، من بين استراتيجيات التدريس التي أثبتت فعاليتها في الميدان التربوي، وحظيت باهتمام الباحثين إستراتيجية العصف الذهني كونها جربت على العديد من المواد التعليمية، حيث تعتبر من بين الاستراتيجيات التي تعطي للمتعلم الحرية المطلقة في التفكير وإنتاج أفكار جديدة لحل مشكلة محددة وهي أحد أنواع المناقشة الجماعية التي تعتمد على التفكير السريع، وإبداء أكبر قدر من الأفكار حول الموضوع وهي من الإستراتيجيات التي تجعل المتعلم يتفاعل مع مادة التعلم وتشجعه على توليد المعرفة بدلا من تلقيها.

وهناك الكثير من الدراسات التي أثبتت فعالية هذه الإستراتيجية في تدريس مادة الرياضيات منها دراسة**(الأغا، 2009)** حيث أظهرت نتائج القياسات القبلية والبعدية وجود أثر لاستخدام إستراتيجية

العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ، ودراسة **(الكبيسي، 2009)** والتي أظهرت نتائجها وجود فروق بين الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية والطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية ودراسة **(عثمان، 2016)** حيث توصلت الدراسة إلى فاعلية طريقة العصف الذهني في تحقيق الأهداف المعرفية في تدريس الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

إن امتلاك المعلم الكفاية في اختيار الإستراتيجية المناسبة لعرض المحتوى التعليمي، يساعد المتعلم على اكتسابها بالطريقة الصحيحة، وتصحيح تصوراته ومفاهيمه الخاطئة نحو التعلم، أولى البحث في الآونة الأخيرة اهتماما كبيرا لاستكشاف تصورات الطلاب عن عملية تعلمهم، حيث تعد هذه التصورات مجموعة من المفاهيم والخبرات التي اكتسبها المتعلم في مراحل تعلمه السابقة، وقد أوضح (Fuller, 1999) أن الطلاب لا يمتلكون تصورا واحدا للتعلم، ولكن لديهم تصورات متعددة يمكنهم تكييفها وتطويرها لتلبية السياقات ومتطلبات التعلم الجديدة، وهذا ما أكده (Eklund-Myrskog, 1996) حيث أشار إلى أن الطلاب الذين لديهم تصورات تعلم بسيطة إذا ما تم دمجهم في بيئات تعليمية تعدل من تصوراتهم حول التعلم فإنهم يكتسبون تصورات تعلم تناسب السياق التعليمي ومواقف التعلم التي يتعرضون لها.**(كاشف، 2021، ص2)**، ومن هنا فبيئة التعلم النشط و الفعال تساعد المتعلمين على امتلاك مفاهيم و تصورات سليمة حول التعلم و رؤيته كعملية تنمي لديهم قدراتهم وكفاءاتهم وشخصيتهم.

ترجع أهمية تصورات التعلم عند الطلاب نظرا لارتباطها بجودة مخرجاتهم التعليمية **(Dart,** 1998 ; **Trigwell& Prosser**,1991) حيث أنها تؤثر على نظرتهم نحو مهام التعلم وكيفية أدائها، كما أنها تشكل أهدافهم التعليمية، وتقاس المخرجات التعليمية بما يطلع عليه ويكتسبه الطلاب

من معارف وخبرات تربوية وأكاديمية جديدة والتي تكون مرهونة بما يتمتعون به من سمات وخصائص شخصية تسمح لهم بتقبل هذه الخبرات والتفاعل معها**(كاشف، 2021، ص3)**

اهتمت العديد من الدراسات بتصورات المتعلمين في العملية التعليمية وفي دورها في إعاقة التعلم لدى المتعلمين لاكتسابهم المعارف والمضامين الدراسية بالطريقة الصحيحة، حيث ركزت على أفكارهم وتصوراتهم عن العملية التعليمية **(بو أحمد، 2022، ص2)**، حيث نجد دراسة (أيوب والجغيمان،2010) التي توصلت أنه القوة المعرفية والمعتقدات المعرفية تؤثر على اختيار الطلاب للمستويات المختلفة من مفاهيم التعلم، فالطلاب يتأثرون في مواقف التعليم والتعلم التي تواجههم، بما لديهم من تصورات نحو التعلم والمعرفة والتي تؤثر في أحكامهم وتعلمهم وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، لذلك فانتقاء المعلم للإستراتيجية المناسبة في تقديم المحتوى التعليمي لها تأثير كبير على مفاهيم التعلم لدى المتعلم وعلى تصوراته التعليمية، وتعمل على تصحيحها، حيث توصلت دراسة(Zhu, Valcke& Schellens, 2008) إلى أن تصورات التعلم هي التي تحدد أساليب التعلمالتي يستخدمها الطلاب في مواقف التعلم، لذلك نجد أن تصورات المتعلم نحو العملية التعليمية عنصر أساسي في عملية التعلم، فتصوراته الإيجابية التي يحملها نحو العملية التعليمية تساعده في التعلم النشط والفعال وتزيد من دافعيته.

فمفهوم الدافعية مهم جدا في العملية التربوية، لدرجة أن أحد علماء النفس التربوي قال عنها:"أنها أهم المبادئ التربوية على الإطلاق، ولا غرابة في ذلك فبدون الرغبة في العلم لن يكون هناك تعلم البتة"، ومن هنا يصبح تحسين دافعية الطلبة للتعلم هدفا تربويا في حد ذاته، يسعى له فلاسفة التربية وعلماؤها والمعلمون، كما أن الدافعية تعد وسيلة لتطوير التعلم ورفع كفاءة الطلبة وتحسين مهاراتهم وتطويرها، فأهمية الدافعية تكمن في أنها وسيلة وغاية في آن واحد.**(أبو رياش وعبد الحق، 2007)**.

إن عملية التعلم تحتاج إلى أن يكون التعلم فعالا ولهذا يفترض بالمتعلم أن يكون لديه إندفاع ورغبة وشوق للتعلم، لأن الدافعية تمثل حالة خاصة لدى المتعلم تعمل على دفعه وتوجيه انتباهه لعملية التعلم والتركيز فيها وإظهار النشاط والحيوية من أجل الاستمرار في عملية التعلم حتى يتحقق الهدف منها، وتقع مسؤولية إثارة الدافعية لدى الطلبة على كل من البيت والمدرسة على حد سواء.**(قطامي وعدس، 2002).**

اهتمت البحوث والدراسات الحديثة في مجال الدافعية بتحديد الأنماط المختلفة للتوجهات الدافعية لدى الأفراد، وأهم الظروف والعوامل التي تعمل على وجود هذه التوجهات، وعلاقة ذلك بالكثير من المتغيرات وقد أظهرت نتائج تلك البحوث والدراسات وجود نمطين من التوجهات الدافعية هما: التوجه الدافعي الداخلي والذي فيه يتحرك الفرد نحو أداء المهمة، من أجل الثواب الذاتي المتمثل في الشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف والسعادة الذاتية المرتبطة بتحقيق الأهداف، ويتميز الفرد الذي يتبنى هذا التوجه بالتحدي وحب الاستطلاع والمثابرة والتفوق، والنمط الثاني التوجه الدافعي الخارجي فيه يتحرك الفرد نحو أداء المهمة من أجل الثواب الخارجي المتمثل في الحصول على الدرجة أو احترام المعلم أو الوالدين أو تجنب الأحكام السلبية من الآخرين.**(أبو هاشم، 2010، ص102)**تشكل الدافعية وتوجهاتها عنصرا أساسيا من عناصر التعلم، إذ تعمل على الزيادة من فعاليته والمساهمة في تحقيق الأهداف المرجوة.

وتتضح إشكالية الدراسة الحالية في أهمية توظيف المعلم لإستراتيجيات التعلم النشط في تقديمه للمحتويات والمضامين، والتي تعمل على تحفيز المتعلمين وتنمي لديهم مهارات التفكير وتساعدهم على المشاركة الفعالة في التعليم، وتوجههم للطريقة الصحيحة لبناء تعلماتهم وفهمهم للمواد التعليمية بشكل أعمق وبطرق وأساليب أكثر فعالية، كما تشجعهم وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم حيث تجمع

الدافعية والتعلم النشط الجوانب النفسية والسلوكية للعملية التعليمية، والتي لها أثر إيجابي نحو تحسين الأداء التعليمي وتصوراتهم نحو تعلمهم.

فمن المبررات التي دفعت الباحثة لإجراء هذه الدراسة عدم وجود دراسات –على حد علم الباحثة– ربطت المتغيرات الثلاثة المذكورة، ومنه نحاول من خلال هذه الدراسة التعرف على درجة استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية العصف الذهني في تدريس محتويات التبرير التناسبي، وأثرها على التصورات التعليمية والتوجه الدافعي لدى المتعلم.

2-تساؤلات الدراسة

2-1- التساؤل العام للدراسة:

- ما أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي على التصورات التعليمية والتوجه الدافعي لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية؟

2-2- التساؤلات الفرعية للدراسة:

1-ما درجة استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكمية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكيفية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الخبرية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجه الدافعي الخارجي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجه الدافعي الداخلي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التصورات التعليمية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التوجه الدافعي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي؟

3-فرضيات الدراسة:

3-1- الفرضية العامة للدراسة:

لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي أثر على التصورات التعليمية والتوجه الدافعي لدى تلاميذ الثانية ثانوي.

3-2- الفرضيات الفرعية للدراسة:

1- يستخدم أساتذة الرياضيات إستراتيجية العصف الذهني بدرجة مرتفعة.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكمية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكيفية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الخبرية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجه الدافعي الخارجي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجه الدافعي الداخلي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التصورات التعليمية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التوجه الدافعي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.

4-أهداف الدراسة:

تتحدد الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية في بلوغها إلى النقاط التالية:

1- الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي على التصورات التعليمية الكمية لدى المتعلم.

2- الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي على التصورات التعليمية الكيفية لدى المتعلم.

3- الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي على التصورات التعليمية الخبرية لدى المتعلم.

4- الكشف أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي على التوجهات الدافعية الداخلية لدى المتعلم.

5- الكشف أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي على التوجهات الدافعية الخارجية لدى المتعلم.

6- الكشف عن درجة استخدام المعلم لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.

5-أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية من الناحية النظرية والتطبيقية.

- **الأهمية النظرية:**

1- تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال المتغيرات المهمة التي هي بحاجة للدراسة، وتناولها لأحد الموضوعات الهامة في ظل التحولات التي يشهدها العالم من انفجار معرفي وتقني هائل والاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم.

2- تسليط الضوء على إحدى طرق التدريس الحديثة والمتمثلة في العصف الذهني، والتي تعتبر من طرائق التدريس التي تحفز المتعلمين على توليد الأفكار وحل المشكلات، وأهمية استخدام الطرائق والإستراتيجيات الحديثة في التعليم لتفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية والتحرر من الطرائق الاعتيادية التي جعلت من التعلم متلقي سلبي.

3- أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة، وهي مرحلة التعليم الثانوي والتي تعتبر أهم مرحلة في حياة المتعلمين لأنها المرحلة التي تفصل منظومة التربية والتعليم العالي.

4- تعد الدراسة إسهاما متواضعا على مستوى المرحلة التعليمية وهي مرحلة التعليم الثانوي في استخدام إستراتيجية العصف الذهني وأهميتها في تحسين التصورات التعليمية والتوجه الدافعي.

5- الاهتمام بالجوانب الوجدانية للمتعلم وذلك بالتعرف على تصوراتهم و معتقداتهم المعرفية نحو التعلم و اتجاههم نحو المواد التعليمية.

6- تساهم الدراسة في تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة وأهميتها في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

- **الأهمية التطبيقية:**

أما عن أهمية الدراسة التطبيقية فهي تتمثل في:

1- تقديم تصور ودليل عملي لتدريس موضوعات مادة الرياضيات باستخدام إستراتيجية العصف الذهني يمكن الاستفادة منها من قبل معلمي المادة، وذلك بتغيير طرائق تدريس الرياضيات المعتمدة على التلقين واعتماد الطرق التي تجعل من المتعلم شريكا في التدريس ومحور العملية التعليمية، وتعمل على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.

2- تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية في إعدادها لمقياس التصورات التعليمية و مقياس التوجه الدافعي لدى المتعلم.

3- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية بأهمية توظيف استراتيجيات التعلم النشط لجعل العملية التعليمية أكثر فعالية.

4- أهمية المادة الدراسية التي نسلط الضوء عليها والتي يعاني المتعلمين في كل المراحل التعليمية من صعوبات في تعلمها ويعاني المعلمين من كيفية انتقاء الطريقة المناسبة لتعليمها.

5- تساهم في توجيه القائمين على بناء مناهج الرياضيات بصياغة موضوعات المادة الدراسية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، والعمل على إعداد معلمي و أساتذة المادة بكيفية تطبيق هذه الإستراتيجيات لتطوير بيئة التعلم والعمل على إثارة دافعية التعلم لديهم.

6- تشكل هذه الدراسة نواة لأبحاث أخرى في الرياضيات وتعليمها لمختلف المراحل التعليمية باستخدام مختلف الإستراتيجيات التي تنمي قدرات و تفكير المتعلمين.

6-تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

6-1- إستراتيجية العصف الذهني Brainstorming Strategy

يعرفها اوزبورن (Osborn, 2001) "بأنها أسلوب تعليمي يرتكز على التفكير بحثا عن أكبر عدد ممكن من الحلول الممكنة، ثم اختيار أفضل فكرة تم التوصل إليها دون نقد بقية الأفكار أو ذمها" **(Osborn, 2001, p 151-152)**

6-1-1- التعريف الإجرائي:

طريقة من طرق التدريس النشط تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، تهدف إلى توليد اكبر قدر من الأفكار للوصول إلى حلول لمشكلة في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية، من خلال جلسات يضع فيها المعلم متعلميه في وضعيات مبنية على مشكلة أو عائق تعليمي، مقسمة لثلاث مراحل (التخطيط، التنفيذ، التقويم) تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والأنشطة، تهدف إلى تحسين التصورات التعليمية والتوجه الدافعي.

6-2- التبرير التناسبي Proportional justification: هو أحد أشكال الاستدلال الرياضي التي يستخدمها المتعلمين عند حل مسائل رياضية، وفهم الأرقام في شكل نسبي بدلا من فهمها بالشكل المطلق.

6-3- التصورات التعليمية:Conceptions of Learnin

هي فهم ووعي الطلاب بكيفية حدوث عملية تعلمهم ورؤيتهم للسياق التعليمي من حولهم. **(كاشف، 2021، ص9)**

وعرفتها **خليفة(2006)**" بأنها الأفكار والمعتقدات الخاصة بالأفراد حول معنى التعلم وقيمته وفعاليتها"

6-3-1- التصورات التعليمية الكمية:التعلم عبارة عن اكتساب و تكديس المحتوى، لذلك كلما تزيد معارفك فأنت متعلم أكثر كفاءة.

6-3-2- التصورات التعليمية الكيفية:التعلم يركز على الفهم و المعنى، والتعلم عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الواقع.

6-3-3- التصورات التعليمية الخبرية:التعلم ينتج عن الخبرات اليومية و هو عملية ليست مرتبطة بزمان أو مكان و استخدام المعلومات كوسائل لغايات.

6-3-4- التعريف الإجرائي:

تعرف على أنها الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية على مقياس التصورات التعليمية وعلى كل بعد من أبعاده (التصورات التعليمية الكمية، التصورات التعليمية الكيفية، التصورات التعليمية الخبرية).

6-4- التوجهات الدافعيةMotivation Orientation

يعرفها(Cain, 2008) بأنها:" أنماط دافعية متباينة الخصائص تحفز نتيجة مهام تعليمية أو بيئة متنوعة تنشط عند تبني الفرد هدفا محددا قريب أو بعيد المدى"**(cain, 2008, p 20)**

6-4-1- التوجهات الدافعية الداخليةInternal motivation orientation: يكون المتعلم مدفوع داخليا للتعلم، إذا كان يفضل التعلمات التي تتحدى قدراته، ويمارس الأشياء التي يحس بمتعة أدائه ويكون معتمدا على نفسه وله رأيه الخاص به ولديه محك داخلي لكل أعماله.

6-4-2- التوجهات الدافعية الخارجية Extrinisc Motivation Orientation: يكون المتعلم مدفوعا خارجيا للتعلم عندما يفضل المهام التعليمية السهلة، ويؤديها لإرضاء

المعلم أو الوالدين ويعتمد في أداء أعماله الدراسية على الآخرين ويفضل أن يقوم المعلم بتقويم أعماله.

6-4-3- التعريف الإجرائي:

تعرف على أنها الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية على مقياس التوجه الدافعي وعلى كلا البعدين (التوجه الدافعي الداخلي، التوجه الدافعي الخارجي).

6-5- حجم الأثر: نقصد به معرفة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي باستخدام الأسلوب الإحصائي مربع إيتا(η^2)، وكذلك معادلة الكسب المعدلة لبلاك.

7-الدراسات السابقة

يوجد مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية من جوانب متعددة ومختلفة، وسيتم في هذا الجزء من الفصل عرض مجموعة من الدراسات التي تم الاستفادة منها منهجيا، فالهدف من عرضنا للدراسات السابقة هو تمكننا من الوصول إلى مجموعة من الإستخلاصات التي نوجزها بعد التعرف والإطلاع على البحوث التي لها صلة بموضوع الدراسة، وذلك من حيث الهدف من الدراسة والمنهج المتبع، والأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية، وكذلك الإطلاع على النتائج والتوصيات والتعرف عليها لمقارنتها بنتائج الدراسة فيما بعد، واضهار الفجوة العلمية التي تحاول الدراسة معالجتها، حيث -على حد علم الباحثة- لا وجود لدراسة أو مقال علمي تطرق إلى أثر إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي على التصورات التعليمية والتوجه

الدافعي، وقد تم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاث محاور وفق تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث من مختلف البيئات العربية والأجنبية كما يلي:

- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير إستراتيجية العصف الذهني.
- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير التوجه الدافعي.
- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير التصورات التعليمية.

7-1-الدراسات المتعلقة بإستراتيجية العصف الذهني:

7-1-1- دراسة التخاينة (2006)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس الهندسة في التحصيل والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ذوي المستويات المختلفة من السعة العقلية، تكونت عينة الدراسة من (338) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرستي اليرموك الثانوية للبنين وثانوية البنات أم حبيبة التابعة لمنطقة عمان تم اختيار العينة بطريقة قصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار تحصيلي واختبار في القدرة على حل المشكلات بالإضافة إلى الخطة التدريسية باستخدام إستراتيجية العصف الذهني (دليل المعلم) وتدريب المعلم بطريقة التدريس المعتمدة، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي بواقع مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يوجد تفاعل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين الإستراتيجية المستخدمة ومستويات السعة العقلية في كل من التحصيل الفوري والمؤجل للطلاب، بينما لا يوجد

تفاعل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في القدرة على حل المشكلات للطلاب.**(التخاينة، 2006، ص ص.1-180)**

7-1-2- دراسة الآغا (2009)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلاب الصف الحادي عشر، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا من طلبة الصف الحادي عشر للفرع العلمي التابع للمدارس الحكومية بمحافظة خان يونس تم اختيار العينة بطريقة قصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار السيطرة الدماغية لتصنيف الطلاب من حيث الجانب المسيطر من الدماغ واختبار مهارات التفكير الرياضي، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي بواقع مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الجانبين المسيطرين معا(الأيمن والأيسر للدماغ) لصالح المجموعة التجريبية.**(الآغا، 2009، ص ص .1-137)**

7-1-3- دراسة الكبيسي(2009)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية العصف الذهني في تدريس الرياضيات على التحصيل والتفكير الجانبي لدى طلاب الصف الثاني متوسط، تكونت عينة الدراسة من (52) طالبا بمتوسطة التحرير للبنين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار تحصيلي واختبار التفكير الجانبي

وبإتباع التصميم التجريبي القائم على مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة بعد استبعاد الراسبين إحصائيا توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية العصف الذهني ومتوسط درجات الطلبة الذين درسوا باستعمال الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الجانبي لصالح المجموعة التجريبية.**(الكبيسي، 2009، ص ص.1-29)**

7-1-4- دراسة سودان (2011)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيتي العصف الذهني وحل المشكلات في التحصيل الدراسي في مقرر الاجتماعيات، استخدم الباحث برنامج معد وفق إستراتيجيتي العصف الذهني وحل المشكلات واختبار تحصيلي، تكونت عينة الدراسة من (189) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة نياس، حيث تم اختيار العينة بشكل عشوائي، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي لثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين درست الأولى وفق إستراتيجية العصف الذهني والمجموعة التجريبية الثانية درست وفق إستراتيجية حل المشكلات، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق الاختبار ألتحصيلي، وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- عند مستوى دلالة (0.05) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات وتلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي.

- عند مستوى دلالة (0.05) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني وتلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.
- عند مستوى دلالة (0.05) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني وتلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.**(سودان، 2011، ص ص. 1-155)**

7-1-5- دراسة عثمان (2016)

هدفت الدراسة إلى توضيح فاعلية طريقة العصف الذهني في تحقيق الأهداف المعرفية في تدريس الرياضيات في الصف الثاني ثانوي، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طلاب الصف الثاني ثانوي بمدرسة الشهيد أبي بكر الطيب بنات تم اختيار العينة بطريقة قصدية ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس للتحصيل ووحدة تعليمية مبنية على إستراتيجية العصف الذهني، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي بواقع مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تفوق طريقة العصف الذهني على الطريقة التقليدية في تحسين تحصيل الطالبات في مادة الرياضيات.**(عثمان، 2016، ص ص.1-79)**

7-1-6- دراسة النفيعي (2016)

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معلمي الرياضيات في مراحل التعليم للتعلم النشط في مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ، وكذلك مرحلة التقويم، ومتغيرات الدراسة (الخبرة، الدورات التدريبية) ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينة الدراسة (54) معلما في محافظة الدوادمي، وطبق أداة الملاحظة، ومن ابرز النتائج التي توصل إليها:

- أن درجة تطبيق معلمي الرياضيات في مراحل التعليم للتعلم النشط في مرحلة التخطيط، والتنفيذ، والتقويم متوسطة في جميع تلك المراحل، وعدم وجود فروق بين أفراد العينة تعزى إلى الخبرة، والدورات التدريبية.**(النفيعي، 2016، ص ص .1-40)**

7-1-7- دراسة سليماني (2017)

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي جماعي مبني على إستراتيجية العصف الذهني لتنمية التفكير الجانبي لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذا تم اختيارهم بطريقة قصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار توني للذكاء غير اللفظي وبرنامج تدريبي جماعي مبني على إستراتيجية العصف الذهني للتدريب على تمارين الرياضيات بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي بواقع مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي الجماعي المبني على إستراتيجية العصف الذهني لتنمية التفكير الجانبي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في الاختبار البعدي للتفكير الجانبي لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية العصف الذهني.**(سليماني، 2017، ص ص.1-18)**

7-1-8- دراسة صالح (2018)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر طريقة العصف الذهني في كتابة المقالة والتعلم المتوجه نحو تنظيم الذات لدى الطلبة العراقيين في المرحلة الثانوي، تكونت عينة الدراسة من (40) طالب تم اختيار العينة بطريقة قصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار كتابة المقالة ومقياس التعلم المتوجه نحو تنظيم الذات، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي بواقع مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أداء وتنظيم الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية أعلى بكثير من أداء وتنظيم الذات لطالبات المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (0.05) .
- التدريس بطريقة العصف الذهني يؤثر على أداء الطلاب بشكل ملحوظ في كتابة المقالات وتنظيم الذات.**(صالح، 2018، ص 225-246)**

7-1-9- دراسة المحمدي (2018)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الرياضيات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال عينة عشوائية تكونت من 87 معلمة للرياضيات وتم استخدام الاستبيان كأداة للقياس وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- درجة استخدام معلمات الرياضيات لإستراتيجيات التعلم النشط كانت كبيرة ولكن هناك بوجه عام معوقات تحول دون استخدام تلك الإستراتيجيات ومنها المرتبطة بتنظيم التدريس والطلبة.**(المحمدي، 2018، ص ص. 1-26)**

7-1-10- دراسة محمد (2019)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية قائمة على الدمج بين التفكير المركب والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الرياضي وتقدير قيمة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية تكونت عينة الدراسة من (64) تلميذا وتلميذة من مدرستي (الوقف الإعدادية والسلام الإعدادية) ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على اختبار مهارات التفكير الرياضي للصف الثالث إعدادي ومقياس تقدير قيمة الرياضيات، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي بواقع مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية في مهارات التفكير الرياضي ككل والمهارات الفرعية التابعة له لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية في مقياس تقدير قيمة الرياضيات ككل والمهارات الفرعية التابعة له لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.**(محمد، 2019، ص ص. 1-38)**

7-1-11- دراسة سلمان (2019)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوب العصف الذهني في الأداء التعبيري والتفكير الإبداعي عند طالبات الصف الخامس الأدبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (74) طالبة من المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في محافظة بغداد، وتم تحديد خمسة موضوعات تعبيرية، واعتماد محكات القياس المطورة لقياس الأداء التعبيري واختيار مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، وتم التحقق من صدق وثبات

المقياس وتدريس المجموعتين التجريبية وفق العصف الذهني، والضابطة وفق الطريقة الاعتيادية وبإتباع المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي باعتماد مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية من متوسطات حسابية و انحرافات معيارية و اختبار **T test** تم التوصل إلى النتائج التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الأداء التعبيري عند طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن التعبير بالعصف الذهني، ومتوسط درجات الأداء التعبيري عند طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات التفكير الإبداعي عند طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن التعبير بالعصف الذهني، ومتوسط درجات التفكير الإبداعي عند طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها لصالح المجموعة التجريبية.**(سلمان، 2019، ص ص.307-340).**

7-1-12- دراسة البلوي (2019)

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في قسم الرياضيات بكلية العلوم في جامعة طيبة لإستراتيجيات التعلم النشط، تكونت عينة الدراسة من (46) عضو، لتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بتطبيق استبانة وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- درجة الاستخدام متوسطة ودرجة استخدام حل المشكلات هي الأعلى ودرجة تدريس الأقران والبرامج الإلكترونية التفاعلية في المرتبة الأخيرة وكانت أبرز التوصيات استخدام

استراتيجيات التعلم النشط بصفة عامة في تدريس مادة الرياضيات.(**البلوي، 2019، ص ص.1-37**)

7-1-13- دراسة العزب(2019)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجيتي التعلم النشط المدمج (العصف الذهني/التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة) في تنمية التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية بمقرر العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا وتلميذة تمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي ومقياس الكفاءة الذاتية، تم الاعتماد على التصميم التجريبي القائم على مجموعتين تجريبيتين، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا يوجد فرق بين إستراتيجيتي التعلم النشط المدمج(العصف الذهني/ التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة).(**العزب، 2019، ص ص. 1-97**)

7-1-14- دراسة الصقرية والسالمي(2019)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني ببيئة التعليم المدمج في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية، تكونت عينة الدراسة من (91) طالبة، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز وموقع تعليمي(محتوى تعليمي الكتروني) وبإتباع المنهج شبه التجريبي بواقع مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعات الثلاث على مقياس دافعية الإنجاز في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعي الإنجاز لصالح التطبيق البعدي.**(الصقرية، السالمي، 2019، ص ص.133-148).**

7-1-15- دراسة سالم وعمارة (2020)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تقنية العصف الذهني في تحسين مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ من ثانوية الصادق طالبي بالأغواط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مجموعة من جلسات العصف الذهني ومقياس مفهوم الذات،كما تمت معالجة النتائج باستخدام برنامج SPSS إصدار 19 لحساب الاختبار Ttestلعينة واحدة ولعينتين مرتبطتين ولعينتين مستقلتين بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي بواقع مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود مستوى منخفض لمفهوم الذات ووجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي وذلك بعد تطبيق تقنية العصف الذهني لصالح المجموعة التجريبية.**(سالم، عمارة، 2020، ص ص. 1-19)**

7-1-16- دراسة الهاجري (2020)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى وعي معلمي الرياضيات بإستراتيجيات تعلم الرياضيات الحديثة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من 60 معلم من معلمي مادة الرياضيات بالكويت لعام 2020/2019 ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث استبانه شملت

محاورها التعرف على مدى الوعي بإستراتيجيات تعليم الرياضيات الحديثة واتجاه المعلمين نحوها ومدى العلم بمميزات وإمكانيات تطبيقها على تعلم المادة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-قدرة استراتيجيات التدريس الحديثة على تبسيط عرض المادة للطلاب وتنمية قدراتهم ومستوى التفكير الذاتي ومساهمتها في الوصول إلى مستوى الإبداع الرياضي.

-وجود اتجاه إيجابي من معلمي المادة نحو توظيف تلك الإستراتيجيات في التدريس عن الطريقة التقليدية.**(الهاجري، 2020، ص ص. 188-206)**

7-1-17- دراسة الخيرة (2021)

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير طريقة العصف الذهني في ترقية مهارة القراءة في مدرسة الإعانة الثانوية الإسلامية جغكار جيلغون، تكونت عينة الدراسة من (36) طالبا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الملاحظة بالمشاركة ومقابلة مع معلمي اللغة العربية بالمدرسة، استبيان موجه للتلاميذ حول التعلم بطريقة العصف الذهني واختبار تحريري، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي بواقع مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في مهارة القراءة لصالح المجموعة التجريبية.**(الخيرة، 2021، ص ص. 1-121)**

7-1-18- دراسة قبع(2021)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي الإحيائي لمادة الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (68) طالبة بإعدادية حمص للبنات في مدينة الموصل، وقد تم إعداد اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات تكون من (10) فقرات

اختباريه من نوع الفقرات الموضوعية، ولجمع البيانات تم إتباع المنهج التجريبي لمجموعتين تجريبية تكونت من (33) طالبة درسن وفق إستراتيجية العصف الذهني، والأخرى ضابطة تكونت من (35) طالبة درسن وفق الطريقة الاعتيادية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بإستراتيجية العصف الذهني ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.**(قبع، 2021، ص ص. 1-24)**

7-1-19- دراسة بن حسين(2021)

هدفت الدراسة إلى الكشف على فعالية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل في مادة الفيزياء لدى تلاميذ سنة ثانية تقني رياضي بثانوية بشوشة الوادي، حيث تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ وتلميذة مقسمين إلى (15) مجموعة ضابطة و(15) مجموعة تجريبية وتم تطبيق مقياس التفكير الابتكار واختبار تحصيلي في مادة الفيزياء كما تم تطبيق اختبار الذكاء المصور لضبط عينة الدراسة، وقد تم إتباع المنهج شبه التجريبي لملائمته لطبيعة الدراسة، ثم تم استخدام اختبار **Ttest** لدراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية وبعد استخلاص النتائج تم التوصل إلى مايلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبتكاري في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط أفراد المجموعة التجريبية على اختبار تحصيل الفيزياء في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

- لا توجد فوق دالة إحصائيا بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في التفكير الإبتكاري.
- لا توجد فوق دالة إحصائيا بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في التحصيل في مادة الفيزياء.**(بن حسين، 2021، ص ص.1-325)**

17-1-20- دراسة Maghsoudi, M., & Haririan, J(2013)

هدفت الدراسة إلى معرفة لدراسة تأثير إستراتيجية العصف الذهني على قدرة متعلمي **EFL** على الكتابة، تكونت عينة الدراسة من (84) متعلما إيرانيا في مرحلة المتوسطة يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين، وهما مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أظهرت نتائج تحليل التباين أن تعليمات إستراتيجية العصف الذهني أثرت على متعلمي **EFL**بشكل إيجابي، مما يجعلها أكثر نشاطًا. وهذا بدوره قد يدفعهم إلى أن يكونوا أكثر جدية في تحمل مسؤولية أكثر أهمية في تعلمهم.(**Maghsoudi, M., & Haririan, J,2013,p 60-67)**

7-1-21- دراسةWisdom , Victoria & Emmanuel (2016)

هدفت الدراسة إلى فحص تأثير إستراتيجية العصف الذهني على المعرفة السابقة للطلاب والأداء الأكاديمي في الكيمياء، تكونت عينة الدراسة من (148) طالبا من ولايتين في نيجيريا منهم (77) ذكور و(71) إناث تم اختيارهم بالطريقة القصدية تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية

(73) المجموعة الضابطة (75) طالبًا، تم تعليم المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية العصف الذهني، أما المجموعة الضابطة تم تعليمها باستخدام الطريقة التقليدية للتعليم، استخدم الباحثون تحليل التباين لتحليل البيانات، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية لكلا المجموعتين في وسائل المعرفة والأداء الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأداء الأكاديمي للطلاب في التجربة،كما أظهرت الدراسة أنه لا يوجد تأثير تفاعلي كبير لإستراتيجية العصف الذهني ونوع الجنس على الأداء الأكاديمي.-**(Wisdom, J., Victoria, O., & Emmanuel, F,2016,p 113-130)**

7-1- 22- دراسة جاك وكيادو (2017)

هدفت الدراسة إلى التحقيق في تأثير استراتيجيه التعلم القائم على الدماغ على التحصيل الأكاديمي للطلاب، والتحفيز، والسلوك والاحتفاظ بالمعرفة في الكيمياء الكهربائية، تكونت عينة الدراسة من (87) طالبا ثانويا بنجيريا للعام الدراسي 2016/2015 تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة. تم تدريس المجموعة التجريبية المقدرة بـ(40) طالب باستخدام التعلم القائم على الدماغ تم تدريس المجموعة الضابطة المقدرة بـ (47) باستخدام الطريقة التقليدية، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار الإنجاز ومقاييس الموقف والتحفيز، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إستراتيجية التعلم القائم على الدماغ كانت أكثر فعالة في زيادة تحصيل الطلاب وموقفهم وحافزهم تجاه الكيمياء أكثر من التعليم التقليدي.
- إستراتيجية التعلم القائم على الدماغ كانت أكثر فعالة في زيادة تحصيل الطلاب وموقفهم وحافزهم تجاه الكيمياء أكثر من الطريقة التقليدية المستخدمة في المجموعة الضابطة. أظهرت النتائج أيضًا أن الفرق بين درجات اختبار الاحتفاظ كانت ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.(**Jack, G., & Kyado, J,2017,p 1-13.**)

7-1-23- دراسة Adiyani, N., Jenderal, U., & Purwokerto, S. (2021)

هدفت الدراسة إلى وصف وتحليل استخدام تقنية العصف الذهني في زيادة ثقة الطلاب في مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في الفصل، تمثلت عينة الدراسة في الفصل **X IPS 4 SMAN 4 Kota Serang** للعام الدراسي 2022/2021، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أدوات لجمع البيانات متمثلة في أجهزة تسجيل الصوت والفيديو والكاميرات من الهواتف المحمولة بالإضافة إلى المستندات أو المجلات أو الكتب الدقيقة التي تعتبر ذات صلة بناءً على السجلات من مختلف المصادر وإرشادات المراقبة والمشاهدة،وتنقل نتائج التحليل من خلال تقديم بيانات وصفية، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تقنية العصف الذهني تعتبر قادرة على زيادة ثقة الطلاب في التحدث باللغة الإنجليزية وزيادة ثقتهم في مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في الفصل. (**Adiyani, N., Jenderal, U., & Purwokerto, S, 2021, p122-125)**

7-2- الدراسات السابقة للتصورات التعليمية:

7-2-1- دراسة خليفة (2006):

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التنظيم الذاتي للتعلم بفاعلية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية وذلك في بيئات تعليمية مختلفة.كما هدفت الدراسة إلى مقارنة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفاعلية الذات وتصورات التعلم بين طلاب الجامعة الأمريكية وطلاب جامعة القاهرة (عاديين – ودارسين في أقسام اللغات الأجنبية)، تكونت عينة الدراسة من (325) طالبا بواقع (103) طالبا و(222) طالبة، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومقياس فاعلية الذات ومقياس تصورات التعلم، بالاعتماد على المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفاعلية الذات، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتصورات التعلم.

- ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات وتصورات التعلم.

- كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح طلاب جامعة القاهرة (لغات أجنبية – وطلاب عاديين).

- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي، وعدم وجود فروق بين الطلاب في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي ترجع إلى تفاعل المجموعة في النوع.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب في مقياس فاعلية الذات لصالح طلاب جامعة القاهرة (لغات أجنبية) وطلاب الجامعة الأمريكية كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مقياس فاعلية الذات لصالح الذكور.**(خليفة، 2006، ص ص.2-184)**

7-2-2- دراسة غيث، الشوارب (2009):

هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف نحو التعلم والتعليم في عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، ومعرفة مدى تطور هذه التصورات لدى الطلبة المعلمين مع تقدمهم في الدراسة الجامعية في برامج إعداد المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (447) طالبا وطالبة من الطلبة الذين يدرسون في تخصص معلم الصف في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة للعام الدراسي 2007/2006، وتم توزيع أفراد العينة حسب الجامعة ومستوى السنة الدراسية والجنس، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانه مقسمة إلى بعدين هما: البعد البنائي والبعد التقليدي، بإتباع المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- امتلاك الطلبة المعلمين مزيجا من التصورات البنائية والتقليدية حول التعلم والتعليم وتصوراتهم تميل أكثر نحو البنائية.
- وجود تغير في تصورات الطلبة مع تقدمهم في الدراسة الجامعية، حيث أصبحت تصورات طلبة السنة الرابعة أكثر بنائية، واقل تقليدية من تصورات طلبة السنة الأولى وبفروق دالة إحصائيا.**(غيث والشوارب، 2009، ص ص.259-278)**

7-2-3- دراسة القفاص(2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التراكيب العلاقية بين التصورات التعليمية والتوجه الدافعي وأساليب التعلم من خلال فحص العلاقات الإرتباطية بين أبعاد تصورات الطلاب عن التعلم (كمية، كيفية، خبرية) وتوجهاتهم الدافعية (داخلية، خارجية) ومداخلهم للدراسة (عميق، سطحي، استراتيجي) والكشف عن التداخل بين هذه الأبعاد وتجمعها، ومدى إسهام كل من تصورات التعلم وتوجه الدافعية في كل من مداخل الدراسة الثلاثة، والتحقق من صدق التركيب العلاقي من خلال اقتراح نموذج يتعلق بالعلاقات السببية واتجاهات التأثير بين متغيرات الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (267) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة ثانوي بمدرستين من مدارس التعلم الثانوي بمدينة بنها أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2005/2004 منهم (143) طالب من مدرسة المنشية الثانوية العسكرية و(124) طالبا بمدرسة بنها الثانوية للبنين، وقد تم استخدام قائمة تصورات الطلاب عن التعلم مقسمة إلى ثلاثة محاور متمثلة في (التصورات الكمية للتعلم، التصورات الكيفية للتعلم، التصورات الخبرية للتعلم)، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التصورات الكمية للتعلم وكل من التصورات الكيفية والخبرية للتعلم والدافعية الداخلية والمدخل العميق.
- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التصورات الكمية للتعلم وكل من الدافعية الخارجية والمدخل الإستراتيجي والمدخل السطحي اللامبالي.
- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التصورات الكيفية للتعلم وكل من التصورات الخبرية والدافعية الخارجية والمدخل الاستراتيجي والمدخل السطحي اللامبالي.

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التصورات الكيفية للتعلم وكل من الدافعية الداخلية والمدخل العميق.
- عدم وجود أي ارتباط دال إحصائيا بين التصورات الخبرية للتعلم وكل من توجهي الدافعية و مداخل الدراسة الثلاثة.
- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الدافعية الداخلية وكل من الدافعية الخارجية والمدخل السطحي عند مستوى (0.05) مع المدخل الاستراتيجي.
- إمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب في المدخل العميق من خلال درجاتهم على التصورات الكيفية وعكس درجاتهم على التصورات الكمية، ويمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في المدخل الاستراتيجي من خلال عكس درجاتهم على التصورات الكيفية.
- التأثير الموجب لتصورات التعلم الكمية على المدخل السطحي وتأثيرها السالب على المدخل العميق، والتأثير الموجب للتصورات الكيفية للتعلم على المدخل العميق وتأثيرها السالب على المدخل الإستراتيجي، والتأثير الموجب للدافعية الخارجية على كل من المدخلين السطحي والإستراتيجي وتأثيرها السالب على المدخل العميق، وكذلك التأثير الموجب للدافعية الداخلية على المدخل الإستراتيجي، والتأثير السالب لتصورات التعلم الخبرية على المدخل السطحي.**(القفاص، 2010، ص ص.298-398)**

7-2-4- دراسة أيوب والجغيمان (2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على المستويات المختلفة لمفاهيم التعلم كمخرجات تعلم وأنواع القوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية المرتبطة بها، والتعرف على أثر كل من التخصص والمستوى الدراسي للطالب والتفاعلات المشتركة بينهما على مفاهيم التعلم والقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات

المعرفية، والتوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين مفاهيم التعلم والقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية، تكونت عينة الدراسة من (290) طالبا وطالبة من جامعة جنوب الوادي بأسوان لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس مفاهيم التعلم، ومقياس القوة المعرفية المسيطرة، ومقياس المعتقدات المعرفية ، بالاعتماد على المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود ثلاث مستويات من مفاهيم التعلم (مفاهيم التعلم البنائية، مفاهيم التعلم المختلطة بين البنائية وإعادة الإنتاج) لدى طلاب الجامعة وفقا للأنواع المختلفة للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية التي يتبناها الطلاب.
- وجود تأثيرات متعددة ومختلفة للتخصص والمستوى الدراسي للطالب على متغيرات الدراسة.
- وجود تأثيرات جوهرية للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية على اختيار الطلاب للمستويات المختلفة من مفاهيم التعلم.
- التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقة بين مفاهيم التعلم والقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية.**(أيوب، الجغيمان، 2010، ص ص.125-161)**

7-2-5- دراسة المنشاوي (2016)

هدفت الدراسة إلى استقصاء إمكانية التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية في ضوء متغيرات الوعي بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية لدى الطالب المعلم، والتحقق من تأثير كل من التخصص الدراسي(علمي/أدبي)، والنوع الاجتماعي (ذكور/إناث) والتفاعلات المشتركة بينهما على كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية والوعي بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية، تكونت عينة الدراسة من 200 طالب وطالبة، تم استخدام مقياس التصورات التعليمية والذي يحتوي على مستويين رئيسين هما:

- المستوى الأول: التعلم كإعادة الإنتاج ويتضمن تصورات ثلاثة(التعلم كاكتساب المعرفة، التعلم كتذكر وتوظيف وفهم المعلومات والتعلم كمهمة).
- المستوى الثاني: التعلم كعملية بنائية ويتضمن تصورات ثلاثة(التعلم كنضج شخصي، والتعلم كعملية مستمرة غير مرتبطة بزمان أو مكان، والتعلم كنمو للكفاءة –المهارات الاجتماعية)

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود تأثير للتخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي على تصورات التعلم، والمعتقدات المعرفية.
- إسهام متغيرات الوعي بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية.**(المنشاوي، 2016، ص ص.1-48)**

7-2-6- دراسة كاشف(2021):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تصورات التعلم، والانفتاح على الخبرة وأساليب التعلم والتوصل إلى نموذج سببي للعلاقات بين تلك المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (205) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة دمنهور، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس تصورات التعلم، ومقياس الانفتاح على الخبرة، ومقياس أساليب التعلم، بالاعتماد على المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود تأثير موجب ودال إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01) لبعدي تصورات التعلم في التنبؤ بالانفتاح على الخبرة.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01) لبعدي تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة في التنبؤ بأسلوب التعلم الإستراتيجي.
- عدم وجود تأثير لبعد تصور التعلم كإعادة إنتاج في التنبؤ بأسلوب التعلم العميق والسطحي.

- التوصل إلى نموذج سببي للعلاقات بين تصور التعلم، والانفتاح على الخبرة، وأساليب التعلم.
- ملاحظة وجود تأثير ايجابي ومباشر لتصور التعلم كعملية بنائية على استخدام الطلاب لأسلوب التعلم العميق، بينما وجد تأثير سلبي لتصورات التعلم كعملية بنائية على استخدام الطلاب لأسلوب التعلم السطحي.**(كاشف، 2021، ص ص.129-175)**

7-2-7- دراسة كاشف(2022):

هدفت الدراسة إلى معرفة التباينات في تصورات التعلم في ضوء الخبرات التعليمية والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (328) طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة دمنهور لعامين متتاليين 2020/2019، 2021/2020، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس تصورات التعلم، بإتباع المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق في تصورات التعلم كعملية إعادة إنتاج لدى الطلاب نتيجة اختلاف الخبرات التعليمية، والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في تصورات التعلم كعملية بنائية تبعا لاختلاف الخبرات التعليمية للطلاب الملتحقين بالجامعة من (مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة) لصالح الطلاب الملتحقين بالجامعة من مدارس الثانوية العامة.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في تصورات التعلم كعملية بنائية تبعا لاختلاف المستوى الدراسي (طلاب الفرقة الدراسية الأولى والرابعة) لصالح الفرقة الدراسية الرابعة.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في تصورات التعلم كعملية بنائية تبعا لاختلاف النوع الاجتماعي(ذكور وإناث) لصالح الإناث.

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في تصورات التعلم كعملية بنائية لدى الطلاب راجعة للتفاعل بين الخبرات التعليمية المختلفة، والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي.**(كاشف، 2022، ص ص.165-189)**

7-2-8- دراسة (Klatter, Lodewijks& Arnoutse, 2001) بعنوان

Learning conceptions of young students in the final year of primary education"

هدفت الدراسة إلى معرفة مفاهيم التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (27) تلميذا بواقع(17) ذكور و(10) إناث من الصف السادس تم اختيار العينة من قبل المعلمين على أساس الدرجات (درجات منخفضة، درجات متوسطة، درجات عالية)، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقابلات فردية وجماعية، شمل النوع الأول (جماعية) أربع مجموعات صغيرة متكونة من 3 تلاميذ، أما النوع الثاني (فردية) فقد أجريت 15 مقابلة مقابلة فردية لتحديد معتقدات التلاميذ نحو التعلم دون تأثير الأقران، تم اختيار التلاميذ المشاركين في المقابلات عشوائيا من المجموعات التي نشأت على أساس الدرجات، استمرت المقابلات الجماعية 45-50 د في حين استغرقت المقابلات الفردية 20-30 د، تم استخدام تحليل المحتوى وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود معتقدات واضحة نسبيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بخمس جوانب من التعلم: الغرض من المدرسة، التوجيه التعليمي، التنظيم، متطلبات التعلم، الأنشطة العقلية.
- عدم وجود اختلاف في نتائج التلاميذ في المقابلات الفردية والجماعية. **(Klatter, Lodewijks& Arnoutse, 2001, p 485-516)**

7-2-9- دراسة(Purdie& Hattie, 2002) بعنوان

"Assessing students' conceptions of learning"

هدفت الدراسة إلى تقييم مفاهيم التعلم ومقارنة مفاهيم تعلم الطلاب من أستراليا(الشعوب الأصيلة وغير الأصيلة)، ماليزيا وأمريكا(القوقازية والإفريقية)، تكونت عينة الدراسة من (1612) طالب وطالبة، لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس التصورات التعليمية مكون من 45 عبارة مقسمة على ستة محاور متمثلة في: (مفهوم التعلم باعتباره اكتساب المعلومات، التعلم كتذكر واستخدام وفهم المعلومات، التعلم كواجب، التعلم هو التغيير الشخصي، التعلم كعملية غير ملزمة بالزمان والمكان، التعلم باعتباره تطوير الكفاءة الاجتماعية)، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق بين الطلاب في مفاهيم التعلم.
- تبني مستويين من التصورات التعليمية والمتمثلين في :

- التعلم كإعادة الإنتاج (المستوى الأدنى والمتمثل في التصورات الكمية للتعلم).
- التعلم كعملية بنائية (المستوى الأعلى والأعمق والمتمثل في التصورات الكيفية النوعية للتعلم).**(Purdie& Hattie, 2002, p17-32)**

7-2-10- دراسة (Konings etal, 2005)بعنوان

"Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى اختلاف مفاهيم التعلم لدى الطلاب(مفاهيم حول التعلم البنائي)، ومدى اختلاف التعلم في المناهج التقليدية القائمة على المحاضرات والمناهج البنائية القائمة

على حل المشكلات، تكونت عينة الدراسة من (1025) طالب وطالبة من جامعتين بهولندا، تم تقسيم العينة لمجموعتين كما يلي:

المجموعة الأولى من الطلاب المسجلين في منهج علم النفس للتعلم في جامعة ايراسموس في هولندا تكونت من:

- (212) طالب وطالبة للسنة الأولى(146 إناث، 66ذكور).
- (155) طالب وطالبة للسنة الثانية (112 إناث، 43 ذكور).
- (57) طالب وطالبة للسنة الثالثة (46 إناث، 11ذكور).

المجموعة الثانية من الطلاب المسجلين في منهج علم النفس التقليدي بجامعة أوثريخت بهولندا تكونت من:

- (378) طالب وطالبة للسنة الأولى(308 إناث، 71ذكور).
- (187) طالب وطالبة للسنة الثانية (61 إناث، 26 ذكور).
- (36) طالب وطالبة للسنة الثالثة (29 إناث، 7ذكور).

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان مكون من 55 عبارة مقسمة على خمسة محاور متمثلة في: بناء المعارف، التعلم التعاوني، التنظيم الذاتي، عدم القدرة على التعلم المتصور ذاتيا، الحافز على التعلم تم تحليل البيانات باستخدام معامل تحليل متعدد المتغيرات ثنائي الاتجاه، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق بين طلاب السنة الأولى والثانية فيما يتعلق بمفاهيم التعلم المتعلقة ببناء المعرفة والتنظيم الذاتي، واستخدام المشاكل الحقيقية في حين لا يوجد اختلاف فيما يتعلق بالتعلم التعاوني والحافز للتعلم، وعدم القدرة على التعلم المتصور ذاتيا.
- عدم وجود اختلاف بين السنة الثانية والثالثة فيما يتعلق بمفاهيم التعلم. **(Konings etal, 2005, p645-660)**

7-2-11- دراسة(Duarte, 2007) بعنوان

"Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students"

هدفت الدراسة إلى وصف تصورات الطلاب البرتغاليين للتعلم وأساليب تعلمهم، تكونت عينة الدراسة من (252) طالب وطالبة من قسم الجغرافيا(السنة الأولى والثانية، والثالثة) بواقع (54% إناث و64% ذكور) لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقابلة تتضمن ثلاثة محاور رئيسية: ماهو التعلم؟ كيف يحدث التعلم؟ أين تتعلم؟ تم استخدام تحليل محتوى المقابلات، وتحليل استجابات العينة حول معنى عملية التعلم وأساليب تعلمهم، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يحدث التعلم في السياق الأكاديمي وغير الأكاديمي.
- ترتبط تصورات التعلم بأساليب التعلم العميق والسطحي والاستراتيجي، حيث يرتبط أسلوب التعلم السطحي بالتعلم من أجل المهنة ويرتبط أسلوب التعلم العميق بالتصور الجوهري وذلك يربط المعلومات ببعضها والتفكير النقدي، وأسلوب التعلم الاستراتيجي يرتبط بتصور التحفيز والبحث عن النجاح وذلك من خلال مهارة إدارة الوقت والاهتمام بالتقييم الأكاديمي. **(Duarte, 2007, p781-794)**

7-2-12- دراسة (Zhu, Valcke& Schellens, 2008) بعنوان

"The relationship between epistemological beliefs, learning conceptions, and approaches to study"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وتصورات التعلم وأساليب التعلم، تكونت عينة الدراسة من (299) طالب صيني بواقع (203 إناث و96 ذكور)، و(324) طالب نرويجي بواقع (65 ذكور و259 إناث)، لتحقيق أهداف الدراسة جمع الباحث المعلومات الديمغرافية، وتطبيق استبيان المعتقدات المعرفية مكون من خمسة محاور متمثلة في: القدرة الفطرية الثابتة، سلطة كلية للعلم، معرفة معينة، المعرفة النشيطة، التعلم السريع)، واستبيان التصورات التعليمية مكون من أربع مفاهيم للتعلم متمثلة في: (التعلم كتذكر المعلومات، التعلم باستخدام المعلومات وفهمها، التعلم كتغيير شخصي، التعلم باعتباره تطوير الكفاءة الاجتماعية)، واستبيان أساليب التعلم مكون من ثلاثة محاور(السطحي، العميق، الإستراتيجي)، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تصورات التعلم تحدد أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب في مواقف التعلم.
- وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية وتصورات التعلم وأساليب التعلم **(Zhu, Valcke&Schellens, 2008, p 411-423)**

7-2-13- دراسة (Smith& Blake, 2009) بعنوان

"The influence of learning environment on student conceptions of learning"

هدفت الدراسة إلى استكشاف الاختلافات الكمية في تصورات التعلم بين طلاب الجامعة ذوي الخلفية التعليمية المختلفة من مدارس التأهيل والتدريب المهني والطلاب العاديين اللذين دخلوا الجامعة على أساس الدراسات المؤهلة للجامعة، تكونت عينة الدراسة من (137) طالبا و(20) سابق من أجل

المقابلات تم اختيار الطلاب من دورتين دراسيتين في الجامعة بأستراليا، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان مفاهيم التعلم ومقابلات شبه منظمة مع (20) طالب درسوا سابقا تضمنت المقابلة مجموعة من المحاور والمتمثلة في:

- الاختلاف بين خبراتهم في التعليم التقني والتكميلي والجامعي في طريقة التعلم
- طرق التفكير في التعلم بالنسبة للبيئات الجامعية.
- الاختلافات في نهج التقييم التي مروا بها بين التعليم التقني والمهني.
- الاختلافات في نهج التقييم التي مروا بها بين التعليم التقني والمهني والجامعي وأي تحديات ناجمة عن هذه الاختلافات.
- أي تطور في الانتقال من كمتعلم من ذوي الخبرة والتعليم التقني والمهني إلى التعليم والجامعة.
- تقديم نصائح للطلاب الآخرين الذين يقومون بنفس الانتقال.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود اختلافات بين الذكور والإناث في تصورات التعلم لصالح الإناث في مجموعة مدارس التأهيل والتدريب المهني.
- عدم وجود اختلافات في تصورات التعلم بين الذكور والإناث في مجموعة الطلاب العاديين.**(Smith& Blake, 2009,p 231-246)**

7-2-14- دراسة(Richardson, J. T. 2011)بعنوان

to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تصورات التعلم التي يتبناها الطلاب وأساليب تعلمهم والأداء الأكاديمي، حيث افترضت الدراسة وجود فروق بين الطلاب المحليين والطلاب من جنسيات أخرى في

تصوراتهم للتعلم وأساليب تعلمهم لصالح الطلاب المحليين، تكونت عينة الدراسة من (1146) طالبا محليا و(1146) طالبا من جنسيات أخرى ممن يدرسون عن طريق التعلم عن بعد بجامعة المملكة المتحدة المفتوحة، استخدم الباحث مقياس تصورات التعلم والذي تكون من خمسة محاور متمثلة في (التعلم كزيادة في المعرفة، التعلم كحفظ، التعلم كاكتساب الحقائق والإجراءات، التعلم كتجريد للمعنى التعلم كعملية تفسيرية تهدف إلى الفهم للواقع)، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة قوية بين تصورات التعلم لدى الطلاب وأساليب تعلمهم.
- توجد اختلافات في تصورات التعلم التي يتبناها الطلاب أدت الى اختلاف أساليب تعلمهم.
- توجد فروق بين الطلاب المحليين والطلاب من جنسيات أخرى في تصوراتهم للتعلم وأساليب تعلمهم لصالح الطلاب المحليين.**(Richardson, J. T. 2011, p288-293)**

7-2-15-دراسة (Virban, 2014)بعنوان

"Gender and educational level differences in the conceptions of Learning"

هدفت الدراسة إلى معرفة الاختلافات بين الجنسين في مفاهيم التعلم لدى طلاب المدارس الثانوية وطلبة الجامعة(كلية علم النفس والعلوم التربوية)، تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة حيث أن (100) من طلاب الثانوية و(100) من طلاب الجامعة بواقع(66) ذكور و(134) إناث، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس مفاهيم التعلم مكون من 28 عبارة مقسمة على ستة محاور تتمثل في (التعلم هو الفهم، التعلم هو التغيير الشخصي، التعلم هو المهارات الاجتماعية، التعلم هو عملية مستمرة، التعلم هو الحصول على المعلومات، التعلم هو الواجب) ، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تصورات التعلم مرتفعة لدى طلاب الجامعة ومنخفضة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وطلاب الجامعة لديهم مفاهيم أعلى للتعلم من طلاب الثانوية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الجامعة وطلاب المرحلة الثانوية في محور التعلم كواجب.
- وجود فروق بين الذكور والإناث في محاور التعلم هو الفهم والتغيير الشخصي وتنمية المهارات المستمرة لصالح الإناث.
- لا توجد فروق بين الجنسين في محور التعلم هو الحصول على المعلومات. **(Virban, 2014, p812-817)**

7-2-16-دراسة (Negovan, Sterian& Colesniuc, 2015 بعنوان

"Conceptions of learning andintrinsic motivation in different learning environments"

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات التعلم لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالدافعية في بيئات التعلم المختلفة (التعليم العادي، التعليم عن بعد)، تكونت عينة الدراسة من (160) طالبا في السنة النهائية تخصص علم النفس منهم (34) ذكور و(126) إناث أجريت الدراسة في السنوات الأكاديمية من 2011-2014 ، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة استبيانات ذاتية التقييم (استبيان مفاهيم التعلم، مقياس التحفيز الداخلي، استبيان جمع البيانات عن برنامج تعلم الطلاب التعليم العادي مقابل التعليم عن بعد، الجنس والعمر)، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق بين الذكور والإناث، حيث تمثلت تصورات التعلم عند الذكور في إدراك التعلم كالتزام بأداء المهام وهو ما يمثل المستوى الأدنى من تصورات التعلم (تصور التعلم كإعادة

إنتاج)، بينما الإناث أفادوا بأن تصوراتهم عن التعلم تتمثل في أن التعلم هو تغيير شخصي وعملية مستمرة ونضج اجتماعي وهو ما يمثل المستوى الأعلى من تصورات التعلم (تصور التعلم كعملية بنائية).**(Negovan, Sterian& Colesniuc, 2015, p 642-646)**

7-2-17-دراسة (Pinto, Bigozzi, Vettori& Vezzani, 2018)بعنوان

"The relationship between conceptions of learning and academic outcomes in middle school students according to gender differences"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفاهيم التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الإعدادية بإيطاليا والتعرف على الفروق بين الجنسين في مفاهيم التعلم، تكونت عينة الدراسة من (136) طالب وطالبة بواقع (67) ذكور و(69) إناث، (43) طالب من الصف السادس و(41) طالب من الصف السابع و(52) طالب من الصف الثامن جميع الطلاب أفراد العينة اجتازوا الامتحان النهائي ولم تكن هناك مؤشرات على التأخير أو اضطرابات التعلم، لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبيان مفاهيم التعلم مكون من (143) عبارة مقسمة على خمسة محاور متمثلة في: التعلم بناء مشترك وثقافي، التعلم تحد شخصي، التعلم كفاءة ذاتية، التعلم نمو شخصي، التعلم هو تقليل العجز. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة بين مفاهيم التعلم والتحصيل الدراسي.
- وجود فروق بين الجنسين في مفاهيم التعلم لصالح الإناث. **(Pinto, Bigozzi, Vettori& Vezzani, 2018, p 45-54)**

7-3- الدراسات السابقة المتعلقة بالتوجه الدافعي

7-3-1- دراسة أبو هاشم (2010)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية وفقاً لمتغيرات النوع (ذكور – إناث)، والمستوى الدراسي (الأول – الرابع)، ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع – منخفض)، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وإسهام كل منها في التحصيل الدراسي، تكونت العينة من (380) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الملك سعود منهم (171) طالباً، (209) طالبة، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان المعتقدات المعرفية ، ومقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية . وباستخدام اختبار " ت " ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة، ما عدا بعد بنية المعرفة فكانت الفروق لصالح الإناث.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة المستوى الأول والرابع في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ما عدا بعد البنية المعرفية والتعديل فكانت الفروق لصالح طلبة المستوى الرابع.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، والحقيقة الموضوعية) لصالح المنخفضين، بينما لم توجد فروق في الأبعاد الأخرى.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة كلية التربية ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث).

– لا توجد فروق دالة إحصائياً في التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة كلية التربية ترجع إلى متغير المستوى الدراسي (الأول – الرابع).

– لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في التوجهات الدافعية الداخلية(التحدي ، وحب الاستطلاع) لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

– توجد علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية .

– لا يوجد ارتباط بين الحقيقة الموضوعية والتوجهات الدافعية الداخلية لدى طلبة كلية التربية.

– يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من التوجهات الدافعية الداخلية فقط ، بينما لم تنبأ كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الخارجية بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية.

(أبوهاشم، 2010، ص ص. 100–150)

7–3–2– دراسة شاكر(2015)

هدفت الدراسة إلى التعرف على التوجهات الدافعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، تكونت عينة الدراسة من (200) طالبة ببغداد، استخدمت الباحثة مقياس التوجه الدافعي وتمت معالجة البيانات باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، تحليل التباين الثنائي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– انخفاض الاتجاهات الدافعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة وعلى نحو دال إحصائيا.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية في مقياس التوجهات الدافعية.**(شاكر، 2015، ص ص 189-204)**

7-3-3- دراسة عطا الله (2017)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالتوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية، تكونت عينة الدراسة من (286) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا، تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، ومقياس الثقة بالنفس، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أبعاد التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلاب كلية التربية.
- التوجهات الدافعي والثقة بالنفس تسهم إسهاما دالا في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة.**(عطا الله، 2017، ص ص 158-195)**

7-3-4- دراسة هندي (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر التدريس بإستراتيجية التواصل الرياضي في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس، تكونت عينة الدراسة من (48) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار تحصيلي بعدي لقياس تحصيل الطلبة بعد الانتهاء من تدريس وحدة الهندسة والقياس ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات بعد استخدام إستراتيجية التواصل الرياضي في التدريس، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي بواقع مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في قياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

(هندي، 2017، ص ص 1-131)

7-3-5- دراسة نور الدين (2018)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) وقلق الاختبار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالمينا، تكونت عينة الدراسة من (80) طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، ومقياس قلق الاختبار والبرنامج التدريبي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي بواقع مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس التوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح المجموعة الضابطة.**(نور الدين، 2018، ص ص 408-467)**

7-3-6- دراسة عابدين (2019)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية، كما هدف إلى معرفة الفروق في الاندماج الطلابي تبعً لاختلاف كل من:التوجهات الدافعية(الداخلية و الخارجية)، مستويات بيئة التعلم المدركة، النوع الاجتماعي(ذكر إناث) والتخصص(علمي أدبي)، تكونت عينة الدراسة من (112) طالبًا وطالبة من طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية، كما أُستخدمت المقاييس(الاندماج الطلابي، التوجهات الدافعية، بيئة التعلم المدركة)من إعداد الباحث، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود مستوى أعلى من المتوسط في الاندماج الطلابي للسنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية.
- توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية؛ تبعًا لاختلاف التوجهات الدافعية الأكاديمية(الداخلية و الخارجية)لصالح ذوي التوجهات الخارجية.
- توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكمية التربية جامعة الإسكندرية تبعًا لاختلاف مستويات إدراكهم لبيئة التعلم (مرتفع، متوسط، منخفض) لصالح ذوي المستوى المرتفع.
- توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية تبعًا لاختلاف النوع الاجتماعي(ذكور إناث)لصالح الذكور.

-توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكمية التربية جامعة الإسكندرية تبعًا لاختلاف التخصص (علمي ، أدبي) لصالح التخصص العلمي. **(عابدين، 2019، ص ص 182-251)**

7-3-7- دراسة أحمد وسالم (2020)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الإرتباطية بين تفعيل التعليم المدمج والتوجهات الدافعية للتعلم لدى طالبات البكالوريوس المهني للحضانة ورياض الأطفال، والتعرف على العلاقة الإرتباطية بين تفعيل التعليم المدمج والعجز المتعلم لديهن، بالإضافة إلى الكشف عن أكثر أبعاد التوجهات الدافعية للتعلم (الداخلية –الخارجية) إسهاما في التنبؤ بتفعيل التعلم المدمج لدى طالبات البكالوريوس المهني للحضانة ورياض الأطفال، تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (32) طالبة وعينة الدراسة الأساسية (67) طالبة من طالبات المستوى الأول بالبكالوريوس المهني للحضانة ورياض الأطفال، تم استخدام مقياس تفعيل التعليم المدمج ، ومقياس التوجهات الدافعية في التعلم ، ومقياس العجز المتعلم، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التوجهات الدافعية للتعلم وتفعيل التعليم المدمج لدى طالبات البكالوريوس المهني للحضانة ورياض الأطفال.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين تفعيل التعليم المدمج والعجز المتعلم لدى طالبات البكالوريوس المهني للحضانة ورياض الأطفال.
- ارتفاع درجة التوجهات الدافعية الداخلية للتعلم من مؤشرات زيادة تفعيل التعليم المدمج لدى طالبات البكالوريوس المهني للحضانة ورياض الأطفال.**(أحمد وسالم، 2020، ص ص 235-276)**

7-3-8- دراسة أبو قديري (2021):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على التعلم باللعب في زيادة الدافعية نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الرابع، تكونت الدراسة من (64) طالبة من الصف الثامن الأساسي لسنة 2017-2018 موزعين على شعبتين تم اختيارها بطريقة التعيين العشوائي، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المادة التعليمية بعد إعادة صياغتها باستخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على التعلم باللعب ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات،بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي بواقع مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية نحو الرياضيات للصف الثامن لصالح المجموعة التجريبية.**(أبو قديري، 2021، ص ص 321-362)**

7-3-9- دراسة بدوي والحجوج(2022):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أفضل نموذج بنائي للعلاقات بين التحصيل الدراسي والتقويم البنائي من وجهة نظر المعلمات والتوجهات الدافعية لدى طالبات الصف العاشر أساسي بغزة، تكونت عينة الدراسة من (200) معلمة من معلمات الصف العاشر الأساسي في مدارس مديريات التربية والتعليم خان يونس، وشرق خان يونس، ورفح و(296) طالبة من طالبات الصف العاشر للعام الدراسي (2019-2020)، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التقويم البنائي على المعلمات ومقياس التوجهات الدافعية في التعلم على الطالبات، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيا لاستخدام المعلمات لأنشطة التقويم البنائي على التوجهات الدافعية في التعلم للطالبات.
- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيا للتوجهات الدافعية في التعلم على التحصيل الدراسي للطالبات.**(بدوي والحجوج، 2022، ص ص 241-278)**

7-3-10- دراسة (March& al et 2003) بعنوان

"Evaluation of the Big – Two – Factor Theory of Academic Motivation Orientations"

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير كل من النوع والعمر على توجهات الدافعية الأكاديمية لدى مرتفعي التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (602) تلميذاً وتلميذة منهم (321) تلميذ و(285) تلميذة لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان التوجهات الدافعية مقسم إلى ثلاثة محاور متمثلة في(الأنا، المنافسة، الإتقان، التعاون، الفرد، الإقدام على النجاح، تجنب الفشل،التمكن) ، باستخدام تحليل المسار توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود تأثير موجب للنوع على توجه التمكن ،وتأثير سالب على كل من الأنا ،والمنافسة وتجنب الفشل ، ووجود تأثير سالب للعمر على جميع مكونات توجهات الدافعية **(March& al et, 2003, p189-224)**.

7-3-11- دراسة (Baker,2004) بعنوان

" Intrinsic, Extrinsic, and A motivational Orientations : Their Role in University Adjustment, Stress, Well-Being, and Subsequent Academic"

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الأداء الأكاديمي بالتوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) لدى الطلاب، تكونت عينة الدراسة من (91) طالبا منهم (71) طالبة و(20) طالب، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود ارتباط بين الأداء الأكاديمي والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وأنه لا يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من التوجهات الدافعية للطلاب**(Baker,2004, p189-202).**

7-3-12- دراسة (Watson & al et, 2004) بعنوان

"Exploring The Motivation Orientation and Learning Strategies of First Year University Learners . Tertiary"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوجهات الدافعية والأداء الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (81) طالبا وطالبة بالجامعة بواقع (17) طالبا، (64) طالبة، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان توجهات الدافعية، باستخدام معامل الارتباط بيرسون توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الأداء الأكاديمي وكل من التوجه الداخلي للهدف والتوجه الخارجي للهدف، وقيمة المهمة ، وفعالية الذات في التعلم والأداء **(Watson & al et, 2004, p193-207)**

7-3-13- دراسة (Lepper& al et,2005) بعنوان

"Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom : Age Differences and Academic Correlates"

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق العمرية في التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (797) تلميذ و تلميذة بالمراحل من الثالث حتى الثامن بواقع (395) تلميذا و(402) تلميذة ، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التوجهات الدافعية

مقسم لمحورين، التوجهات الدافعية الداخلية (التحدي، حب الاستطلاع، التمكن المستقل) والتوجهات الدافعية الخارجية(العمل السهل، إرضاء المعلم، الاعتماد على المعلم)، باستخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه وطريقة نيومان كولز ، ومعامل ارتباط بيرسون توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين المراحل العمرية المختلفة في كل من التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لصالح المرحلة العمرية الأقل، وكانت التوجهات الدافعية الداخلية في جميع المراحل أعلى من التوجهات الدافعية الخارجية.
- ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً ، بين التوجهات الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي، بينما كان هذا الارتباط سالب ودال إحصائياً مع التوجهات الدافعية الخارجية. **Lepper&** (**alet,2005,p 184-169)**

7-3-14- دراسة (Chan,2008) بعنوان

"Goal Orientations and Achievement among Chinese Gifted Students in Hong Kong"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوجهات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الصينيين الموهوبين، تكونت عينة الدراسة من (1041) طالب وطالبة، بواقع (645) إناث و(396) ذكور لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس التوجهات الدافعية وتم تحديد تحصيلهم بناء على ثلاثة محكات وهي الإنجاز في كل من : المقررات الدراسية، والأنشطة البدنية والفنية والموسيقية والأنشطة الاجتماعية والقيادية، باستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التوجهات الدافعية والتحصيل الدراسي.

- تساهم التوجهات الدافعية بحوالي (22%) في تحصيل المقررات الدراسية المختلفة،في المجالات غير الأكاديمية ، (24%) في الأنشطة القيادية والاجتماعية.(**Chan, 2008, 37-51**)

8- التعقيب على الدراسات السابقة:

8-1- التعقيب على الدراسات المتعلقة بإستراتيجية العصف الذهني

من خلال مراجعة الدراسات السابقة لمتغير إستراتيجية العصف الذهني يتضح لنا مايلي:

8-1-1- من حيث الهدف:تباينت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجية العصف الذهني كإستراتيجية للتدريس حسب المتغيرات التي تمت دراستها، ففي دراسة بن حسين(2021) كان الهدف هو الكشف عن فعالية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي ودراسة سلمان(2019) كان الهدف هو التعرف على أثر أسلوب العصف الذهني في الأداء التعبيري والتفكير الإبداعي، وكان الهدف في دراسة كل من سودان(2011)، ودراسة قبع(2021)، ودراسة العزب (2019)، ودراسة الكبيسي(2009)، ودراسة جاك وكيادو (2017) هو معرفة أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني على التحصيل الدراسي، وقد هدفت دراسة الأغا(2009)، ودراسة سليماني(2017) إلى معرفة أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ، في حين هدفت دراسة محمد(2019)، ودراسة التخاينة(2006) إلى معرفة أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الرياضي وتقدير قيمة الرياضيات.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لإستراتيجية مهمة و فعالة في التعلم وتأثيرها على مختلف المتغيرات، في حين تختلف في هدفها حول معرفتها لأثر إستراتيجية العصف الذهني على التصورات التعليمية والتوجه الدافعي لدى المتعلم.

8-1-2- من حيث العينة: بالنسبة لعينة الدراسة فقد تنوعت وشملت مراحل تعليمية متنوعة منها المشابهة التي تناولت تلاميذ المرحلة الثانوية كدراسة بن حسين(2021)،ودراسة سلمان(2019) ودراسة كل من سالم وعمارة(2020)، التخاينة(2006)، الخيرة(2021)، عثمان(2016) صالح(2018)، جاك وكيادو(2017)، والدراسات التي شملت عينتها معلمي الرياضيات كدراسة الهاجري(2020) ودراسة النفيعي(2016)، والدراسات المغايرة التي تناولت باقي المراحل التعليمية منها التي شملت تلاميذ المرحلة المتوسطة دراسة المحمدي(2018)، ودراسة سودان(2011)، ودراسة قبع(2021)، العزب(2019)، الكبيسي(2009)، في حين تمثلت عينة الدراسة في دراسة البلوي (2019) في أعضاء هيئة التدريس، وفي دراسة سليماني(2017) تلاميذ المرحلة الابتدائية.

اعتمدت الدراسة الحالية على تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي وهو ما تتفق فيه مع دراسة بن حسين(2021).

8-1-3- من حيث الأدوات: تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة حسب متغيراتها، ففي دراسة بن حسين(2021) استخدم مقياس التفكير الإبتكاري واختبار تحصيلي في مادة الفيزياء، وفي دراسة سلمان(2019) استخدم مقياس تورانس للتفكير الإبداعي في حين استخدمت دراسات كل من سودان(2011)، وقبع(2021)، العزب(2019)، الكبيسي(2009)، ودراسة جاك وكيادو(2017) استخدمت اختبار تحصيلي، واستخدمت دراسة الصقرية والسالمي(2019) مقياس دافعية الإنجاز

وموقع تعليمي (محتوى تعليمي الكتروني)، أما دراسة الأغا(2009) فقد استخدمت اختبار السيطرة الدماغية لتصنيف الطلاب واختبار مهارات التفكير الرياضي، واستخدمت دراسة سالم وعمارة(2020) مجموعة من جلسات العصف الذهني ومقياس مفهوم الذات، في حين استخدمت الدراسة الحالية مقياس التصورات التعليمية ، وقياس التوجه الدافعي.

8-1-4- من حيث المنهج: تنوعت المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة حسب ما تتطلبه كل دراسة فقد استخدم المنهج التجريبي وشبه التجريبي بواقع مجموعتين تجريبية وضابطة في دراسة كل من بن حسين(2021)، ودراسة القبع(2021)، ودراسة سلمان(2019)، العزب(2019) سودان(2011)، الكبيسي(2009)، الصغرية والسالمي(2019)، الأغا(2009)، سالم وعمارة(2020)، محمد(2019)، التخاينة(2016)، ودراسة الخيرة(2021)، سليمان(2017) عثمان(2016)، ودراسة صالح(2018)، جاك وكيادو(2017)، الحكمة وفيكتوريا وايمانويل(2016) دراسة مغسودين وهاريريان(2013)، أما بالنسبة للدراسة الحالية فأتبعت المنهج الشبه تجريبي بتصميم مجموعة واحدة باختبار قبلي واختبار بعدي، في حين دراسة النفيعي(2016)، ودراسة المحمدي (2018)، ودراسة البلوي(2019)، الهاجري(2020) استخدمت المنهج الوصفي والذي تشترك فيه مع الدراسة الحالية، في حين اتبعت دراسة Adiyani, N., Jenderal, U., &Purwokerto, (2021) S تحليل المحتوى.

8-1-5- من حيث الأساليب الإحصائية:تنوعت الأساليب الإحصائية في الدراسات السابقة حسب الأهداف التي تسعى إليها كل دراسة، ففي دراسة كل من بن حسين(2021)، ودراسة سلمان(2019) ودراسة القبع(2021)، سودان(2011)، العزب(2019)، ودراسة الصغرية والسالمي(2019) الأغا(2009)، سالم وعمارة(2020)، ودراسة محمد(2019)، التخاينة(2006)، الخيرة(2021)

سلمان(2017)، ودراسة عثمان(2016)، صالح(2018)، جاك وكيادو(2017)،استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T test وتحليل التباين الأحادي والثنائي، وهي ماتتفق فيه مع الدراسة الحالية حيث تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T tes لدلالة الفروق و حساب حجم الأثر.

8-1-6- من حيث النتائج: أظهرت معظم الدراسات السابقة أن لإستراتيجية العصف الذهني لها أثرا واضحا في تحسين التحصيل الدراسي لدى المتعلم كما في دراسة سودان(2011)، ودراسة قبع(2021)، ودراسة العزب(2019)، الكبيسي(2009)، جاك وكيادو(2017)، وأثرها على التفكير بأنواعه كما في دراسة بن حسين(2021)، ودراسة سلمان(2019)، الأغا(2009)، ودراسة سليماني(2017)، التخاينة(2006)، دراسة محمد(2019).

8-2- التعقيب على الدراسات المتعلقة بالتصورات التعليمية

8-2-1- من حيث الهدف:تباينت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت التصورات التعليمية حسب المتغيرات التي تمت دراستها، ففي دراسة كاشف (2022)هدفت إلى معرفة التباينات في تصورات التعلم في ضوء الخبرات التعليمية والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي، ودراسة غيث والشوارب(2009) هدفت إلى معرفة تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف نحو التعلم والتعليم في عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، ومعرفة مدى تطور هذه التصورات لدى الطلبة المعلمين مع تقدمهم في الدراسة الجامعية في برامج إعداد المعلمين، ودراسة خليفة(2006)هدفت إلى معرفة علاقة التنظيم الذاتي للتعلم بفاعلية الذات وتصورات التعلم، ودراسة أيوب والجغيمان(2010) هدفت إلى التعرف على المستويات المختلفة لمفاهيم التعلم كمخرجات تعلم

وأنواع القوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية المرتبطة بها، والتعرف على أثر كل من التخصص والمستوى الدراسي للطالب والتفاعلات المشتركة بينهما على مفاهيم التعلم والقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية، وهدفت دراسة المنشاوي(2016) إلى استقصاء إمكانية التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية في ضوء متغيرات الوعي بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية، كما هدفت دراسة كاشف(2021) إلى معرفة العلاقة بين تصورات التعلم، والانفتاح على الخبرة وأساليب التعلم والتوصل إلى نموذج سببي للعلاقات بين تلك المتغيرات، ودراسة القفاص(2010) هدفت إلى الكشف عن التراكيب العلاقية بين التصورات التعليمية والتوجه الدافعي وأساليب التعلم من خلال فحص العلاقات الإرتباطية بين أبعاد تصورات الطلاب عن التعلم (كمية، كيفية، خبرية) وتوجهاتهم الدافعية (داخلية، خارجية) ومداخلهم للدراسة (عميق، سطحي، استراتيجي) والكشف عن التداخل بين هذه الأبعاد وتجمعها، ومدى إسهام كل من تصورات التعلم وتوجه الدافعية في كل من مداخل الدراسة الثلاثة والتحقق من صدق التركيب العلاقي من خلال اقتراح نموذج يتعلق بالعلاقات السببية واتجاهات التأثير بين متغيرات الدراسة ودراسة Negovan, Sterian& Colesniuc (2015)هدفت إلى التعرف على تصورات التعلم لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالدافعية في بيئات التعلم المختلفة (التعليم العادي التعليم عن بعد)، ودراسة Smith& Blake (2009)هدفت إلى استكشاف الاختلافات الكمية في تصورات التعلم بين طلاب الجامعة ذوي الخلفية التعليمية المختلفة من مدارس التأهيل والتدريب المهني والطلاب العاديين اللذين دخلوا الجامعة على أساس الدراسات المؤهلة للجامعة، ودراسة Virban(2014) هدفت إلى معرفة الاختلافات بين الجنسين في مفاهيم التعلم لدى طلاب المدارس الثانوية وطلبة الجامعة(كلية علم النفس والعلوم التربوية)، ودراسة Klatter, Lodewijks& Arnoutse (2001)هدفت إلى معرفة مفاهيم التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما هدفت دراسة

Konings etal(2005)إلى التعرف على مدى اختلاف مفاهيم التعلم لدى الطلاب(مفاهيم حول التعلم البنائي)، ومدى اختلاف التعلم في المناهج التقليدية القائمة على المحاضرات والمناهج البنائية القائمة على حل المشكلات، ودراسة Pinto, Bigozzi, Vettori& Vezzani (2018)هدفت إلى معرفة العلاقة بين مفاهيم التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الإعدادية بإيطاليا والتعرف على الفروق بين الجنسين في مفاهيم التعلم ودراسة Duarte (2007) هدفت إلى وصف تصورات الطلاب البرتغاليين للتعلم وأساليب تعلمهم، كما هدفت دراسة Richardson, J. T (2011) إلى معرفة العلاقة بين تصورات التعلم التي يتبناها الطلاب وأساليب تعلمهم والأداء الأكاديمي، وهدفت دراسة Zhu, Valcke& Schellens (2008) إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وتصورات التعلم وأساليب التعلم، ودراسة Purdie& Hattie (2002)هدفت إلى تقييم مفاهيم التعلم ومقارنة مفاهيم تعلم الطلاب

8-2-2- من حيث العينة:اختلفت الدراسات السابقة في اختيار نوع العينة التي تم إجراء الدراسة عليها حيث نجد الدراسات التي طبقت على طلبة الجامعة هي: دراسة كاشف (2022)، ودراسة غيث والشوارب(2009)، ودراسة خليفة(2006)، ودراسة أيوب والجغيمان(2010)، دراسة المنشاوي(2016)، ودراسة كاشف(2021)، ودراسة Negovan, Sterian& Colesniuc (2015) ودراسة Smith& Blake (2009)، ودراسة Konings etal (2005)، ودراسة Duarte (2007) ودراسة Richardson, J. T (2011)، ودراسة Zhu, Valcke& Schellens (2008)، ودراسة Purdie& Hattie (2002) وبعض الدراسات التي طبقت على طلاب المرحلة الثانوية نجد: ودراسة Virban(2014)، ودراسة القفاص(2010)، بالنسبة للدراسات التي اعتمدت على تلاميذ المرحلة

المتوسطة نجد: ودراسة Pinto, Bigozzi, Vettori& Vezzani (2018)، في حين اعتمدت دراسة Klatter, Lodewijks& Arnoutse (2001) على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

8-2-3- من حيث الادوات: اختلفت الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة وذلك حسب أهداف كل دراسة حيث نجد بعض الدراسات استخدمت مقياس التصورات التعليمية منها دراسة كاشف (2022)، ودراسة خليفة(2006)، ودراسة القفاص(2010)، ودراسة أيوب والجغيمان(2010) ودراسة المنشاوي(2016)، ودراسة كاشف(2021)، ودراسة Purdie& Hattie (2002)، ودراسة Zhu, Valcke& Schellens (2008)ودراسة Richardson, J. T (2011)، وبعض الدراسات اعتمدت على استبيان مفاهيم التعلم نجد: ودراسة Pinto, Bigozzi, Vettori& Vezzani (2018) ودراسة Konings etal (2005)، ودراسة Negovan, Sterian& Colesniuc (2015)، في حين اعتمد دراسةDuarte (2007)، ودراسة Klatter, Lodewijks& Arnoutse (2001) على المقابلة، واستخدمت دراسة غيث والشوارب(2009) استبيان البعد البنائي والبعد التقليدي للتعلم. أما الدراسة الحالية اعتمدت مقياس التصورات التعليمية بثلاث أبعاد والمتمثلة في (التصورات التعليمية الكمية والتصورات التعليمية الكيفية، التصورات التعليمية الخبرية).

8-2-4- من حيث المنهج: تباين استخدام المناهج بين الدراسات ونجد أن معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي ومن هذه الدراسات نجد: دراسة كاشف (2022)، ودراسة غيث والشوارب(2009)،ودراسة خليفة(2006)،ودراسة أيوب والجغيمان(2010)، ودراسة المنشاوي(2016)، ودراسة كاشف(2021)، ودراسة القفاص(2010)، ودراسة Negovan, Sterian& Colesniuc (2015)، ودراسة Smith& Blake (2009)، ودراسة Virban(2014) ودراسة Konings etal (2005)، ودراسة Pinto, Bigozzi, Vettori& Vezzani (2018)

ودراسة Richardson, J. T (2011)، ودراسة Zhu, Valcke& Schellens (2008)، ودراسة Purdie& Hattie (2002)، في حين اعتمدت دراسة Klatter, Lodewijks& Arnoutse (2001)، ودراسة Duarte (2007) على تحليل المحتوى

أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة بتصميم قبلي وبعدي.

8-2-5- من حيث الأساليب الإحصائية:تنوعت الأساليب الإحصائية في الدراسات السابقة الخاصة بمتغير التصورات التعليمية حسب الأهداف التي تسعى إليها كل دراسة حيث نجد أن أغلب الدراسات اعتمدت على اختبارTtest والمتوسطات والانحرافات منها دراسة دراسة خليفة(2006)، ودراسة غيث والشوارب(2009)، ودراسة القفاص(2010)، ودراسة أيوب والجغيمان(2010)، دراسة المنشاوي(2016)،دراسة كاشف (2022) ودراسة Purdie& Hattie (2002)، ودراسة Konings etal(2005)، ودراسة Richardson, J. T (2011)، Virban(2014)، Negovan, Sterian& Colesniuc (2015)، Pinto, Bigozzi, Vettori& Vezzani (2018)، المنشاوي(2016) في حين بأعتمد باقي الدراسات على معامل الإرتباط التكرارات والسب المئوية نجد: دراسة Zhu, Valcke& Schellens (2008)، ودراسة Duarte (2007)، ودراسة Smith& Blake(2009)، في حين اعتمد دراسة كاشف (2022) على تحليل التباين الثلاثي.

8-2-6- من حيث النتائج: تباينت نتائج الدراسات السابقة حسب أهداف كدراسة حيث نجد: دراسة كاشف (2022) توصلت إلى عدم وجود فروق في تصورات التعلم كعملية إعادة إنتاج لدى الطلاب نتيجة اختلاف الخبرات التعليمية، والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في تصورات التعلم كعملية بنائية تبعا لاختلاف الخبرات التعليمية للطلاب

الملتحقين بالجامعة من (مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة) لصالح الطلاب الملتحقين بالجامعة من مدارس الثانوية العامة، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في تصورات التعلم كعملية بنائية تبعا لاختلاف المستوى الدراسي (طلاب الفرقة الدراسية الأولى والرابعة) لصالح الفرقة الدراسية الرابعة، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في تصورات التعلم كعملية بنائية تبعا لاختلاف النوع الاجتماعي(ذكور وإناث) لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في تصورات التعلم كعملية بنائية لدى الطلاب راجعة للتفاعل بين الخبرات التعليمية المختلفة، والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي، ودراسة غيث والشوارب(2009)توصلت إلى امتلاك الطلبة المعلمين مزيجا من التصورات البنائية والتقليدية حول التعلم والتعليم وتصوراتهم تميل أكثر نحو البنائية، ووجود تغير في تصورات الطلبة مع تقدمهم في الدراسة الجامعية، حيث أصبحت تصورات طلبة السنة الرابعة أكثر بنائية، واقل تقليدية من تصورات طلبة السنة الأولى وبفروق دالة إحصائيا وتوصلت دراسة خليفة(2006)إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفاعلية الذات، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتصورات التعلم، ودراسة أيوب والجغيمان(2010)توصلت دراسة وجود ثلاث مستويات من مفاهيم التعلم (مفاهيم التعلم البنائية، مفاهيم التعلم المختلطة بين البنائية وإعادة الإنتاج) لدى طلاب الجامعة وفقا للأنواع المختلفة للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية التي يتبناها الطلاب، ودراسة المنشاوي(2016)توصلت إلى وجود تأثير للتخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي على تصورات التعلم، والمعتقدات المعرفية، وإسهام متغيرات الوعي بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية، ودراسة كاشف(2021) توصلت إلى وجود تأثير موجب ودال إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01) لبعدي تصورات التعلم في التنبؤ بالانفتاح على الخبرة، ووجود تأثير موجب دال

إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01) لبعدي تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة في التنبؤ بأسلوب التعلم الإستراتيجي، وعدم وجود تأثير لبعد تصور التعلم كإعادة إنتاج في التنبؤ بأسلوب التعلم العميق والسطحي، والتوصل إلى نموذج سببي للعلاقات بين تصور التعلم، والانفتاح على الخبرة، وأساليب التعلم، وملاحظة وجود تأثير ايجابي ومباشر لتصور التعلم كعملية بنائية على استخدام الطلاب لأسلوب التعلم العميق، بينما وجد تأثير سلبي لتصورات التعلم كعملية بنائية على استخدام الطلاب لأسلوب التعلم السطحي، ودراسة القفاص(2010)توصلت إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التصورات الكمية للتعلم وكل من التصورات الكيفية والخبرية للتعلم والدافعية الداخلية والمدخل العميق،ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التصورات الكمية للتعلم وكل من الدافعية الخارجية والمدخل الإستراتيجي والمدخل السطحي اللامبالي، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التصورات الكيفية للتعلم وكل من التصورات الخبرية والدافعية الخارجية والمدخل الاستراتيجي والمدخل السطحي اللامبالي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التصورات الكيفية للتعلم وكل من الدافعية الداخلية والمدخل العميق، وأيضا عدم وجود أي ارتباط دال إحصائيا بين التصورات الخبرية للتعلم وكل من توجهي الدافعية و مداخل الدراسة الثلاثة، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الدافعية الداخلية وكل من الدافعية الخارجية والمدخل السطحي عند مستوى (0.05) مع المدخل الاستراتيجي، ودراسة Negovan, Sterian& Colesniuc (2015) وجود فروق بين الذكور والإناث، حيث تمثلت تصورات التعلم عند الذكور في إدراك التعلم كالتزام بأداء المهام وهو ما يمثل المستوى الأدنى من تصورات التعلم (تصور التعلم كإعادة إنتاج)، بينما الإناث أفادوا بأن تصوراتهم عن التعلم تتمثل في أن التعلم هو تغيير شخصي وعملية مستمرة ونضج اجتماعي وهو ما يمثل

المستوى الأعلى من تصورات التعلم (تصور التعلم كعملية بنائية)، ودراسة Smith& Blake(2009) توصلت إلى وجود اختلافات بين الذكور والإناث في تصورات التعلم لصالح الإناث في مجموعة مدارس التأهيل والتدريب المهني، وعدم وجود اختلافات في تصورات التعلم بين الذكور والإناث في مجموعة الطلاب العاديين، ودراسة Virban(2014)توصلت إلى انه توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الجامعة وطلاب المرحلة الثانوية في محور التعلم كواجب.وجود فروق بين الذكور والإناث في محاور التعلم هو الفهم والتغيير الشخصي وتنمية المهارات المستمرة لصالح الإناث.لا توجد فروق بين الجنسين في محور التعلم هو الحصول على المعلومات، ودراسة Klatter, Lodewijks& Arnoutse (2001)توصلت إلى وجود معتقدات واضحة نسبيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بخمس جوانب من التعلم: الغرض من المدرسة، التوجيه التعليمي، التنظيم متطلبات التعلم، الأنشطة العقلية، ودراسة Konings etal (2005) توصلت إلى انه توجد فروق بين طلاب السنة الأولى والثانية فيما يتعلق بمفاهيم التعلم المتعلقة ببناء المعرفة والتنظيم الذاتي، واستخدام المشاكل الحقيقية في حين لا يوجد اختلاف فيما يتعلق بالتعلم التعاوني والحافز للتعلم، وعدم القدرة على التعلم المتصور ذاتيا دراسة Pinto, Bigozzi, Vettori& Vezzani (2018)) وجود علاقة بين مفاهيم التعلم والتحصيل الدراسي، ودراسة Duarte (2007) توصلت إلى انهترتبط تصورات التعلم بأساليب التعلم العميق والسطحي والاستراتيجي، حيث يرتبط أسلوب التعلم السطحي بالتعلم من أجل المهنة ويرتبط أسلوب التعلم العميق بالتصور الجوهري وذلك يربط المعلومات ببعضها والتفكير النقدي، وأسلوب التعلم الاستراتيجي يرتبط بتصور التحفيز والبحث عن النجاح وذلك من خلال مهارة إدارة الوقت والاهتمام بالتقييم الأكاديمي، في حين توصلت دراسة Richardson, J. T (2011)إلى أنه توجد علاقة قوية بين تصورات التعلم لدى الطلاب وأساليب تعلمهم.توجد اختلافات في تصورات

التعلم التي يتبناها الطلاب أدت إلى اختلاف أساليب تعلمهم.توجد فروق بين الطلاب المحليين والطلاب من جنسيات أخرى في تصوراتهم للتعلم وأساليب تعلمهم لصالح الطلاب المحليين، ودراسة Zhu, Valcke& Schellens (2008)توصلت إلى أن تصورات التعلم تحدد أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب في مواقف التعلم.وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية وتصورات التعلم وأساليب التعلم، ودراسة Purdie& Hattie (2002)توصلت إلى وجود فروق بين الطلاب في مفاهيم التعلم وتبني مستويين من التصورات التعليمية والمتمثلين في :التعلم كإعادة الإنتاج (المستوى الأدنى والمتمثل في التصورات الكمية للتعلم)، والتعلم كعملية بنائية (المستوى الأعلى والأعمق والمتمثل في التصورات الكيفية النوعية للتعلم).

8-3- التعقيب على الدراسات المتعلقة بالتوجه الدافعي

8-3-1- من حيث الهدف:

تباينت أهداف الدراسات السابقة باختلاف المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات، حيث هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على أثر إستراتيجيات التعلم على التوجهات الدافعية ، ومن هذه الدراسات نجد: دراسة نور الدين(2018) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية)، وهدفت دراسة هندي(2017) إلى معرفة أثر التدريس بإستراتيجية التواصل الرياضي في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات، أما دراسة أبوقديري(2021) فهدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على التعلم باللعب في زيادة الدافعية نحو الرياضيات، وهدفت بعض الدراسات إلى التعرف على الفروق في التوجهات الدافعية ومن هذه الدراسات نجد: دراسة عابدين(2019) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الاندماج

الطلابي ومعرفة الفروق تبعا لاختلاف كل من التوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) ومستويات بيئة التعلم المدركة، وهدفت دراسة أبوه هاشم(2010) إلى التعرف على الفروق في كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية وفقا لمتغيرات النوع والمستوى الدراسي والعلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، أما دراسة March(2003)، ودراسة شاكر(2015) فكان الهدف معرفة تأثير كل من النوع والعمر على التوجهات الدافعية الأكاديمية لدى مرتفعي التحصيل والبعض الآخر من الدراسات فهدف إلى التعرف على العلاقة بين التوجهات الدافعية الأكاديمية وكل من متغيري التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي ومن هذه الدراسات نجد: دراسة Baker(2004) التي هدفت إلى معرفة علاقة الأداء الأكاديمي بالتوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية)، ودراسة Watson(2004) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التوجهات الدافعية والأداء الأكاديمي، ودراسة Chan(2008) هدفت لمعرفة العلاقة بين التوجهات الدافعية والتحصيل الدراسي، في حين هدفت دراسة بدوي والحجوج(2022) إلى التعرف على أفضل نموذج بنائي للعلاقات بين التحصيل الدراسي والتقويم البنائي والتوجهات الدافعية، أما دراسة أحمد وسالم(2020) هدفت إلى معرفة العلاقة الإرتباطية بين تفعيل التعليم المدمج والتوجهات الدافعية للتعلم والكشف عن أكثر أبعاد التوجهات الدافعية للتعلم(الداخلية والخارجية) إسهاما في التنبؤ بتفعيل التعلم المدمج، وهدفت دراسة عطا الله(2017) إلى الكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالتوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية).

والدراسة الحالية تبحث في أثر إستراتيجية العصف الذهني على التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)

8-3-2- من حيث العينة: اختلفت الدراسات السابقة في اختيار نوع العينة التي تم إجراء الدراسة عليها حيث نجد الدراسات التي طبقت على طلبة المرحلة الجامعية هي: دراسة نور الدين(2018)

ودراسة عابدين(2019)، ودراسة عطاالله(2017)، ودراسة شاكر(2015)، ودراسة أبو هاشم(2010) دراسة Baker(2004)، ودراسة Watson(2004)، دراسة Chan(2008)، وبعض الدراسات التي طبقت على طلاب المرحلة الثانوية نجد: دراسة أحمد وسالم(2020)، أما بالنسبة للدراسات التي اعتمدت على تلاميذ المرحلة المتوسطة نجد: دراسة هندي(2017)، ودراسة أبو قديري(2021)، كما نجد دراسة بدوي والحجوج(2022) اعتمدت على عينة من معلمي ومعلمات المدارس، وباقي الدراسات اهتمت بالمرحلة الابتدائية وهي دراسة March(2003)، ودراسة Lepper(2005).

8-3-3- من حيث المقاييس: تباينت الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة وذلك حسب أهداف كل دراسة، نجد جميع الدراسات السابقة اعتمدت على مقياس التوجهات الدافعية بأبعاده(التوجهات الدافعية الداخلية، والتوجهات الدافعية الخارجية)، كما اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس التوجهات الدافعية مقسم لبعدين وهذا ما اتفقت فيه مع الدراسات السابقة.

8-3-4- من حيث المنهج: تباين استخدام المناهج بين الدراسات السابقة نجد أن معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي ومن هذه الدراسات: دراسة بدوي والحجوج(2022)، ودراسة عابدين(2019)، ودراسة عطا الله (2017)، ودراسة شاكر(2015)، ودراسة أحمد وسالم(2020) ودراسة أبو هاشم(2010)، ودراسة March(2003)، ودراسة Baker(2004)، ودراسة Watson(2004)، ودراسة Lepper(2005)، ودراسة Chan(2008)، وبعض الدراسات اعتمدت على المنهج التجريبي و شبه التجريبي منها: دراسة أبو قديري(2021)، ودراسة هندي(2017) ودراسة نور الدين(2018).

واعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي حيث اتفقت مع دراسة أبو قديري(2021)، ودراسة نور الدين(2018)، ودراسة هندي(2017) من حيث المنهج، واختلفت مع الدراسات على التصميم الشبه التجريبي وهو تصميم مجموعة واحدة باختبار قبلي وبعدي.

8-3-5- من حيث الأساليب الإحصائية:تنوعت الأساليب الإحصائية في الدراسات السابقة حسب الأهداف التي تسعى إليها كل دراسة نجد: دراسة أبو قديري(2021)، ودراسة نور الدين(2018) ودراسة هندي(2017) استخدمت المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق في حين استخدمت دراسة أبو هاشم(2010) اختبار(ت) ومعامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد، ودراسة احمد وسالم(2020) اعتمدت على معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتدرج ودراسة شاكر(2015) اعتمدت على مربع كاي واختبار (ت) ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الثنائي، في حين اعتمدت دراسة عطا الله(2017) معاملات الارتباط واختبار(ت) لدلالة الفروق ودراسة بدوي والحجوج(2022) اعتمدت على المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية ومعامل الالتواء واستخدام برنامج الليزرال(Liserel 8.80)، ودراسة Watson(2004) استخدمت معامل الارتباط بيرسون، ودراسة Lepper(2005) اعتمدت على تحليل التباين أحادي الاتجاه ومعامل الارتباط بيرسون، ودراسة Chan(2008) اعتمدت معامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد.

واعتمدت الدراسة الحالية على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) و حساب حجم الأثر.

8-3-6- من حيث النتائج: كشفت الدراسات الخاصة بالتوجهات الدافعية توصلت دراسة نور الدين(2018)إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين متوسطي درجات طلاب

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس التوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) لصالح المجموعة التجريبية وتوصلت دراسة بدوي والحجوج(2022) إلى وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيا للتوجهات الدافعية في التعلم على التحصيل الدراسي للطالبات، أما دراسة هندي(2017) فتوصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في قياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت دراسة ابوقديري(2021) إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية نحو الرياضيات للصف الثامن لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة عابدين(2019)التي توصلت إلى انه توجد فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية تبعًا لاختلاف التوجهات الدافعية الأكاديمية(الداخلية والخارجية)لصالح ذوي التوجهات الخارجية، وتوصلت دراسة عطا الله(2017) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أبعاد التسويف الأكاديمي والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلاب كلية التربية.والتوجهات الدافعي والثقة بالنفس تسهم إسهاما دالا في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وتوصلت دراسة شاكر(2020) إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية في مقياس التوجهات الدافعية، وتوصلت دراسة أحمد وسالم(2020) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التوجهات الدافعية للتعلم وتفعيل التعليم المدمج لدى طالبات البكالوريوس المهني للحضانة ورياض الأطفال و ارتفاع درجة التوجهات الدافعية الداخلية للتعلم من مؤشرات زيادة تفعيل التعليم المدمج لدى طالبات البكالوريوس المهني للحضانة ورياض الأطفال، أما دراسة أبو هاشم(2010) فتوصلت إلى انه توجد علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية

بأبعادها المختلفة والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وتوصلت دراسة March (2003) إلى وجود تأثير موجب للنوع على توجه التمكن وتأثير سالب على كل من الأنا ،والمنافسة، وتجنب الفشل . ووجود تأثير سالب للعمر على جميع مكونات توجهات الدافعية، في حين توصلت دراسة Baker(2004) إلى عدم وجود ارتباط بين الأداء الأكاديمي والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وأنه لا يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من التوجهات الدافعية للطلاب ، وتوصلت دراسة Watson(2004) وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الأداء الأكاديمي وكل من التوجه الداخلي للهدف والتوجه الخارجي للهدف ، وقيمة المهمة وفعالية الذات في التعلم والأداء، وتوصلت دراسة Lepper(2005) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التوجهات الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي، بينما كان هذا الارتباط سالب ودال إحصائياً مع التوجهات الدافعية الخارجية، ودراسة Chan(2008) توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التوجهات الدافعية والتحصيل الدراسي وتساهم التوجهات الدافعية بحوالي (22%) في تحصيل المقررات الدراسية المختلفة،في المجالات غير الأكاديمية ، (24%) في الأنشطة القيادية والاجتماعية.

من خلال عرضنا للدراسات السابقة العربية و الأجنبية و مناقشتها ترى الباحثة أن متغيرات الدراسة حازت على اهتمام الباحثين، حيث نجد انه:

- يوجد إجماع في الدراسات السابقة على أهمية وفعالية إستراتيجية العصف الذهني في تدريس الرياضيات والمواد التعليمية الأخرى، وأظهرت بعض الدراسات فرق بين التدريس بالطريقة الاعتيادية والتدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لصالح التعلم النشط مما يشكل دافعا إلى البحث في هذا المجال، وكذلك أظهرت بعض الدراسات أهمية الاهتمام بالدافع المعرفي للمتعلمين وأهميته في الرفع من التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي، وأهمية التعرف على

التصورات التعليمية و المعتقدات التي يحملها المتعلمون عن التعلم و التعليم خاصة مع التحول من المنحى السلوكي إلى المنحى البنائي للتعلم .

- اتفقت معظم الدراسات السابقة على استخدام المنهج التجريبي و الشبه تجريبي القائم على مجموعتين(ضابطة وتجريبية) في حين اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي لمجموعة واحدة باختبار قبلي و بعدي، كما اعتمدت على المنهج الوصفي و هذا ما اتفقت فيه مع بعض الدراسات السابقة.
- أجريت الدراسات السابقة على مراحل تعليمية مختلفة.
- تختلف الدراسات السابقة و الدراسة الحالية جميعها في مكان التطبيق.
- اختلفت الدراسات السابقة والدراسة الحالية في تكوين عينة الدراسة حيث تكونت عينة الدراسة الحالية من عينتين، أساتذة وأستاذات مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية وعينة من تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية بمدينة بسكرة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات في استخدامها مقياس التوجه الدافعي ومقياس التصورات التعليمية كأدوات للبحث، واختلفت مع الدراسات في إعدادها دليل المعلم للتدريس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها جمعت بين متغير إستراتيجية العصف الذهني كمستقل، ومتغيرين تابعين التوجه الدافعي و التصورات التعليمية، وأيضا تطبيق الدراسة في مادة الرياضيات و اهتمامها بنوع من أنواع التفكير الرياضي و هو التبرير التناسبي، واعتمادها دليل موجه للمعلم يبين خطوات تقديم محتوى تعليمي باستخدام إستراتيجية العصف الذهني.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

- بناء إشكالية الدراسة وصياغة فرضياتها.
- إعداد أدوات الدراسة.
- تحديد مفاهيم الإجرائية للدراسة.
- تطوير الإطار النظري و تنظيمه.
- اختيار المعالجات الإحصائية المناسبة.
- تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة تفسيرا علميا وموضوعيا.

الفصل الثاني:إستراتيجية العصف الذهني

تمهيد.

1. مفاهيم

1-1- تعريف الإستراتيجية.

1-2- تعريف العصف الذهني.

1-3- تعريف إستراتيجية العصف الذهني.

1-4- تعريف إستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني.

2. التطور التاريخي لإستراتيجية للعصف الذهني.

4. نظريات إستراتيجية العصف الذهني.

5. أهمية وأهداف إستراتيجية العصف الذهني.

6. مبادئ إستراتيجية العصف الذهني.

7. مراحل إستراتيجية العصف الذهني.

8. آليات العمل بأسلوب العصف الذهني.

9. أساليب إستراتيجية العصف الذهني.

10. العوامل المساعدة في نجاح إستراتيجية العصف الذهني.

11. مميزات إستراتيجية العصف الذهني.

12. معوقات نجاح جلسات العصف الذهني.

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر إستراتيجية العصف الذهني من الإستراتيجيات الحديثة المتبعة في التدريس، حيث يتبع فيها المتعلم أسلوب منظم للتفكير الإبداعي، تعمل هذه الإستراتيجية على استثارة أذهان المتعلمين لاستمطار أفكارهم حول مشكلة محددة، وذلك بهدف توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار لحلها مع تأجيل أي نقد أو تقويم للأفكار المطروحة إلى مرحلة أخرى. وسنتناول في هذا الفصل التراث النظري الخاص بمتغير العصف الذهني مفهومها، والتطور التاريخي، أهمية و مبادئ إستراتيجية العصف الذهني ومراحلها، وأهم عوامل ومعيقات نجاح جلسات إستراتيجية العصف الذهني، وعرض لأهم النظريات المفسرة لها، والتطرق إلى إستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني بعرض مميزاتها وأنواعها.

1-مفاهيم

1-1- تعريف الإستراتيجية:

يرى محمد المفتي(2004) أنه يرجع أصل مصطلح إستراتيجية إلى اللغة اليونانية وهو "إستراتيجوس" وتعني القائد، وهذا المصطلح يستخدم في العلوم العسكرية بمعنى الخطة العامة التي يرسمها القائد من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة، أو بمعنى فن القيادة، أو الخطة العامة لمعركة أو حملة عسكرية شاملة. ومن ثم استعارت العلوم التربوية هذا المصطلح، ويعني في هذا المجال الخطة أو السياسة التي ترسم لتحقيق أهداف تعليمية. **(شحاتة، 2016، ص50)**

تعرف الإستراتيجية بأنها"مجموعة متجانسة ومتتابعة من الخطوات التي يمكن للمعلم ترجمتها إلى طرق تدريس ومهارات تدريسية تتلاءم مع خصائص المتعلم، وطبيعة المقرر الدراسي و الإمكانات المتاحة وذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة".**(شحاتة، 2016، ص50)**.

1-1-1- العلاقة بين الإستراتيجية و الطريقة و الأسلوب في التدريس:

يمكن تحديد الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في أن الإستراتيجية أشمل من الطريقة فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب.إذا فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس) والإستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس، فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة، والإستراتيجية مفهوم أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة والإستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين فالإستراتيجية يتم انتقاؤها تبعا لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد الأسلوب الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقا لعوامل معينة.

1-2- تعريف العصف الذهني:

أصل كلمة عصف ذهني (حفز أو إثارة أو إمطار للعقل) فإنها تقوم على تصور"حل المشكلة " على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري (المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر. ولا بد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة، أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة.

عرف**Osborne (1963)**تقنية العصف الذهني "بأنها مؤتمر إبداعي من أجل إيجاد حلول لمشكلة بواسطة إنتاج قائمة من الأفكار بصورة عفوية تلقائية يتم تقييمها فيما بعد".

(Osborn, 1963, p. 198)

ويعرفه بالكوفا **(Blackova,2007)**" بأنه تكنيك قدمه (أوزوبورن) في الثلاثينات وتستخدم هذه الطريقة مع المجموعات كي يتم تدعيم الحل الإبداعي للمشكلة، وذلك من خلالتوليد الأفكار الجديدة وقبول الكثير من الحلول المقترحة".

كما يشير مفهوم العصف الذهني إلى أنه أسلوب يعتمد على نوع من التفكير الجماعي والمناقشة بين مجموعات صغيرة، بهدف إثارة الأفكار وتنوعها، وبالتالي توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي لحل المشكلة مدار البحث، حيث تساهم الأفكار وهي المتبادلة بين من اجتمعوا في توليد أفكار جديدة **(ثائر، 2002، ص78)**

وذكر كذلك عطية (2008) تعريف تقنية العصف الذهني بأنها طريقة تكميلية لتلاقي الانتقادات الموجهة إلى التقنيات والطرائق الاستشرافية، وتعظيم الاستفادة منها، وتقنية الصف الذهني في الأساس هو أسلوب توليد أفكار جديدة عن طريق الاستفادة من عصائر الجماعة بدلا من الاعتماد على أفكار متعلم واحد أو عدد قليل من المتعلمين. **(عطية، 2008، ص 52)**

عرفها العبد الكريم (2002) بأنها "طريقة منظمة لاستدرار واستمطار الأفكار حول هي مشكلة محددة فهي عملية يستثار فيها أذهان مجموعة من الناس لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار لحل مشكلة محددة والقاعدة الأساسية في العصف الذهني هي أن تفصل عملية توليد الأفكار عن تقويمها ونقدها، لأن نقد الأفكار يعيق إبداعها، فتقنية العصف الذهني هو عملية توليد احتمالات دون النظر إلى مدى واقعيتها."**(العبد الكريم 2002، ص 24)**

والعصف الذهني أسلوب يعتمد على نوع من التفكير الجماعي والمناقشة بين مجموعات صغيرة بهدف إثارة الأفكار وتنوعها، وبالتالي توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي لحل المشكلة مدار البحث، حيث تساهم الأفكار وهي المتبادلة بين من اجتمعوا في توليد أفكار جديدة **(ثائر، 2002، ص78)**

1-3- تعريف إستراتيجية العصف الذهني:

نظرا لأهمية إستراتيجية العصف الذهني في العملية التعليمية كونها تساعد المتعلمين في إتباع أسلوب منظم للتفكير واستمطار الأفكار حول مشكلة محددة، وتستثير أذهانهم لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار لحلها، فقد تعددت تعريفاتها وذلك انطلاقا من مسلمة مهمة أنه كلما زادت مشاركة المتعلمين في الدرس كلما أتيحت لهم الفرصة وهيئت لهم البيئة التعليمية التي تساعدهم على المشاركة الفعالة كلما كان التعلم أفضل وإيجابي. وهناك الكثير من الدراسات التي تناولت إستراتيجية العصف الذهني بالتعريف رغم اختلاف تسميتها باللغة العربية إلا أنها تتفق في التسمية باللغة الأجنبية (Brainstorming)

يعرف عفانة والجيش (2008) استراتيجية العصف الذهني "بأنها تشغيل للدماغ للقيام بوظائف أسرع ما يمكن وبفاعلية وبكفاءة لإنتاج وابتكار الأفكار، وأنماط التفكير العلاج المواقف، وهذا يتطلب

من المتعلم توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار في موضوع أو موقف معين وهذا يعتمد على مدارك المتعلم الإبداعية".

في حين يعرفها البكري (2007) "بأنها أسلوب تعليمي يمكن استخدامه مع الطلاب حيث يقوم بإطلاق العنان في التفكير بحرية تامة في مسألة أو مشكلة ما بحثاً عن أكبر عدد ممكن من الحلول الممكنة فتتدفق الأفكار من الطلاب بغزارة ودون كبح، لأن بقاء الفكرة في الذهن يمنع غيرها من الأفكار من الظهور، ثم البحث من بين مجموعة من الأفكار التي تم توليدها عن أفضل فكرة دون الحاجة إلى النقد أو تخطئة بقية الأفكار ويقوم هذا الأسلوب على أساس التفكير بحرية من أجل تقييم الأفكار"

ويعرفها اوزبورن (Osborn, 2001) "بأنها أسلوب تعليمي يرتكز على التفكير بحثا عن أكبر عدد ممكن من الحلول الممكنة، ثم اختيار أفضل فكرة تم التوصل إليها دون نقد بقية الأفكار أو ذمها" **(Osborn, 2001, p 151-152)**

من خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة أنه يقصد بإستراتيجية العصف الذهني استمطار وإنتاج أكبر قدر من الأفكار و الآراء حول مشكلة معينة، وهو أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على مبدأ حرية التفكير في كل الاتجاهات والتحرر مما يعيق التفكير، ويستند إلى التعلم عبر الأخطاء التي تثير أفكارا أفضل.

1-4- تعريف العصف الذهني الإلكتروني:

كان من بين الاستراتيجيات التي طورت، إستراتيجية العصف الذهني، التي تقوم بمساعدة الأفراد وتدريبهم علي حل المشكلات من خلال توليد الأفكار وتدفقها من خلال الاتصال الجماعي في جلسة العصف الذهني من خلال الويب فالطريقة الجماعية في التفكير مثمرة أكثر من الطريقة الفردية في التفكير وتساعد علي توفير بدائل كثيرة. ونتيجة لهذا الاتصال الجماعي من خلال جلسة العصف

الذهني يحدث تفاعل بين أفراد الجلسة، هذا التفاعل هو أساس التعلم الإلكتروني، ومن خلال هذا التفاعل يستطيع الطالب أن ينغمس في البيئة التعليمية الإلكترونية بشكل كامل والتي ساعدت التربويون معالجة المشكلات التربوية والتعليمية في بيئة التعلم التقليدية.

والعصف الذهني الإلكتروني جاء كتطور للعصف الذهني التقليدي نتيجة الحاجة إلى سرعة تسجيل الملاحظات والأفكار المتعددة، وكذلك امتناع العديد من المتعلمين من المشاركة خوفا من نقد أفكارهم ولتجنب الملل الذي يصيب بعض المتعلمين عندما يتواجدون في نفس المكان لفترات طويلة.

وإستراتجية العصف الذهني الإلكتروني لها الأثر الأكبر في تحفيز المتعلمين للتعلم حيث أصبح المتعلمين يواكبون التطور التقني وكذلك يزيد من دافعيتهم نحو التعلم لكونه الأقرب إلى نفوسهم حيث يعطيهم مساحة كافية المناقشة الأفكار مع تمكينهم من كتابة المشكلات التي تواجههم في أي وقت وتلقي الحلول المناسبة من خلال زملائهم وتوجيه من المعلم كما انه يكسب المتعلم علاقات اجتماعية جيدة مع المعلم والمتعلمين ويكسر حاجز الخوف والرهبة لديهم.**(أبو مطلق، 2018، ص20)**

تعددت التعريفات التي تناولت إستراتيجية العصف الإلكتروني منها ما يلي:

توظيف أدوات التكنولوجيا الحديثة كتطبيقات الويب في العصف الذهني وذلك من خلال نظام يقوم على الاتصال بالانترنت لإدارة جلسات العصف الذهني بين مجموعة من الأفراد الذين يجمعهم تخصص مشترك، أو قضايا أو أمور مشتركة، في سبيل التوصل إلي حلول جديدة، أو قرارات صائبة حيالها بدلا من الطرق التقليدية، التي تحول دون تجمع الأفراد معا في وقت واحد، أو تشعرهم بعدم الارتياح حيال التلاقي البصري وجها لوجه. **(عبد الصمد، 2015، ص11)**

ويمكن تعريف إستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني إجرائيا في هذا البحث علي أنه طريقة تهدف لإثارة تفكير المتعلمين في بيئة تعلم الكترونية عبر الويب تقوم على المشاركة في إيجاد حلول غير

تقليدية للموضوعات المطروحة في مقرر طرائق تعليم التكنولوجيا والمعلوماتية بهدف تنمية مهارات التفكير العليا لديهم.

تزايدت في الآونة الأخيرة اتجاه المجال التربوي والتعليمي إلي التعليم المعتمد علي الانترنت في عالم تكنولوجيا المعلومات حيث تم تحويل الاستراتيجيات التعليمية من الشكل التقليدي إلي الشكل الإلكتروني مع الاحتفاظ بكامل الخصائص والمبادئ والمعايير المنظمة لاستخدام تلك الاستراتيجيات في طابعها الإلكتروني ، وتعد إستراتيجية العصف الذهني من أهم الاستراتيجيات التي تم تحويلها إلي الشكل الإلكتروني. **(إسماعيل، 2018، ص107)**

ويشير تروتمان **Trotman**وآخرونإلي أن العصف الذهني الإلكتروني أحد التطورات المهمة التي أجريت لتحسن أسلوب العصف الذهني التقليدي والتي تعتمد علي برامج الحاسب عبر الويب ويسمح لأعضاء فريق الجلسات بطرح الأفكار علي حده دون انقطاع من اجل حصولهم علي أفكار حول موضوعات التعلم والمشكلات المطروحة للنقاش بطريقة أكثر فعالية.(**Trotman et al, 2015, p 137)**

وهذا يعني أن إستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني تستغل التطورات التكنولوجية الحديثة المتلاحقة لمساعدة المتعلمين علي توليد الأفكار وإثرائها وتحفيزهم علي التعلم وتكوين شبكة مترابطة من المعلومات والمعارف أكثر بكثير من العصف الذهني اللفظي .

وتضيف هنادي أنور أن العصف الذهني الإلكتروني يساهم في تقليل المخاطر والانتقادات والإنتاج والحذر من التقييم، مما يسمح بتجنب تأثير التباطؤ عن تبادل الأفكار وفهم الآليات الكامنة وراء فعالية العصف الذهني الإلكتروني حيث تخلق هذه الإستراتيجية جيل جديد من الأفكار، ويقلل الوقت اللازم للفرد لتنشيط المعرفة ذات الصلة في الذاكرة طويلة المدى. **(أنور، 2014،ص 138)**

يري يونس(2017) أن العصف الذهني الإلكتروني هو طريقة تهدف إلي إثارة المتعلمين للمشاركة في جلسة ضمن بيئة إلكترونية فاعلة حيث يبين المعلم أهمية الموضوع التي يتم مناقشته بالنسبة إليهم والفائدة التي يجنونها من خلال المشاركة في حله، وهذا يتطلب المشاركة العقلية في مناقشة المشكلة وأبعاد الحلول والمقترحات المناسبة بشأنها**(يونس، 2017، ص9)**

1-4-1- مميزات إستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني:

خلال الفترة المعاصرة تطور مفهوم العصف الذهني وظهر أسلوب العصف الذهني الإلكتروني لتلافي مشكلات العصف الذهني التقليدي الذي أشعل أفكار جديدة، وكسر أنماط الفكر الروتينية إضافة إلي أنه شجع الجميع على المشاركة عن طريق تقنيات الكلمات والصورة العشوائية وتبادل الأفكار المبدعة.

واتفق العديد من الباحثين مثل **(حسنين، 2014)، (يونس، 2018)**على أن إستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني تتسم بمجموعة من المميزات تتمثل فيما يلي:

- لا تشترط وجود أفراد المجموعة معا في نفس الموقع.
- تسمح للمشارك بالدخول علي الشبكة بالوقت الذي يناسبه.
- تساعد في النقاط الملاحظات وتدوين محاضر الجلسات وقوائم المقترحات ونتائجها.
- تعطي الفرصة للطلاب لتبادل الأفكار دون خجل أو خوف.
- تحفز الطلاب لكتابة التعليقات الخاصة بالموضوع المطروح والمتابعة المستمرة للتعليقات المرسلة من زملائهم.
- تسمح بإمكانية مشاركة فيديوهات وصور وخرائط ذهنية ومفاهيمية للموضوع المطروح.

- يستطيع الطالب مراجعة المحتوي التعليمي بعد نهاية كل جلسة عصف ذهني الكتروني وتلخيص المحتوي الإلكتروني والاستفادة منه في وقت آخر.
- تنمي مهارات الطلاب في البحث عن المعلومة المطلوبة وتحسين قدرتهم القرائية والفكرية.
- تطور من قدرة المعلم على تقييم أداء طلابه من خلال إمكانية رجوعهم لخطئهم في الوقت المحدد لهم.
- توطد العلاقات الاجتماعية بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم في المجموعة.

1-4-2- أنواع العصف الذهني الالكتروني:

تعددت التصنيفات التي تناولت العصف الذهني الكتروني نعرض منها مايلي :

تصنيف عثمان (2008) التي صنفت إستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني إلي نوعين هما:

- **العصف الذهني الإلكتروني الفردي:**

يتم توظيف تقنيات وتطبيقات الويب، حيث إعداد برنامج لتسجيل الأفكار بواسطة جهاز كمبيوتر خاص به ليتولى تسجيل الأفكار من وجهة نظره ويشكل مستقل و مرتبط بجهاز تحكم مركزي لتجميع الآراء ثم يبدأ بعد ذلك مناقشتها.

- **العصف الذهني الجماعي:**

يعتمد العصف الذهني الجماعي علي نوع من التفكير الجماعي والمناقشة بين مجموعات صغيرة بهدف إثارة الأفكار وتنوعها، وبالتالي توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث حيث تساهم الأفكار المتبادلة بين من اجتمعوا في توليد أفكار جديدة.

تصنيف **عبد الرحيم (2015)** التي صنفت العصف الذهني الإلكتروني إلى نوعين هما:

- **الصف الذهني بمساعدة الكمبيوتر:**

وفيه يتم إعداد برنامج لتسجيل الأفكار التي يقترحها كل مستخدم لحل المشكلة، بحيث يسجلها جميعا ثم يعرضها مرة أخري علي شاشة كبيرة في حالة الانتهاء منها، وهنا يستخدم جهاز كمبيوتر واحد للجميع لتسجيل جميع الأفكار أو قد يستخدم كل فرد جهاز كمبيوتر خاص به ليتولى تسجيل الأفكار من وجهة نظره الخاصية وبشكل مستقل ومرتبط بجهاز تحكم مركزي لتجميع الآراء ثم يبدأ بعد ذلك مناقشتها.

- **العصف الذهني عبر الإنترنت:**

يتم فيه توظيف تقنيات وتطبيقات الويب في التفاعل وأيضا استخدام المنتديات والمدونات وتقنية الويكي، وتتميز هذه التقنيات بإتاحة الفرصة أمام الجميع للنقاش كميا وهناك برامج تتميز بقدرتها العالية على تحقيق التفاعل والمشاركة والرد المباشر بشكل إلى والتقليل من دور القائد ليتفرغ لأعمال أكثر أهمية، وهناك المواقع الإلكترونية المتخصصة لعمل جلسات مشتركة للعصف الذهني الإلكتروني.

1-4-3- الأسس الفلسفية والنظرية لإستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني:

تقوم إستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني علي مجموعة من الأسس النظرية التي أشار إليها **طايل (2014)** في دراسته وهي كالتالي:

- أحد استراتيجيات الفلسفة البنائية التي توفر جو من الحرية الكاملة مما يزيد من كم الأفكار المنتجة.
- هي تمثل دمج ما بين أحد الاستراتيجيات التعليمية التقليدية وهي العصف الذهني وبين أحد نماذج التعلم الإلكتروني وهو التعليم عن بعد.
- تقلل بنسبة كبيرة التأثير السلبي لأداء المجموعة علي أداء الأفراد.

- تقوم علي مستحدثات تكنولوجية أثبتت الدراسات التربوية نجاحها وتم التأكد من قدرتها علي الوفاء بمتطلبات العملية التعليمة.
- تدعم وتسهل عمليتي التعليم والتعلم في مناخ يساعد علي خلق الثقة بالنفس وباقي أعضاء المجموعة.

2-التطور التاريخي للعصف الذهني:

استخدم القرآن الكريم العصف الذهني في التعليم والتعلم، قال تعالى: (قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كبيرُهُمْ هَذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِن كَانُوا ينطقُونَ) (الأنبياء : 63) حيث يظهر في الآية الكريمة استثارة للتفكير. واستخدم رسول الله صلى الله عليه وسلم أسلوب العصف الذهني في تعليم المسلمين، فقد اهتم الإسلام بالأفراد وشؤون حياتهم، وقدم أفضل الأساليب للتعلم سواء في القرآن أو في السنة النبوية وذلك لمساعدة الأفراد على التعلم بشكل عملي ونشط وحثهم على التفكير، وتوظيف معارف المهارات والاتجاهات التي يكتسبونها في حياتهم، لكي يعيشوا مكرمين ومميزين.

حيث يعد المنظر التربوي الأمريكي أليكس اوزبورن Osborn Alex (1888-1966) الأب الشرعي لأسلوب العصف الذهني الذي اكتشفه عام 1938م، وقد جاء بهذا الأسلوب كرد فعل لعدم رضاه عن الأسلوب التقليدي السائد آنذاك، وهو أسلوب المؤتمر الذي كان يعقده عدد من الخبراء يدلي كل منهم بدلوه في تعاقب أو تناوب مع إتاحة الفرصة للمناقشة في نهاية الجلسة، والسبب في عدم رضاه بهذا الأسلوب التقليدي هو قصوره في التوصل إلى حل كثير من المشكلات الصعبة أو المعقدة ذات الطابع المجرد.

وقد استمد (أوزبورن) هذا الأسلوب الجديد من طريقة هندية سابقة تعرف باسم(**BraiBarshana**) حيث كلمة'(Brai) تعني الجانب الذي يقع خارج نطاق التفكير، أما كلمة(Barshan) فتعني السؤال

ويفهم من هذا وضعت عن العديد من الأسئلة خارج الذات لتوليد العديد من الأفكار. وقد كان استخدام هذه الطريقة في المجال الديني فقط، وقد بين اوزبورن في كتابه الخيال التطبيقي Imagination Applied(1957)طريقه في العصف الذهني، والتي تصلح لتطبيقها في أغلب مجالات الحياة بما فيها العمليات الإدارية والصناعية أي يمكن استخدامها في كل المجالات التي تحتاج إلى إثارة التفكير عند الأفراد والجماعات على حد سواء. كما تهدف هذه الطريقة إلى إنتاج قائمة الأفكار التي سيتم تقويمها لاحقا، وتستخدم كذلك في تحضير القدرات الإبداعية وإطلاقها. فهي بذلك عملية تفكير فردي وجماعي وضعت لاستخراج وإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار لمشكلة ما بقدر المستطاع في غياب العوائق**(عزيز، 2008، ص ص.47-48)** وفي عام 1954، أسس (أوزبورن) مؤسسة التعليم ألابتكاري، حيث بدأ يستخدم طريقة العصف الذهني بشكل منظم في تدريب الأفراد والمجموعات على حل المشكلات.

وفي عام 1955 أنشأ أول معهد لحل المشكلات الابتكارية Solving Problem Creative في مدينة بفالو بنيويورك، حيث استقرت مؤسسة التعليم الابتكاري **(كرامش، 2018، ص 101)**،أوزبورن لم يكن عالما نفسانيا، بل كان أحد العاملين بشؤون الإعلان والدعاية حيث كان يشغل منصب مدير في وكالة(BBDO) للدعاية بنيويورك. وكان من بين الرواد الذين استخدموا أسلوب الدعاية في توظيف الأساليب الابتكارية في حل المشكلاتالمتعلقة بمجالات الدعاية والإعلانات. ولهذا لم يهتم (أوزبورن) بصياغة الأسس النظرية التي أقام عليها طريقته. جاء من بعد (أوزبورن) باحث آخر هو باريز Pames(1962- 1967)وقام بإجراء مزيد من التعديلات والتطوير مستعيناً بأعضاء مؤسسة التعليم الابتكاري، محاولاً وضع أسس نظرية للعصف الذهني. وقد صدر لـ (بارنز) عام 1963 مقال بعنوان هل تفهم حقيقة ما هو العصف الذهني؟» شرح فيه بإسهاب نظرية أسلوب العصف الذهني.

وتابع علماء النفس المهتمون بمجال تنمية الابتكار دراساتهم حول تطوير أسلوب العصف الذهني استناداً إلى السيادي التي أرساها (أوزبورن) ومن بعده (بارنز) وزملاؤه. فقد استخدمت هذه الطريقة في حل المشكلات بطريقة ابتكارية في مجالات متنوعة من أهمها: النمو الإداري للموظفين واتحاد القرارات في الأنشطة الصناعية والتجارية والمهن الهندسية والإدارية والمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والقانونية وفي مجال الدعاية والإعلان، وقد ساهم التطور السريع في مجال تقنية المعلومات والاتصالات(TIC)تطوير أسلوب العصف الذهني إلى ما سمي بأسلوب العصف الذهني الإلكتروني(Electronique brainstorming) ويتضمن هذا الأسلوب ببساطة مجموعة من برامج الحاسوب التي تربط الحاسبات الشخصية أو الحاسبات الصغيرة المتنقلة مع محطة رئيسة تدار من قبل ما يعرف بالميسر Facilator، حيث يجلس المشاركون في جلسة العصف الذهني أمام حواسيبهم الشخصية، والتي إما تكون داخل قاعة أو غرفة أو موزعة في قاعات أو غرف مختلفة، أو ربما في قارات مختلفة في العالم.

ويتم من خلال العصف الذهني، الذي يتم الكترونيا، إدراج كل المقترحات التي قد تخطر ببال أي من المشاركين دون مناقشة لأي منها، وبعد أن ينتهي الجميع من وضع مقترحاتهم بسرية تامة، تنتهي هذه المرحلة لتبدأ مرحلة تحليل المقترحات وتجميعها واختيار البديل الأنسب بالتصويت. وبالتالي فإن عملية اتخاذ القرار تتم بأسرع وقت ممكن، وباستشارة جميع المشاركين.**(بوخاري، فتحي، 2021، ص273)**

وكان لأسلوب العصف الذهني Brain stormingالعديد من الترجمات الأخرى منها "القصف الذهني والقدح الذهني والتفاكر والمفاكرة، وإمطار الدماغ، وتدفق الأفكار، وتوليد الأفكار، وعصف الدماغ، وتهيج الأفكار وعصف التفكير، وإعمال التفكير، وإثارة التفكير، التحريك الحر للأفكار وإطلاق الأفكار. وتجاذب الأفكار".

3. نظريات إستراتيجية العصف الذهني:

تقوم إستراتيجية العصف الذهني على الفلسفة البنائية وعلى المبادئ الآتية:

- التعلم عملية بنائية نشطة مستمرة وغرضيه التوجيه، وان التعلم عملية بناء تراكيب جديدة تنظم تفسير خبرات الفرد في ضوء المعطيات. وان المتعلم يبذل جهداً عقلياً لاكتشاف المعرفة بنفسه.
- المعرفة القبلية للتعلم شرط أساسي ببناء تعلم ذي معنى.
- هدف التعلم في الفلسفة البنائية هو إحداث التوافق والتكيف مع الضغوط المعرفية لدى المتعلم وتعني عناصر الخبرة التي يمارسها الفرد والتي لا تتوافق مع توقعاته والمخططات الذهنية التي يمتلكها المتعلم فتحدث له حالة من الاضطراب المعرفي.
- مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية في مناخ تعليمي تتوافر فيه أفضل ظروف التعلم.

(الكنعاني 2009، ص27)

3-1- النظرية الترابطية:

ينطلق منظرو النظرية الترابطية من تفسيرهم للظواهر من المسلمات الأساسية لاتجاههم الذي يفترض إن السلوك الإنساني في جوهره يتمثل في علاقات وارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وان من افتراضات هذه النظرية إن اقرب التداعيات إلى الذهن هي الأفكار المعتادة أو المألوفة، ولكي نصل إلى الأفكار الأصيلة أو التي تتسم بالتفرد والمهارة لابد إن تستند إلى ما نمتلك من الأفكار التقليدية أولاً ومحاولة الخلاص من سيطرتها على تفكيرنا .وهذا المبدأ أو الافتراض استند عليه في أسلوب العصف الذهني أي: كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة.

كما يرى المعرفيون إن : انه إذا ما سمح للذهن بان يطلق العنان في حل المشكلة فان الأفكار ستتدفق دونما كابح بغض النظر عن مدى تحقيقها، والمبدأ هنا هو " فكر ثم قيم وتحقق فيما بعد ".

وقد تم تجريب هذا الأسلوب العصف الذهني على طلبة المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بتجميع التلاميذ حول مائدة وتقديم مشكلة ما، ثم تم تسجيل الأفكار دون تدخل من قبل المعلم أو المعلمة. ثم تمت مناقشة تلك الأفكار في نهاية الجلسة.**(التميمي، 2012، ص 64)**

3-2- نظرية التحليل النفسي:

من خلال مقارنة التحليل النفسي مع أسلوب العصف الذهني نلاحظ التأثير واضح فالمريض الذي يعالج بطريقة تحليل النفسي بعد أن يسترخي المريض عن توافر الراحة يحظر في باله كل شيء تافه والهدف من ذلك هو تحرير الجانب المكبوت وفك القيود والوصول بالفرد إلى أسباب صراعه وحل عقده وهذا ما تقوم عليه طريقة العصف الذهني وان اختلفت الأهداف فهي تعتمد على الترابط الحرة ونموذج للمداولة الجماعية. **(عمر، 2006، ص 60)**

4. أهمية وأهداف إستراتيجية العصف الذهني

من أهداف العصف الذهني والذي يعد الهدف الأساسي هو إزالة الخشية و الخجل من نفوس المشاركين في جلسات العصف الذهني، والقضاء على الحساسية من النقد والتقييم والسماح باستخدام أفكار الغير، مما يؤدي ذلك إلى الوصول لحل المشكلة التي تؤدي إلى النجاح فيه للجميع**(حمدان، 2003، ص698)**

أصبح أسلوب العصف الذهني من الأساليب الشائعة في تنمية التفكير الإبداعي كأسلوب لتوليد الأفكار في المواقف الجماعية، فهو يشجع على التفكير الإبداعي الجماعي، ويعتمد هذا الأسلوب على الفصل التام بين عملية توليد الأفكار وعملية تقييم مدى جدولها، وهو لذلك يشجع على توليد مزيد من الأفكار الإبداعية **(خبراء المجموعة العربية للتدريب 2012،47)** ومن بين أهداف إستراتيجية العصف الذهني ما يلي:

- منح النشاط التعليمي جاذبية أكثر، فيما أن هذه الإستراتيجية تقوم على مبدأ تأجيل عملية إصدار الأحكام على إنجازات التلاميذ، فهذا كله بغرض منح النشاط التعليمي جاذبية أكبر، وجعل المتعلم يتفاعل معه بأهمية كبيرة وبدافعية مرتفعة للتعلم والإنجاز **(الكبيسي، 2007، ص118)**.
- تبسيط العملية التعليمية، بحيث أن قيام هذه الإستراتيجية على منح الحرية للتلميذ وعدم تقييده بمخططات ضابطة، وبأفكار معينة وعدم النقد والتقييم المسبق، هو ما يجعل النشاط التعليمي يتسم بالبساطة ويمنح مرونة للتلميذ للتعامل معه على النحو الذي يراه مناسبا.

- تدريب المتعلمين على عادات العقل المنتجة، بحيث أن هذه الإستراتيجية تمنح لهم الفرصة للإبداع من خلال التفكير والبحث والتحري عن مختلف البدائل المتاحة للحل، وهكذا يتدرب التلميذ على ابتكار وإبداع وإنتاج الفكرة **(السيلي، 2015، ص94)**

- جعل المتعلم أكثر ايجابية وفاعلية في عملية التعلم، أين يتم تشجيع التلميذ على التفاعل المباشر مع الأنشطة والمشكلات بعيد عن النقد المسبق، وهذا ما يؤكده الاتجاه المعاصر من خلال تفعيل محورية دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية.

-تدريب المتعلم على مواجهة المواقف التي تتسم بالصعوبة، إذ أن إستراتيجية العصف الذهني تقوم على وضع التلميذ الموهوب في وضعية أو نشاط تعليمي جديد غير مألوف بالنسبة له، ويطلب منهم توظيف كل ما يمتلك من معارف ومهارات بغرض مواجهة ذلك الموقف بحلول إبداعية غير مألوفة.

- تشجيع التلاميذ على العمل التعاوني من خلال البحث المشترك عن الحلول، بحيث أن أبرز أسلوب العمل في هذه الإستراتيجية. يقوم على التدريس عن طريق الأفواج الصغيرة، أين يمنح لكل تلميذ دور للتعاون مع زملائه.في نفس الفوج وهذا يفضي في النهاية لتكريس عقيدة العمال التعاوني في المدرسة وفي الحياة العامة بالنسبة للمتعلم.

- تدريب التلاميذ على كيفية تحديد المشكلات وضع الخطط لمواجهتها، وهذا الهدف هو ذروة ما تسعى إستراتيجية العصف الذهني، بحيث تهدف لتنمية مهارات السؤال والتساؤل، وعدم الوقوف عند ذلك الحد، بل يمتد الأمر إلى تمكينه من القدرة على تصميم وإعداد الخطط لمواجهة وحل تلك المشكلات.
- زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم، إذ أن الحرية التي تمنح للتلميذ في ضوء هذه الإستراتيجية التدريسية تمنح لكل متعلم الفرصة للتعامل مع المشكلات التعليمية، وحريته وفرصته في تقديم ما يمتلك من حلول في جو من التعاون والتفاعل الإيجابي بالقدر الذي يفضي إلى تعزيز ثقة التلميذ بالنفس.
- تحقيق أعلى مستوى من مستويات الإدراك العقلي للمشكلات والمواقف التي يدور حولها النقاش،فهذا الهدف في النهاية يرتبط بتحقيق أهداف أخرى، ترتبط في تنمية وتطوير المهارات العقلية العليا لدى التلميذ، من تحليل وتركيب وتقويم. **(الجبوري وآخرون 2015،ص 85)**
- يتم استخدام القدرات العقلية العليا حسب تصنيف بلوم (تحليل وتركيب التقييم).
- يجعل نشاط التعليم أكثر تمركز حول الطالب مما يشجع الطلاب على إيجاد أفكار جديدة وعلى التقليل من الخمول الفكري وتنمية التفكير الإبتكاري.**(عادل وآخرون، 2009، ص264)**

كل هذه الأهداف في النهاية تعمل على تشجيع استخدام العصف الذهني كإستراتجية تعلم نشطة للتلاميذ ذوو الموهبة، لتنمية قدراتها أكثر واغتنامها، وكذا لتوصيل المادة العلمية المدروسة بشكل مرح وجماعي، كما يمكن استخدامها في مجموعات غير متكافئة أي تلاميذ موهوبين ومتفوقين مع أقرائهم العاديين أو ذوي صعوبات التعلم، لكي يستفيدوا منهم ومن أفكارهم التي يطرحونها. فهي سهلة التطبيق ولها نتائجها الايجابية.

5. مبادئ إستراتيجية العصف الذهني:

يرى أوزبورن أن إستراتيجية العصف الذهنيعتمد على أربعة مبادئ أساسية هي:

- **ضرورة تأجيل النقد وإرجاء تقويم الأفكار إلى نهاية الجلسة:**

لا بد من تجنب كل صور النقد أو التقييم خلال مرحلة توليد الأفكار وذلك في صالح تلقائية الأفكار وبنائها، فإحساس الفرد بأن أفكاره متكون موضعا للنقد والرقابة منذ ظهورها قد يكون عاملا كافيا لعدم إصدار أفكار أخرى، وتقع مسؤولية تطبيق هذا المبدأ على عاتق المعلم (منشط الجلسة الذي ينبه أي عضو في الجماعة عند مخالفته، وتتمثل هذه المخالفة في انتقاد أي شخص لفكرة أي شخص آخر أو محاولة تقييمها، ويحدث أحيانا أن ينبه المنشط صاحب الفكرة نفسه إلى خرقه للقاعدة إذا حاول أن يعتقد فكرته بصورة ما بعد أن عبر عنها أو يحاول أن يعتذر عنها أو أن يطلب شطبها.

- **الترحيب بالانطلاق الحر في توليد الأفكار دون قيود أثناء الجلسة:**

أفضل من لا ينبغي إطلاق الحرية للتفكير والترحيب بكافة الأفكار المتولدة مهما كان نوعها أو مستواها مادامت متصلة بالمشكلة موضع الاهتمام. فالأفكار حتى لو كانت قليلة الجودة.شيء. من السهل أن تصقل فكرة وجدت عن أن توجدها من العدم، والغرض من هذا المبدأ هو مساعدة الفرد على أن يكون أكثر استرخاء وأقل تحفظا، وبالتالي أعلى كفاءة على توظيف قدراته على التخيل وتوليد الأفكار في ظل ظروف التخفيف الكامل من ضغوط النقد والتقييم.

- **الكم يولد الكيف واستمطار أكبر قدر من الأفكار بغض النظر عن نوعها وقيمتها:**

ينبغي الاهتمام والتركيز على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، وينطوي هذا المبدأ على أنه كلما زاد عند الأفكار المقترحة زاد احتمال بنوع أكبر قدر من الأفكار الأصيلة كما أن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة.

- **التركيب والتطوير وجواز الاستفادة من أفكار الآخرين للبناء عليها**

يجوز تركيب وتطوير آراء الآخرين والخروج منها بأفكار أخرى جديدة، فالأفكار المطروحة ليست حكرا على أصحابها، ويجب على المعلم أن يزيد من دافعية للطلاب حتى يضيفوا إلى أفكار الآخرين كأن يقدموا ما يمثل تصيداً أو تطويراً لها أو يشكل مع غيرها من الأفكار التي يقوم طرحها في الجلسة تكوينات جديدة.**(محمد، 2003: ص3)**

وأوضح **Wittimer (1974)و(S. Baba & J. Masterson (2000)** مبادئ استخدام تقنية العصف الذهني بالشكل الآتي:

- **التأجيل والامتناع عن إصدار حكم على قيمة الأفكار المطروحة:**

وهو عدم إصدار حكم على الأفكار المنبثقة من أ أعضاء جلسة تقنية العصف الذهني، وذلك لأن المتعلمين المشاركين في جلسات تقنية العصف الذهني سيحجمون عن المشاركة بالأفكار عند إحساسهم بأن أفكارهم أفكارهم ستخضع للتقويم وأن الحرية ستقلل عوائق التفكير لديهم وستشجعهم على توليد أكبر عدد من الأفكار لعدم استخدام سلطة دماغية في التقويم وحتى الأفكار الساذجة قد تحول إلى أفكار جيدة ومفيدة. **(Beebe & Masterson, 2000. p. 53)**

- **تشجيع الأفكار غير المألوفة:**

الأفكار الغريبة قد تحفز المشاركين على نماذج فكرية جديدة، ومن المرجح أن المعوقات ستزول تدريجيا، وأن احتمال ظهور الأفكار الأصيلة والمبتكرة سيزداد، ومن ثم يكون المشارك في الجلسة أكثر قدرة على التخيل وتوليد الأفكار في ظل ظروف التحرر الكامل من ضغوط النقد والتقويم بل يذهب بعضهم إلى قبول أفكار المتعلمين وإعطائهم الحرية فيعرض وجهات نظرهم مهما كانت مخالفة.

- **يعطي الاهتمام لكمية الأفكار لا لنوعيتها:**

وهو التأكيد على توليد الكم الكبير من الأفكار والحلول المقترحة وطرحها، فسرعة إنتاج الأفكار يقلل من احتمالية التقويم لذا يساعد على فقدان المعوقات، والكمية هنا تجلب النوعية فالكم يؤدي إلى تنوع الأفكار.

- **التعامل مع الأفكار التي يقدمها الآخرون:**

أن كل فكرة يتم تقديمها قد تكون محفزا ومطورا وملهما لأفكار الآخرين من المشاركين في الجلسة فالمشاركون حين يطرحون أفكارهم مجتمعة قد يتم تحسينها أو بلورتها إلى حلول جديدة أو غير ذلك من صور الإضافة والتطوير للأفكار(أي البناء على أفكار الآخرين وتطويرها).

- **لكل شخص ولكل فكرة قيمة متساوية:**

أن لكل شخص وجهة نظر ومنظور مميز للحالة والحل، والمطلوب معرفة وجهات نظر المشاركين في الجلسة، فتقديم الأفكار يحفز الآخرين ويشجعهم على المشاركة، فكل فكرة مقدمة تعود إلى المجموعة وليس للشخص الذي أطلقها مما يوجد بيئة استمطار أفكار سليمة وصحية لإسهام الجميع إذا ما شعروا بالثقة والحرية.

- **تكوين بيئة صفية حرة:**

إن إيجاد الجو الصفي الديمقراطي الحر، يساعد المتعلمين جميعهم على المشاركة الفعالة قولا وعملا واستمتاعا، من خلال التركيز على قضية معينة، آخذين بالحسبان الفروق المتعلمية بين المتعلمين.

من أهم شروط نجاح جلسات التدريس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني هو توضيح المعلم للمتعلمين مبادئ الإستراتجية قبل البدء في تطبيقها من أجل السماح للأفكار بالتدفق دون التفكير في مدى صحتها في بداية العصف الذهني، لتشجيع المتعلمين في التفكير خارج الصندوق واستخدام طرق جديدة وغير تقليدية لحل المشكلات، فتشجيع المتعلم على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار دون

تقييم يزيد من فرص العثور على حل فعال للمشكلة، فالعصف الذهني يعطي للمتعلم الفرصة للتنويعفي الأفكار لاختيار الحلول الأفضل، لذلك فاستخدام هذه المبادئ يساعد في تحسين فعالية جلسات العصف الذهني وتحقيق نتائج إبداعية أفضل.

6. مراحل تطبيق إستراتيجية العصف الذهني : (دياب، 2001)

يمكن أن يتم تنفيذ التدريس بطريقة العصف الذهني (عصف الدماغ) بالخطوات الآتية :

1- المرحلة الأولى: التهيئة لجلسة عصف الدماغ (إمطار الدماغ):

يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى أكثر من مجموعة (4 – 6) مجموعات، ويطرح عليهم مشكلة من داخل الموضوع المعالج، وتحدد المشكلة بدقة، ويكون الطلاب مجموعات على شكل دائرة مستديرة. وفي هذه الخطوة يبين المعلم للمتعلمين أهمية الموضوع الذي ستناقشه المجموعة كما يعرض عليهم الفوائد التي يمكن أن يجنوها من مناقشة الموضوع أو الأفكار المطروحة لذلك يمكن أن يقوم المعلم بالإجراءات الآتية لتحقيق انتباه وإثارة اهتمام المتعلمين:

- عرض الفكرة الأساسية للموضوع الذي سيناقش.
- صياغة المشكلة على هيئة سؤال.
- يعرض بعض المعلومات المرتبطة بالموضوع..
- يبين لهم القواعد التي عليهم التقيد بها أثناء المناقشة.

2- المرحلة الثانية : إجراءات تنفيذ جلسة إمطار الدماغ (توليد الأفكار):

يمكن إيجازها بالخطوات الآتية:

- تذكير المتعلمين بالمشكلة من خلال قراءة السؤال الذي يحدد المشكلة.

- تكليف المتعلمين بطرح أسئلتهم المتعلقة بالمشكلة
- قيام المتعلمين بطرح حلول للمشكلة. مع الأخذ بجميع الأفكار والحلول المطروحة دون الاستهتار بتلك الآراء.
- يصنف المعلم وبمشاركة المتعلمين الأفكار المطروحة، بعد مناقشتها مع المتعلمين
- صياغة التعميمات واقتراح الحلول للمشكلة التي من المفروض أن تكون حلولاً إبداعية وجديدة.

3- المرحلة الثالثة: ختام جلسة إمطار الدماغ (تقييم الأفكار)

- كتابة التعميمات والحلول التي تم التوصل إليها كحل للمشكلة.

كما قام الأغا(2009) بتلخيص جلسات العصف الذهني على النحو التالي:

1- تحديد ومناقشة (المشكلة)الموضوع:

وعادة يكون الموضوع عبارة عن مشكلة معينة، ويجب على رئيس الجلسة (المعلم) أن يعطي المشاركين (الطلاب) للحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع ، حتى يلموا ببعض تفاصيل الموضوع وليس كلها، لأن إعطاء المزيد من التفاصيل في الموضوع يعني الحد وبصورة كبيرة من تفكير الطلاب وهو أمر غير مطلوب.

2- إعادة صياغة الموضوع على شكل أسئلة:

حيث يطلب المعلم من طلابه طرح عدة أسئلة تتعلق بالموضوع، وتكشف عن أبعاده وجوانبه المختلفة دون اقتراح حلول لها في هذه المرحلة. ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

3- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني:

يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق يتدرب المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد المشغل.

4-العصف الذهني:

يقوم المعلم بطرح أحد الأسئلة التي تم تحديدها في المرحلة الثانية ، ويطلب من المشاركين عرض أفكارهم بحرية تامة مهما كانت غير مقبولة ، ويقوم المعلم أو أحد الطلاب بتدوينها على السبورة أو لوحة ورقية، مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها ، وعندما تستكمل تعلق في مكان بارز، ثم يدعوهم المعلم إلى الاستغراق في التفكير من خلال تأمل الأفكار المقترحة، وما تستدعيه من تعديل أو إعادة في الصياغة، والاستفادة منها في البناء عليها أو توليد أفكار جديدة.

5-جلسة التقييم:

المقصود من هذه المرحلة هو تقييم الأفكار، وتحديد ما يمكن أخذه منها والاستفادة منه عملياً، حيث يطلب المعلم من المشاركين تصنيف الأفكار المقترحة على النحو الأتي:

- أفكار مفيدة، وقابلة للتطبيق مباشرة.
- أفكار مفيدة، إلا أنها غير قابلة للتطبيق مباشرة، وتحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة. أفكار ليست مقبولة، لأنها غير عملية، و غير قابلة للتطبيق. **(الأغا، 2009،ص ص 16-17)**

يمكن تلخيص مراحل إستراتيجية العصف الذهني في الجدول التالي:

جدول رقم(01): يوضح خطوات إعداد درس وفق إستراتيجية العصف الذهني

المرحلة الأولى: التخطيط لجلسات العصف الذهني	المرحلة الثانية: تنفيذ جلسات العصف الذهني	المرحلة الثالثة: تقويم جلسات العصف الذهني
- يوضح المعلم للمتعلمين قواعد إستراتيجية العصف الذهني. - يوزع المتعلمين إلى مجموعات. - تعيين قائد لكل مجموعة وتقسيم السبورة إلى أجزاء حسب	- تحديد المشكلة وصياغتها بطريقة مبسطة ومفهومة. - البدء في الإجابة وطرح الأفكار. - تسجيل الإجابات من قبل مقرر	- الإعلان عن انتهاء تقديم الإجابات حو المشكلة. - حساب الإجابات و الأفكار لغرض المنافسة بين المجموعات.

المجموعات لتسجيل الإجابات. - يطلب المعلم من المتعلمين طرح أفكارهم بسرعة وباختصار سواء خاطئة أو صحيحة. - الاستماع لتعليمات رئيس الجلسة وتنفيذها. - وضع المتعلمين في موقف تفاعلي وجو ممتع داخل الحصة.	الجلسة لكل مجموعة. - حرية طرح الأفكار واستمطارها. - يطلب منهم التفكير في تحول الأفكار إلى أفكار علمية. - يطرح المعلم أسئلة حول الموضوع لاستثارة تفكيرهم. - يطلب من التلاميذ التأمل في الأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها.	- تصنيف الأفكار المتوصل إليها. - مناقشة كل فكرة مسجلة على السبورة. - الإشارة إلى الأفكار المتفق عليها. - يوجه الأستاذ عددا من الأسئلة للتلاميذ لمعرفة مدى فهمهم للدرس.

المصدر: من إعداد الباحثة

للمعلم دورا مهم في تطبيق إستراتيجية العصف الذهني، فيجب أن يكون متمكناً من صياغة الأسئلة المتعلقة بالموضوع أو الموقف التعليمي ، وأن يكون منظم للبيئة الصفية ، ويدير المناقشات ويدون الإجابات ، فلذلك تحتاج إلى أن يكون المعلم إداري ناجح ، وكذلك يجب أن يكون المعلم ملاحظ لتحركات المتعلمين الصفية ويعدل منها ومن نتاجات الدماغ ، ويحاكم الأفكار ويقيس مستوى غموضها وإحاطتها بالموضوع ، وبعد ذلك يعمم النتائج والحلول المتعلقة بالموضوع أو المشكلة.

7. آليات العمل بأسلوب العصف الذهني:

7-1- قوانين الجلسة والنقاش: تبدأ الجلسة بتوضيح من يدير الجلسة، كيفية العمل والسلوك وضرورة الالتزام الدقيق بالقواعد الآتية:

- احترام الأفكار الجديدة.
- الحذر من التفكير النمطي والحلول الجاهزة.
- توفير قدر كبير من التسامح مع الأفكار الجديدة.

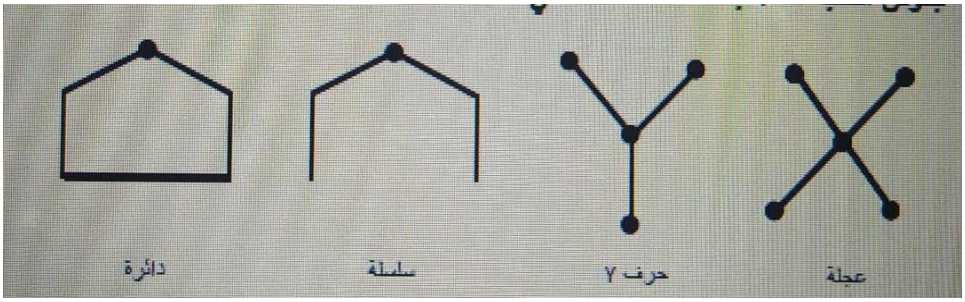
- توفير جو من الأمن وإزاحة أي سبب للتهديد أو الخوف.
- توفير جو من التعاون والرغبة في العمل بصورة مرنة.
- توفر فرص الاختيار الحر للوسائط والمصادر التي تعين على تحقيق الهدف.
- توفير جو يشيع فيه مشاعر الاستمتاع بخبرة الإنجاز المبدع والحرية في استعمال التفكير الإبداعي.

7-2- إدارة الجلسة: إدارة عملية العصف الذهني من أحد الأشخاص الحاضرين أو المدرس أو الباحث(قائد الجلسة) ويجب أن يتمتع بالمواصفات الآتية:

- القدرة على الابتكار.
- القدرة على اصطناع الجو المناسب وتهيئته.
- القدرة على إثارة الأفكار وإغنائها.
- يمتلك الماما كاملا عن موضوع أو مشكلة الجلسة.
- عدم إصدار الأحكام حول الأفكار أثناء الجلسة.

7-3- طريقة جلوس الطلبة:

يفضل الجلوس بشكل نصف دائرة لأنه يؤدي إلى فهم المشاركين، وأن هذا الجو غير الرسمي يشجع على طرح الأفكار بأقصى درجة، وينصح بعض الباحثين بإنقاص أحد المقاعد بحيث يظل واقفا أو جالسا على المكتب، وهذا الإجراء سيساعد في إثارة جو غير رسمي متقبل ومتسامح وفيما يأتي نماذج من أشكال جلوس الطلبة يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم(01): يوضح طرق جلوس الطلبة أثناء جلسة العصف الذهني

7-4- عدد الأشخاص أو الطلبة الذين يشتركون في جلسة العصف الذهني:

يتراوح عدد الأشخاص في الدراسات والبحوث التي استعملت العصف الذهني ما بين (5-6) كحد أدنى و(20) طالب كحد أقصى، فضلا عن قائد الجلسة وإذا زاد المشتركون عن العشرين فيمكن تقسيمهم إلى مجموعات ومطالبة كل مجموعة بتناول الموضوع بكامله، ثم تجمع الأفكار من المجموعات وتحذف الأفكار المكررة.

أو تقسيم الموضوع إلى أجزاء وتقسيم المشاركين إلى مجموعات وتكلف كل مجموعة بتناول جزء من الموضوع ثم تجمع أفكار المجموعات لتشكل أجزاء الموضوع بكامله، كما يجب أن يتمتع المتعلمين بمجموعة من الصفات وهي: أن يكون جزءا منهم (3-4) ملمين بالموضوع ولهم صلة مباشرة بالمشكلة المطروحة للنقاش، وأن يكون باقي الأعضاء بعيدين عن المشكلة، وأن يكون لديهم الرغبة والقدرة على الالتزام بشروط الجلسة وقواعدها، كما يقتصر دور باقي الأعضاء على الإيحاء بأفكار غير عادية أو غريبة عن المشكلة، ويفضل تفاوت في الجنس من الذكور والإناث قدر المستطاع.

7-5- الوقت الأمثل للجلسة:

إن أسلوب العصف الذهني قد يستغرق وقتا (15–20) دقيقة بمتوسط قدره (30) دقيقة، ويمتد الوقت إلى ساعات عدة وقد يصل سيل الأفكار إلى (100) فكرة في كل (20) دقيقة مثلا، ويفضل إجراء الجلسات في الصباح.

8. أساليب إستراتيجية العصف الذهني:

يقدم العصف الذهني بأسلوبين مما :

- **العصف الذهني الفردي أو الشكلي:** وفي هذا النوع يتم عصف ذهني لكل فرد على حده ثم يتم تجميع أفكار كل هؤلاء الأشخاص من قبل المعلم بصفته رئيساً للجلسة، ثم اختيار أفضل هذه الأفكار كحل للمشكلة المطروحة.
- **العصف الذهني الجماعي أو المجموعات المتفاعلة:** وفي هذا النوع يتم عصف ذهني لعدد من الأفراد داخل مجموعة واحدة، ويتم عملهم في إطار جماعي متكامل لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار تجاه مشكلة معينة ومطروحة عليهم من قبل المعلم بصفته رئيساً للجلسة. **(علي، 2001، ص60)**

وبالإضافة إلى الأساليب المباشرة، التي تم طرحها قدم الباحثين أساليب متعددة للعصف الذهني منها:

- **أسلوب رمي الكرة:**وفي هذا الأسلوب يعطى للطلاب في حلقة العصف الذهني كرة صغيرة ويطلب من كل واحد منهم أن يقذفها إلى زميل له بأسرع وقت، لكن عليه لكي يتخلص من الكرة أن يطرح فكرة في موضوع العصف الذهني ومن تتأخر الكرة لديه لنصف دقيقة يعتبر خاسرا والهدف من هذا الأسلوب هو أولا إدخال شيء من المرح على المجموعة، وثانيا صرف تركيز الطلاب عن نقد الفكرة بحيث يطرح أي فكرة تأتي إلى ذهنه دون التفكير في صلاحيتها. كما أنه يشغل الآخرين عن النقد..

- **<u>أسلوب إكمال القصة:</u>** في هذا الأسلوب يقوم المعلم بطرح قصة، وعندما يصلإلى موقف مشوق على شكل مشكلة تتطلب حلا، يتوقف ويطلب من الطلاب أن يتخيلوا تتمةلهذه القصة ويطرحوا كل الخيارات الممكنة.

9. العوامل المساعدة في نجاح أسلوب العصف الذهني:

هناك مجموعة من العوامل التي تساعد المعلم في تطبيق إستراتيجية العصف الذهني في تقديم المحتويات والمضامين منها:

- أن يسود الفصل جو من خفة الظل والمتعة، بشرط أن يؤثر على انضباط الطلاب في الفصل .
- يجب قبول الأفكار غير المألوفة أثناء الجلسة وتشجيعها، وذلك بأن يقول المدرس مثلاً: " كل من لديه فكرة فليقلها مهما كانت."
- التمسك بقواعد العصف بعدم النقد والترحيب بالكم لا الكيف في هذه المرحلة.
- إيمان المدرس بأن هذه العملية تساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب، ولو بعد فترة من الزمن، بالأخص إذا كان الطلاب حديثو عهد بهذا النمط من النشاطات العقلية.
- أن تكون الجلسة موضوعية وبعيدة عن الآراء الشخصية.
- تدوين الأفكار بمكان يراه الجميع، وأفضلها حسب رأي السبورة، ومن الممكن إذا سمح الوقت أن يقوم كل طالب ويكتب فكرته.
- ضرورة التمهيد لهذه الجلسة بتعريف الطلاب بقواعدها، وشروطها، حتى لا يفاجئوا ويضيع وقت الدرس بشرح قواعد الجلسة.
- محبة الطلاب للمدرس من العوامل المهمة أيضاً في نجاحها.

- غرس فكرة أن كل طالب لديه أفكار جميلة ومبدعة يمكن أن يقولها في هذه الجلسات.
- الحرص على نظام الفصل من الفوضى، فعندما تبدأ عملية العصف من المتوقع أن يتكلم بعض الطلاب بدون إذن مسبق ليقولوا فكرة خطرت ببالهم، لذلك يجب التنبيه من بداية الفضل على أن الطالب إذا أراد أن يطرح فكرة أن يرفع يده مثلاً، وعندما يأذن له المعلم يقول فكرته.
- الانضباط بالوقت حتى لا يضيع على المدرس فقط في عملية استدرار الأفكار، فالعصف وسيلة مساعدة، وليست هدف حتى تأخذ كل الحصة، لذلك قد يكون من الأفضل أن يتغير المعلم الطلاب بموضوع الجلسة قبل يوم منها.**(هنانو 2008، ص 18-19)**

10. مميزات إستراتيجية العصف الذهني:

- ✓ **الأصالة:** بمعنى قدرة المتعلم على إنتاج أفكار وحل المشكلات بطريقة ابتكاريه غير مألوفة والانفراد بالأفكار التي يأتي بها الفرد بمعنى إنتاج أفكار غير متكررة.
- ✓ **التجدد:** عند ما يبحث المتعلم عن غير المألوف وغير المتوقع فأنه يلاحظ غير ما يلاحظه الآخرين انه يقلب الأفكار ويخمن الحلول ليرى إلى أين تقوده.
- ✓ **الطلاقة:** ينتج عن عصف الذهن توافر الأفكار بطلاقة وحرية ويقصد بها تعدد الأفكار في وحدة زمنية معينة.
- ✓ **المثابرة:** حيث يعمل الشخص النشط ساعات ويبدي استعدادا لمواجهة الإشكالات والإخفاقات وصولا إلى تحقيق أفضل النتائج.
- ✓ **المرونة:** القدرة على التعرف على المشاكل وإمكانية التراجع عن الفكرة المطروحة والتنوع والاختلاف في الأفكار التي يأتي بها الفرد وسهولة تغير الموقف وتغير الوجهة. **(التميمي، 2012، ص 66)**

11. معوقات استخدام إستراتيجية العصف الذهني :(دياب ،2001)

العصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية التفكير في كل الاتجاهات التوليد أكبر قدر من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفظات الشخصية أمام التفكير ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته ، وكل منا يمتلك قدراً لا بأس به من القدرة على التفكير الإبداعي أكثر، ولكن يحول دون تفجر هذه القدرة ووضعها موضع الاستخدام والتطبيق عدد من المعوقات التي تعيد الطاقات مما نعتقد عن الإبداعية ومنها:

1- المعوقات الإدراكية:

وتتمثل المعوقات الإدراكية بتيني الإنسان طريقة واحدة للنظر إلى الأشياء والأمور فهو لايدرك الشيء إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء.

2- العوائق النفسية:

وتتمثل في الخوف من الفشل، ويرجع هذا إلى عدم ثقة الفرد بنفسه وقدراته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها، والتغلب على هذا العائق يجب أن يدعم الإنسان ثقته بنفسه وقدراته على الإبداع وبأنه لا يقل كثيراً في قدراته ومواهبه عن العديد من العلماء الذين أبدعوا واخترعوا واكتشفوا.

3- التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين.

يرجع ذلك إلى الخوف من ظهور الشخص أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية لأنه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة لهم.

4- القيود المفروضة ذاتياً:

يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التفكير الإبداعي صعوبة، ذلك أنه يعني أن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات.

5- التقيد بأنماط محددة للتفكير:

كثيراً ما يذهب البعض إلى اختيار نمط معين للنظر إلى الأشياء ثم يرتبط بهذا النمط مطولاً ولا يتخلى عنه، كذلك قد يسعى البعض إلى افتراض أن هناك حلا للمشكلات يجب البحث عنه.

6- التسليم الأعمى للافتراضات:

وهي عملية نقوم بها العديد منا بغرض تسهل حل المشكلات وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها.

7- التسرع في تقييم الأفكار:

وهو من العوائق الاجتماعية الأساسية في عملية التفكير الإبداعي ومن العبارات التي عادة ما تفتك بالفكرة في مهدها ما نسمعه كثيراً عن طرح فكرة جديدة مثل : لقد جربنا هذه الفكرة من قبل من يضمن نجاح هذه الفكرة، هذه الفكرة سابقة جدا لوقتها ، وهذه الفكرة لن يوافق عليها المسئولون.

8- الخوف من اتهام الآخرين لأفكارنا بالسخافة:

وهو من أقوى العوائق الاجتماعية للتفكير الإبداعي. لهذا يعتبر العصف الذهني أحد أهم الأساليب الناجحة في التفكير الإبداعي.

خلاصة الفصل

من خلال ما تم عرضه حول إستراتيجية العصف الذهني في التعليم يمكن القول أنها تعتبر من الأساليب الإبداعية والتي تعمل على تنمية التفكير والابتكار،حيث تهدف إلى توليد أفكار جديدة وحلول مبتكرة، تساعد إستراتيجية العصف الذهني المعلم في تقديم المحتويات والتعلمات بأسلوب ممتع وشيق للمتعلمين وتطوير الأنشطة التعليمية وابتكار طرق تفاعلية لتحسين تجربة التعلم، فجلسات العصف الذهني تشجع المتعلم على الإبداع وتوليد أفكار جديدة حول المواضيع التي يتعلمونها، كما تساهم في التفاعل الفعال بين المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي بحرية دون إطلاق أحكام أو تقييد وهذا ما يجعل العملية التعليمية نشطة لزيادة دافعية المتعلم.

التصورات التعليمية

- تمهيد.

1. مفهوم التصورات التعليمية

1-1-مفهوم التصور.

1-2-التطور التاريخي لمفهوم التصور.

1-3-أنواع التصورات.

1-4-تعريف التصورات التعليمية.

2. المفاهيم المرتبطة بالتصورات التعليمية.

2-1- المعتقدات المعرفية.

2-2- التمثلات المعرفية.

3. أنواع التصورات التعليمية.

4. تصنيف التصورات التعليمية.

5. أهمية التصورات التعليمية.

6. المنظور متعدد الأبعاد في التصورات التعليمية.

- خلاصة الفصل.

تمهيد

تعتبر التصورات إحدى أبرز العوامل التي بإمكانها أن تتحكم في توجيه مسار الفرد، ومصيره في العديد من المواقف والقرارات الحياتية، ذلك أن هذا البناء من الأفكار والمعارف التي يتلقاها الفرد عن طريق حواسه من العالم الخارجي، تتجمع لديه وتصبح مصدرا مهما في توجيه سلوكياته وقراراته واختياراته تجاه موضوع ما أو موقف معين، لهذا وجب الوقوف على دراستها والتعمق فيها لأنه يمكن أن تكون سببا أو عامل مباشرا للتأثير في كثير من المواقف. سنحاول من خلال هذا الفصل عرض تعريف للتصور وتطوره التاريخي، ثم التطرق إلى مفهوم التصورات التعليمية وأهم المفاهيم المرتبطة به، وكذلك عرض أنواع التصورات التعليمية وأهم النماذج المفسرة للتصورات التعليمية، وأهمية التصورات التعليمة في العملية التعليمية، التصورات التعليمية من المنظور متعدد الأبعاد.

1. مفهوم التصورات التعليمية

1-1-مفهوم التصور:

التصورات هي عبارة عن عملية إدراكية، فكرية، ذات نشاط ذهني، تحمل مجموعة منظمة من المعارف والآراء والاعتقادات والمعلومات والإسنادات التي ترجع إلى شيء معين، أو وضعية محددة في الوقت ذاته من قبل الفرد، وهي تختلف من فرد لخر حسب العوامل الذاتية والموضوعية والاجتماعية المتعلقة بالفرد والمواقف التي يتواجد بها.

يعرفه " **جودليت** ": التصور هو مجموعة من المفاهيم لعدة مواضيع، أو ظواهر معينة لمجتمع محدد، وهو عرض لراء وصور وأفكار في فكر الإنسان، يسيرها الإدراك الفكري للواقع لاجتماعي. يعرفه العالم" **Jaensh** " التصور هو تلك القدرة التي يتمتع بها بعض الأشخاص، والمتمثلة في تحديد رؤيتهم للأشياء التي كانوا قد رأوها سابقا.**(تشيكو، 2018، ص54)**

إن التصور يعتبر بمثابة الإدراك و الصور الذهنية التي تتكون نتيجة التفاعل مع المحيط الخارجي، في إطار علاقات ومواقف تحددها التجربة الذاتية، والخبرة السابقة بمعنى أن استجابات الفرد وتصوراته تكون محددة من تكوينه العقلي الذي محتواه يرتبط بموضوع، أو وضعية في العالم المحسوس، أين يعيش موضوع التصور.

هو مجموعة من السندات الدلالية والإدراكية تنشط بطريقة مختلفة عن المضمون أو المحتوى بحسب أهداف وغايات الفاعلين الاجتماعيين، وعلاقتهم بالآخرين، تهدف إلى الاتصال والفهم والتحكم في البيئة.

أما **Gallo.A et Caralp.E** يشير إلى مصطلح التصور في علم النفس المعرفي على انه العملية التي يتم فيها إعداد البدائل النفسية للأشياء والأحداث.

يرى **بياجيه** أن التصور يتجاوز الحاضر بتعبير الأبعاد في الفضاء والزمان، وبعرقلة أيضا انه جمع بين الدال الذي يسمح بذكر الموضوع وبين المدلول الذي يوفره الفكر.

تعرف **الدريني(2016)** التصور بأنه:" الصورة المحفوظة في وعي الإنسان للأشياء والظواهر الموجودة في البيئة وخصائصها التي أدركها من قبل".**(الدريني، 2016، ص 263)**

فالتصور هو العملية التي بتم فيها إعداد البدائل النفسية للأشياء أو الأحداث، أو هي البدائل في حد ذاتها(صورة، رموز)، للدلالة على التصورات لمصطلح، ويمثل التصور، نقطة انطلاق التفكير والإطار المرجعي لمجموعة المعارف الموجودة لدى التلميذ، ويعف التصور على أنه مجموعة الصور العقلية، والنماذج الموجودة لدى التلميذ، قبل أي يبدأ النشاط التعليمي، والتصور الذهني يعني الوظيفة المعرفية التي تسمح بتمثل المثيرات الخارجية، على شكل صور، رموز، أو انطباعات نفسية داخلية ومجردة، بالاحتفاظ بكل أو بعض خصائص هذه المثيرات، كما يدل هذا المفهوم عن نواتج هذه العملية(الصور، الرموز، الانطباعات) والتي تسجل في الذاكرة طويلة المدى، ويتم استرجاعها، في مواقف لاحقة.**(العقيلي، 2012، ص64)**

وعليه تتفق تعريفات التصور في عدد من النقاط من بينها:

- عملية ذهنية.
- ناتج تفاعل الفرد مع المحيط.
- تكوين نماذج داخلية (لمواضيع العالم الخارجي).
- استحضار ذهني لموضوع غائب.

1-2-التطور التاريخي لمفهوم التصور:

يعتبر مصطلح ومفهوم "التصور" من المصطلحات التي سبق استخدامها في الحقل المعرفي الفلسفي من طرف عدة فلاسفة، ففكرة التصور قديمة جدا تم استخدامها للبحث عن وسائل وظروف وشروط المعرفة، فحسب ايمانويل كانت (1724-1804) الذي قال "إن مواضيع معرفتنا ماهي إلا تصورات".

كذلك فكرة التصور نالت اهتمام حقل علم الاجتماع، ففي القرن 19 اعتبرت مساهمة إيميل دوركايم تاريخية في تطو هذا المفهوم، حيث أنه أول من أشار إلى هذا المفهوم بصفته الجماعية من خلال دراسته للبيانات والأساطير، وقد ذكر الفرق بين التصورات الفردية ومسماها بالتصورات الجماعية آنذاك في قوله " :إن المجتمع يشكل واقعا قائما بذاته ... لذا فإن التصورات التي تعبر عنه لها محتوى مختلف تماما عن التصورات الفردية، ويمكننا التأكيد مسبقا من أن التصورات الأولى تضيف شيئا للتصورات الثانية"

ولقد بين كذلك (**J.Piaget,1896 1980**) والذي عمق دراسته للميكانيزمات النفسية والسوسيولوجية، والتي هي من أصل التصورات، ولقد انفصل عن " ايميل دوركايم" وذلك عندما بين أنه إذا كانت التصورات الجماعية تؤثر على التصورات الفردية، فإن الطفل عند كبره سيكتسب استقلالية تصورات الخاصة به، هذه الأخيرة تتطور حسب العلاقة الموجودة ما بين الفرد و المجتمع (من الطاعة عند الطفل إلى التعاون عند الراشد).

أما آليات التصور حسب" بياجي "فتتمثل في تحويل الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة عن طريق تعديل المعلومات الجديدة، الواردة من البيئة أو المحيط بطريقة تتناسب مع ما لدى الفرد من أبنية معرفية سابقة، وبذلك يظهر لنا من خلل نظرية بياجي أن الطفل أو المتعلم عموما لا يمكنه أن يعي أي خبرة جديدة، أو يمنح معنى يسمح له بممارسة عملية البناء المعرفي إلا بقدر ما عنده من المخزون الذهني أي التصورات التي يتوفر عليها في مرحلة ما من مراحل نموه، ومن هنا نتعرف على ما لمفهوم التصور من علاقة وثيقة مع النمو المعرفي وعمليات التعلم عموما والعملية التعليمية خاصة.

لا يعتبر **J-S-Bruner** من أعمدة المدرسة المعرفية في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يتفق مع **Piaget** من حيث أهمية التصورات في العمليات المعرفية والنمو المعرفي عموما، إلا أنه اختلف معه في طريقة تناوله لمفهوم التصورات.

فإذا كان" بياجي "قد أكد على وظيفة التصور في استحضار الوقائع و الموضوعات الغائبة، فإن "برونير" قد أكد على وظيفة التصور في الفعل المعرفي نفسه، وقد عبر عن الأنماط السلوكية التي بمقتضاها يمثل الطفل(المتعلم) عناصر البيئة المحيطة به بالإطار المرجعي للنمو المعرفي، وقد قسم مراحل النمو المعرفي حسب أنواع التمثلات السائدة في تلك المرحلة والتي هي أساسا معتمدة على تصورات الطفل (المتعلم).

- مرحلة التمثيل العملي: وهي المرحلة التي لا تتم فيها بعض أشكال الفهم إلا عن طريق تمثيلها بالعمل.
- مرحلة التمثيل الأيقوني :في هذه المرحلة تحل الصورة مكان التصورات العملية فيمكن للطفل أن يرسم لك الطريق إلى المكان.
- مرحلة التمثيل الرمزي :وفيها تظهر القدرة على تصور وتمثيل الخبرات عن طريق الرموز و الكلمات، وهو هدف النمو المعرفي عند "برونر."

كما أن "برونر "يرى أن للبيئة دورا أساسيا في التصورات لدى الأفراد، ففي حين يتواجد فرد في محيط يحفزه على تطوير الأنماط الثلاثة للتمثيلات يكون آخر فيحيط يعيقه وقد يتسبب ذلك في تأخر أو إعاقة بلوغ المستوى الرمزي، ومنه نلتمس المكانة المحورية التي يعطيها"برونر" للتصورات في البناء والفعل والنمو المعرفي كموجة لأنماط السلوك التمثيلي للواقع المحيط.

في حين نجد "**S.Freud**" احتل عنده التصور المكانة الأولى، ومن أمثلة محاولاته وتجاربه التي استعمل فيها هذا المفهوم نجد نظرية " المعرفة التطبيقية " والتي تخص الجنسية عند الأطفال 1905 وتأثيراتها على النمو الشخصي (1916) ، وكذلك استعماله للأسطورات (1939) ، وكذا تأويله للأحكام وهو ما صادف في المفهوم " تصور الشيء"

ومن كل هذا يظهر لنا بأن مصطلح التصور قد عرف منذ القديم، وبأنه في معظم العلوم الإنسانية خاصة منها :(علم النفس، علم النفس ألنشوئي، علم النفس المعرفي، التحليل النفسي) علم الاجتماع الذي تطرق إلى هذا المصطلح من خلال الدراسات الأيديولوجية، علوم التربية.

1-3-أنواع التصورات:

يوجد نوعين للتصورات كمظهر ونتاج لبناء أو موضوع وهدف موجودين بدون فصل بين العالم الخارجي والعالم الداخلي وهما:

- **<u>التصور الفردي –الذهني:</u>** يعتبرها علم النفس المعرفي أنها نموذج داخلي يكونه الفرد عن بيئته وردود أفعاله عنها والتي سيستعملها كمصدر للمعلومات وكوسيلة للتعديل والتخطيط، كما اعتبرها "فرويد" أنه المحتوى المحسوس لفعل التفكير وخصوصا لاسترجاع إدراك سابق ويستعمل نوعين من التصور هما:
  - تصورات الشيء(التصورات البصرية).

- تصورات الكلمة(التصورات السمعية).

التصورات الذهنية هي نشاط ذهني يهدف إلى شرح وفهم الواقع من جهة وتوجيه وتعديل سلوكات الأفراد وأفعالهم من جهة أخرى حيث تختلف الاتجاهات في أشكال وتنظيم التصورات الذهنية، فهناك اتجاه يرى بأن العقل الإنساني يستخدم ويخزن المعارف على شكل واحد، ومن ثمة نجد شكل مشتركا للتصورات في المعارف المعالجة من قبل فرد ما.واتجاه آخر يعتبر أن المعارف موجودة على شكل مختلف، كما أن أولوية وكيفية تنظيمها مختلفة كذلك، والفرضية التي تقوم عليها هذه النظرية هو أن أهمية كل شكل من أشكال التصورات مرتبط بالوضعية التي يستخدم الفرد فيها هدا التصور،هده الفرضية متعددة النماذج ،حيث تأخذ بعين الاعتبار أولوية داخلية المنشأ لكل شكل من أشكال التصورات الذي يتكيف مع النموذج الخاص، لتكون المعارف في هذه التصورات.

- **التصور الاجتماعي:** هو شكل من المعرفة المنتجة لدى الفرد ضمن الجماعة حول موضوع معين، أي أنه من الصور والأفكار التي تنتج عن خبرات الفرد الشخصية بالتنسيق مع تجاربه ضمن الجماعة التي ينتمي إليها، و يتفاعل معها من خلل مرجعية الثقافة والإيديولوجية.

1-4-التصورات التعليمية Learning Conceptions

لعدة عقود أشار البحث حول التصورات التعليمية إلى أن الطلاب يتصورون التعلم بطرق مختلفة، فبعضهم يتصور التعلم كاكتساب وتخزين واستنساخ واستخدام للمعرفة، وآخرين يتصورون التعلم كبناء للمعنى ونضج شخصي، والسبب في ذلك هو أن تصورات الطلاب عن التعلم تخضع لعدد من المؤثرات، أهمها خصائص المتعلمين متضمنة العمر، والنمو المعرفي، والدافعية للتعلم، ومفهوم الذات وبيئة التعلم بما تشمله من معتقدات ثقافية وتصورات الأسرة نفسها عن عملية التعلم، والبيئة التعليمية

وتتمثل تصورات المعلمين أنفسهم عن المقررات الدراسية، والتعلم والتعليم، وطرق التقويم.**(خليفة، 2016)**

يشير مصطلح مفاهيم التعلم (التصورات التعليمية) إلى طبيعة فهم الطلاب أو تفسيرهم لظاهرة التعلم، بمعنى مدى إدراك الطلاب للمعنى الحقيقي للتعلم، ويحدد في ضوء مستويين مختلفين اختلافا نوعيا الأول يسمى إعادة الإنتاج ويقصد به إدراك المتعلم لمعنى التعلم على أنه زيادة في كم المعرفة وحفظ المعلومات واكتساب الحقائق واستدعائها عند الحاجة إليها ويعبر هذا المستوى على الجانب الكمي للتعلم، والثاني يسمى البنائي ويقصد به إدراك المتعلم لمعنى التعلم على أنه تجريد للمعنى وإعادة تفسير للمعرفة وربطها بالواقع، ويعبر هذا المستوى على الجانب النوعي أو الكيفي للتعلم.

عرف (**Purdie& Hattie, 2002**) التصورات التعليمية على أنها " فهم ووعي الطلاب بكيفية حدوث عملية تعلمهم ورؤيتهم للسياق التعليمي من حولهم".

كما عرف (**Lai& Chan, 2005**) "أن تصورات التعلم تشير إلى المعتقدات والفهم الذي يتصوره المتعلمون حول التعلم".

في حين عرفتها **خليفة(2006)** بأنها: "الأفكار والمعتقدات الخاصة بالأفراد حول معنى التعلم وقيمته وفعاليته".

فيما عرفها **(Vermunt& Vermetten,2004)** بأنها نظام ثابت للمعرفة والاعتقادات حول التعلم والعمليات ذات الصلة، فهي إدراك الفرد واعتقاده حول نفسه كمتعلم وأهداف تعلمه واستراتيجياته وأنشطته في التعلم ومهام التعلم، أي أن تصور المتعلم لعملية التعليم والتعلم في المجمل.

(Vermunt& Donche, 2017,271)

اهتم الباحثون بكيفية إدراك الطلاب لعملية تعلمهم، وأهم التصورات التي يتبنوها لما يعنيه مفهوم التعلم بالنسبة لهم، وتوصلوا إلى أنها بناء متعدد الأوجه مرتبط بمكونات متنوعة في ترتبط بالاعتقادات المتعلقة بالسمات العامة لعملية التعلم كظروف التعلم وسياقاته والتوقعات حول التغير والنضج الشخصي متمثلة في تصورات التعلم كعملية إعادة بناء المعرفة مثل الوعي بفهم الواقع والحصول على رؤى جديدة. كما ترتبط بأنشطة التعلم من حفظ وتكامل وفهم متمثلة في تصورات التعلم كاكتساب المعرفة في تصور التعلم كناتج للتعاون والمشاركة.**(كاشف، 2022، ص 171)**

فيمكن تعريف التصورات التعليمية على أنها الأفكار والمعتقدات التي يتبناها المتعلم حول تعليمه وتعلمه، تعكس هذه التصورات نظرته حول عملية التعليم و التعلم حيث تؤثر على سلوكياته وتفاعلاته في سياق التعلم. تكون التصورات التعليمية متعلقة بمفهوم التعلم نفسه، وكيفية تحقيق التعليم، ودور المعلم و المتعلم في هذه العملية وكذلك العوامل التي تؤثر على تحقيق التعلم.

2. المفاهيم المرتبطة بالتصورات التعليمية:

للتصورات التعليمية مفاهيم متداخلة معها سيتم عرض أهم المفاهيم ذات العلاقة بالتصورات والمتمثلة في:

2-1- المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

تعد المعتقدات مصطلحا غامضا بوجه خاص في الدراسات النفسية رغم محاولة عدد من الأفراد التمييز بين المعتقدات والاتجاهات، ويؤكدون أن الاتجاهات أكثر وجدانا والمعتقدات أكثر معرفة، وقد شرع البحث لمفهوم المعتقدات المعرفية في بداية خمسينيات القرن العشرين ويعد بيري**(perry,1970)** أحد المنظرين الرئيسيين لها وتعددت اتجاهات دراستها أو الكيفية التي تم النظر إليها من خلالها، لذلك تعدد مفاهيم المعتقدات المعرفية.

يعرف **(Hofer,2004)** المعتقدات المعرفية بأنها " البنية السيكولوجية التي تشير على مفاهيم الطلبة حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها. وتختلف وفقا للمجال وتجارب الفرد ونوع العمل اللازم الإنجاز المهام المكلف بها الطالب".

ويرى كل من **(Paulsen and Feldman,2005)** أن المعتقدات المعرفية عبارة عن أنظمة من الفرضيات والتي تكون ضمنية في طبيعتها. وكذلك المعتقدات حول المعرفة وطبيعتها وطريقة اكتسابها. كذلك عرفها بأنها أفكار ومعتقدات المتعلم حول طبيعة المعرفة والعلم.

وكذلك يعرف **محمد (2013)** المعتقد المعرفي بأنه نظام يفسر حدود المعرفة وطبيعتها ومدى ثباتها وصدقها، والطرق التي يمكن بها اكتساب المعرفة وأنماط انتقالها.

يشير مفهوم المعتقدات المعرفية إلى معتقدات الطلاب على كيفية اكتساب المعرفة؟ وما الذي يعتبر معرفة؟ وأين تكمن المعرفة؟ وكيف يتم بناء المعرفة؟ وتقييمها بالطريقة التي تصبح بها هذه الأسس المنطقية جزءا من العملية المعرفية للتفكير والاستدلال العقلي والمنطقي.

ومن زاوية أكثر اتساعا يعرفها **السيد (2014)** بأنها وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة مصدر وبنية وثبات المعرفة وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة) وبالنسبة لمصدر المعرفة يتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة تتم بواسطة السلطة إلى أنها تكتسب بالعقل والبرهان، وبنية المعرفة تتراوح من اعتبار أن المعرفة تتكون من أجزاء منفصلة إلى أنها تمثل مفاهيم مرتبطة، وثبات المعرفة يتراوح من اعتبار أن المعرفة غير متغيرة إلى أنها متطورة وضبط التعلم يتراوح من اعتبار أن القدرة على التعلم موروثة وغير متغيرة إلى أنها يمكن أن تتحسن مع الوقت، أما سرعة التعلم تتراوح من اعتبار أن التعلم سريع أو لا يحدث مطلقا إلى أنه تدريجي.**(السيد، 2014، ص7)**

وتوجد نماذج عديدة ومختلفة للمعرفة الشخصية، ولكن الأبعاد الأربعة المهمة في معظم هذه النماذج هي: المعتقدات حول يقينية المعرفة، بساطة المعرفة، مصدر المعرفة، طرق تبرير المعرفة.

2-2- التمثلات المعرفيةCognitiv Representation

إن التمثلات وأهميتها في بناء المعرفة العلمية عملية معقدة تتداخل في تركيبها مجموعة من العوامل المتعددة الأبعاد ،ذاتية ترتبط بالمنظومة التربوية ككل و خارجية تتمثل في التشكيلات الاجتماعية والاقتصادية و الثقافية التي تمارس تأثيرا كبيرا على المنظومة ، وباعتبار المتعلم محور هذه العملية فلا بد من العناية بوضعيته داخل الممارسات الصفية والعمل على تلبية مختلف حاجياته وإشباع دوافعه المتعددة، واستحضار جميع العوامل المؤثرة في شخصيته وتربيته وتعلمه ، فالمتعلم يلج الصفوف بخلفيات اجتماعية وثقافية معرفية فكرية تكون المنطلق الرئيسي في بناء التعلم والتي تتجسد في مفهوم التمثلات.

وقد قدم" بياجي "مفهوم التمثل وفق منظور معرفي، يرى على ضوءه التمثل على أنه: "الصورة الذهنية التي يستحضرها الفرد للموضوعات والعلاقات، يترجمها في شكل ملموس تمثل درجة عالية من التصوير **(شرقي،2010 ، ص121)**

يظهر لنا المفهوم البيداغوجي التمثل كتصورات معرفية لها صلة بمجال التعلم، قد تكون إيجابية، وفي مثل هذه الحالة فإنها تساعد المتعلم على مراكمة معارفه وبناءها، ويمكن أن تكون سلبية(خاطئة) وتشكل في هذه الوضعية عائقا بيداغوجيا يحول دون استيعاب المعارف الجديدة ودمجها في البنية المعرفية. **(دامخي،2020، ص 704).**

ترى دامخي (2020) على أن: " التمثل يعبر عن تلك التصورات الذهنية التي يحملها الفرد عن موضوع ما ضمن البيئة الاجتماعية، تحدد وتوجه تصرفاته ومواقفه اتجاهه، بشكل قد يرتد سلبا أو إيجابا على تكيفه النفسي والاجتماعي. **(دامخي،2020، ص 705)**

تشكل تمثلات المتعلمين قاعدة انطلاق البحث الديداكتيكي في كيفيات حدوث التعلم واكتساب المعارف والمهارات والمفاهيم، ومجال لتحليل الأخطاء والتعثرات والصعوبات التي تواجه التلاميذ في تحصيلهم الدراسي، ومعرفة مصادرها وطبيعتها وطرق معالجتها، وكذا معالجة التفاوتات الحاصلة بينهم في الفهم والإدراك وبناء تعلماتهم، يمكن توضيح ذلك من خلال المخطط التالي:

شكل رقم(02): يوضح التمثلات من حيث هي علاقة الذات المتعلمة بالمعرفة المراد تعليمها، في العمليات والسيرورات

المعتقدات والتصورات والتمثلات للتعلم هي مصطلحات تستخدم طرق مختلفة يمكن للمتعلمين من خلالها بناء الأفكار والمعلومات في البنى المعرفية لديهم، ومع ذلك يمكن التمييز بينهما بناءا على بعض الاختلافات الرئيسية، حيث تعتبر المعتقدات مجموع الآراء والأفكار التي يحتفظ بها المتعلم

والتي يعتبرها حقيقية أو صحيحة بشكل عام، يمكن أن تكون المعتقدات مبنية على الخبرات الشخصية الدين، والقيم أو الثقافي على سبيل المثال قد يكون المتعلم معتقد بأن النجاح يأتي من خلال العمل الجاد، كما أن التصورات تمثل الطريقة التي يرى بها المتعلم التعلم بالنسبة له، كما تعني التمثلات كيفية تمثيل المتعلمين للمعرفة في عقولهم، فقد تكون على شكل صور، أفكار، رموز يتم استخدام التمثلات لتخزين واسترجاع المعلومات، وتلعب دورا مهما في عمليات التفكير واتخاذ القرارات مثلا يمكن لتمثيل ذهني لفكرة أو مفهوم أن يكون على شكل صورة أو مفهوم نصي.

تجتمع العناصر معا لتشكل الفهم الشخصي للتعلم، فالمعتقدات المعرفية تشكل جزءا من التمثلات الذهنية المعرفية التي يحملها المتعلم، والتصورات التعليمية تعكس مفاهيم التعلم لدى المتعلم في حين التمثلات المعرفية تشكل الطريقة التي يتم من خلالها المتعلم تخزين المعارف و تنظيمها يمكن أن لدى المتعلم معتقدات حول مفهوم معين، ويتعامل مع فهمه للمفهوم من خلال تصوراته للتعلم وتمثل المفهوم في البنية المعرفية لديه و كيفية تخزينها، كما أن التمثلات المعرفية نتاج لعمليات التفكير والمعالجة الذهنية التي تساعد المتعلم في فهم وتفسير تعلماته، وتمثل الطريقة التي يتخيل بها المتعلم الأفكار والمفاهيم في ذهنه.

3. أنواع التصورات التعليمية:

هناك العديد من تصنيفات للتصورات التعليمية حسب رؤية الباحثين الخاصة بكيفية التعلم و أهم هذه الأنواع وأشملها مايلي:

3-1- التصورات التعليمية الكمية:

التعلم وفق هذا النوع من التصورات هو اعتماد المتعلم بشكل أساسي على حفظ المعلومات دون فهم عميق أو تطبيق عملي، يمكن أن يكون للمتعلمين وفق هذا النوع القدرة على تذكر الحقائق

والأرقام بشكل جيد ولكنهم يفتقرون إلى القدرة على استخدام تعلماتهم بشكل فعال في سياقات جديدة وأيضا في حل المشكلات، حيث أن التصورات التعليمية الكمية لا تدعم التفكير النقدي أو الابتكار.

فعندما يكون الاعتماد على الحفظ هو الطريقة الرئيسية لاكتساب المعرفة، يكون من الصعب على المتعلم تحليل المفاهيم بشكل عميق أو تطبيقها في سياقات التعلم المختلفة، يتميز المتعلمين الذين يتبنون التصورات التعليمية الكمية بما يلي:

- التعلم لديهم يعني استخدام المعلومات الجديدة بطرق مختلفة.
- التعلم يساعدهم على التحسن والتغير للأفضل.
- التعلم بالنسبة لهم إيجاد التعلمات التي لها معنى حقيق.
- اكتساب أكبر قدر من المعلومات.
- القدرة على استرجاع المعلومات في حل الوضيعات التعليمية المتشابهة.
- قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها وقت الحاجة.

3-2- التصورات التعليمية الكيفية:

التعلم وفق هذا النوع من التصورات التعليمية يركز على فهم المفاهيم والأفكار بشكل أعمق حيث يشمل هذا التصور القدرة على ربط المعلومات ببعضها البعض وفهم العلاقات بين الأفكار وتطبيق المعرفة في سياقات مختلفة، يسعى المتعلم الذي يتبنى هذا النوع من التصورات التعليمية إلى تحقيق تغييرات هيكلية في المعرفة، حيث يركز بشكل كبير على الفهم والمعنى بدلا من مجرد حفظ المعلومات عندما يكون التعلم مرتبطا بالفهم، يصبح المتعلم قادرا على استيعاب وتحليل المفاهيم بدلا من مجرد حفظها بشكل سطحي، هذا يساعد في تعزيز القدرة على التفكير النقدي وحل المشكلات لذلك فتركيز المتعلم على الفهم يمكنه من فعم معمق للتعمات ويكسبه القدرة على ربط المفاهيم ببعضها البعض وتطبيقها في سياقات تعليمية مختلفة، مما يجعل التعلم أكثر فعالية و منفعة على

المدى البعيد، وتنمي لديه مهارات التفكير العليا. كما أن التصورات الكيفية للتعلم تساعد المتعلم على فهم الواقع من خلال تحليله و تفسيره للمعلومات المتاحة. يتميز المتعلمين الذين يتبنون التصورات التعليمية الكيفية بما يلي:

- التعلم الذاتي والاستقلالية في اكتساب المهارات.
- توجيه عمليات التعلم بناءا على الأهداف التي يسعى لتحقيقها.
- الفضول بشأن كيفية حدوث التعلم.
- يظهرون فهما جيدا لكيفية تحليل المشكلات واستخدام التعلمات السابقة للتوصل إلى حلول فعالة.
- التكيف مع المفاهيم الجديدة بشكل دقيق وتفصيلي.
- التكيف مع المفاهيم الجديدة وتقبل التحديات.
- التعاون مع الآخرين في حل المشكلات التعليمية وتبادل الأفكار والمناقشات.
- التفكير النقدي وتقييم المعلومات بشكل منطقي واستنتاج النتائج وفهم العلاقات السببية.

3-3- التصورات التعليمية الخبرية:

التعلم وفق هذا النوع من التصورات التعليمية هو تلك العملية الدائمة و المستمرة التي تحدث نتيجة للتفاعل مع البيئة واكتساب المعرفة والخبرة، كما يمكن أن يكون التعلم ناتجا عن الخبرات اليومية التي يواجهها المتعلم في حياته، كما تحدث عملية التعلم لديه من خلال تفاعله مع الآخرين والتي لا تقتصر على زمان أو مكان، حيث أن التعلم يحدث في كل وقت ومكان، يمكن للمتعلمين من خلال هذا النوع من التصورات أن يتعلموا من خلال التجارب، واستخدام التعلمات بشكل فعال لأهداف محددة كما يمكنهم استخدام المعلومات التي اكتسبوها من تفاعلاتهم في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتحسين أدائهم في السياقات التعليمية. فالتعلم عملية حيوية وشاملة، تشمل الاكتساب المستمر للمعرفة

والمهارات في الصفوف الدراسية أو من خلال الخبرات الحياتية. يتميز المتعلمين الذين يتبنون التصورات التعليمية الخبرية بما يلي:

- ارتباط تعلمهم بالخبرات والتجارب التي اكتسبوها خلال مراحل تعلمهم.
- تكامل في النظريات التعليمية مع الخبرات الفعلية.
- التعلم عملية مستمرة طوال الحياة، وغير مرتبطة بزمان أو مكان.
- التعلم هو زيادة المعرفة من خلال الخبرة اليومية.
- الاستماع لخبرات الآخرين والتعلم منها.

4. نماذج التصورات التعليمية:

تعددت التصورات النظرية حول موضوع التعلم وتباينت الآراء المفسرة له، وقد صنفت هذه التصورات تصنيف ثنائي يصف الطريقة التي يتعامل بها الطالب مع المعلومات داخل القاعات الدراسية وخارجها، التصور الأول كمي ويطلق عليه منظور الترتيب الأول(**First Order Perspective**)، والثاني كيفي ويطلق عليه منظور الترتيب الثاني(**Second Order Perspective**).

وبتحليل الدراسات والبحوث التي أجريت حول موضوع التعلم الإنساني من منظور الرتبة الأول وجد أنها ركزت على مراقبة سلوك المتعلم وملاحظة كيف يعمل من خلال المنظور الشخصي للباحثين. وتفسير ذلك السلوك من ونظرهم الخاصة، ومع تطور طرق ومنهجية البحث في مجال التعلم، انتقل التوجه والتركيز من وصف الأوجه المختلفة للتعلم ومحاولة تفسيره إلى إجراء بحوث في مجال التعلم انتقل التوجه والتركيز من وصف الأوجه المختلفة للتعلم ومحاولة تفسيره إلى إجراء بحوث ودراسات من منظور الرتبة الثانية والتي تركز على كيف يرى الطلاب هذا التعلم ومدى ارتباطه بالواقع، وكيفية تنظيم أفكار الطلاب عن ذلك الواقع .

وقد ظهرت نماذج وتفسيرات متعددة لتصورات التعلم التي يتبناها الطلاب، منها نموذج (**Saljo, 1979**) الذي صنف تصورات التعلم إلى خمسة تصورات للتعلم هي:

1- التعلم هو زيادة المعرفة واكتساب لمزيد من المعلومات: حيث أن التعلم وفق هذا التصور يعني اكتساب المتعلم لمزيد من المعلومات أكثر مما كان يعرف من قبل، أي أن هذا التصور يصف التعلم وكأنه زيادة كمية في المعرفة.

2- التعلم هو عملية حفظ وتذكر: والتعلم وفق هذا التصور يعني عملية حفظ للمواد المتعلمة وإعادة تذكرها عند الحاجة إلى ذلك، أي أن هذا التصور يشير إلى كيفية اكتساب التعلم.

3- التعلم هو اكتساب المعرفة واستخدامها في مواقف أخرى: والتعلم وفق هذا التصور يعني اكتساب المزيد من المعرفة واستخدامها في وقت آخر، أي أن التعلم عملية تطبيق للمواد المتعلمة.

4- التعلم هو عملية فهم وإدراك المعنى: والتعلم وفق هذا التصور يعني إدراك المعنى وتطوير وجهة نظر المتعلم.

5- التعلم هو عملية تفسيرية تهدف لفهم الواقع: والتعلم وفق هذا التصور يعني تفتح العقل ورؤية الأشياء بطريقة مختلفة.

وتشير التصورات الثلاثة الأولى إلى أن التعلم هو زيادة كمية في المعرفة، بينما يشير التصوران الرابع والخامس إلى التعلم بوصفه بناء وتفسير المعنى.

يتضح من هذا التصنيف لتصورات التعلم أنها تظهر اتجاها تنمويا(بمعنى أن المستويات العليا تعكس وجهة نظر بنائية/تفسيرية للتعلم) والمستويات الدنيا تعكس اكتساب وحفظ وتذكر ولكي يحدث التعلم لا بد أن يتبنى المتعلم تصورات التعلم في المستويات العليا.

وقد خلص **(Saljo, 1987)** إلى أن التعلم لا يوجد كظاهرة عامة إنما هو سلوك المتعلم داخل المؤسسات التربوية، والتكيف مع السياقات التعليمية التي يندمج بها وتختلف السياقات تبعا للظروف الاجتماعية والثقافية، ووفقا لذلك اختلفت التفسيرات المحددة لظاهرة التعلم.

ونموذج **(Marton etal.,1993)** الذي أكد على هذه التصورات مع إضافة تصور سادس وهو التعلم هو التغيير والنضج الشخصي، وتسلط هذه التصورات الضوء على جوانب "ماذا تتعلم؟ " التركيز على محتوى التعلم، وجانب "كيف نتعلم؟" الذي يركز على كيفية حدوث التعلم، "والأدلة" كيف يعرف الفرد أنه تعلم. وفي الآونة الأخيرة بدأ الباحثون في البناء على تصورات التعلم التي اقترحها **saljo** فتم إدراج جوانب التعلم الأخرى لتشمل بناء الكفاءة الاجتماعية والمهنية، فالتعلم يساعدنا على التواصل مع الآخرين، ومعرفة كيفية التواصل**(Purdie& Hattie, 2002)** وبدأ آخرون في استكشاف "لماذا؟" لتصورات التعلم لمعرفة أسباب حدوث التعلم. وقد أدى ذلك إلى ظهور تصورات للتعلم مثل التعلم كمهمة ثم قام**(Purdie etal, 1996)** بتحديد تصورات التعلم في تسع تصورات مبدئية ثم طورها وقدمها **(Purdie& Hattie, 2002)** في نموذجهما لتصورات التعلم حددا ستة تصورات للتعلم تندرج من البسيط للمعقد وهذه التصورات تم تصنيفها إلى مستويين رئيسيين هما:

1- **<u>المستوى الأول:</u>** التعلم كإعادة الإنتاج ويتضمن ثلاث تصورات:

- التعلم كاكتساب المعرفة.
- التعلم كتذكر وتوظيف.
- فهم المعلومات / التعلم كمهمة.

2- **<u>المستوى الثاني:</u>** التعلم كعملية بنائية ويتضمن ثلاث تصورات:

- التعلم كنضج شخصي.
- التعلم كعملية مستمرة غير مرتبط بزمان أو مكان.

- التعلم كنمو للكفاءة(المهارات) الاجتماعية.

يقوم هذا التصنيف على وصف مخرجات التعلم أثناء أداء المهام وليس وصف خصائص الطلاب، حيث أن المستويات الثلاثة الأولى تمثل المستوى الأدنى التي يحققها الطالب (المنظور الكمي) والمستويات الأخيرة تمثل المستوى الأعمق للتعلم.

كما صنف **Biggs & Collis (1999)** تصورات التعلم لدى الطلاب تصنيفا هرميا يتكون من خمسة مستويات مختلفة اختلافاً نوعياً وتتدرج مستوياته من الأسفل إلى الأعلى وهذه المستويات هي:

1- ما قبل البنية **Pre-Structural** ويتضمن هذا المستوى قدراً ضئيلاً من المعلومات غير المترابطة وعديمة التنظيم ولا تؤدي إلى معنى.

2- أحادي البنية **Uni-Structural** وفيه تتركز المعلومات كبناء أحادي تربط بين أجزائه علاقات بسيطة ولكنها عديمة المعنى وغير مفهومة.

3- متعدد البنية **Mult-Structural** ويوجد في هذا المستوى بناءات مختلفة من المعلومات توجد بين أجزائها علاقات قوية ولكن البناءات فيما بينها عديمة الصلة ولا يوجد تنسيق بينها.

4- العلاقي **Relational** وفيه توجد علاقات متعددة ومختلفة بين المعلومات داخل البنية المعرفية ويستطيع الطالب ربط التفاصيل ببعضها والوصول إلى استنتاجات.

5- التجريد الممتد **Extended** وفيه يقوم المتعلم يعمل ارتباطات ليس على مستوى موضوع التعلم بل بين المعرفة وما وراء المعرفة وبشكل أكثر تجريدا **(المنشاوي، 2016)**

وهذا التصنيف لا يشكل فقط حركة خطية بين المستويات من أسفل لأعلى ولكنه يسمح بالتفاعلات بين المكونات التي تشكل نظاماً مدمجاً وهو ما يؤدي للتوازن وأي تغيير في أي جزء من النظام يؤثر في باقي الأجزاء.

كما قام **(Purdie etal., 1996)** بتحديد تصورات التعلم في تسع تصورات تمثلت كالتالي:

- التعلم هو اكتساب مزيد من المعرفة.
- التعلم حفظ المعلومات وتذكرها وإعادة إنتاجها.
- التعلم هو استخدام المعلومات كوسيلة لتحقيق غاية.
- التعلم هو الفهم.
- التعلم هو رؤية الأشياء بطرق مختلفة.
- التعلم هو النضج الشخصي.
- التعلم كمهمة.
- التعلم عملية غير مرتبطة بوقت أو سياق.
- التعلم كنمو للكفاءة الاجتماعية.

من خلال النماذج التي فسرت تصورات التعلم نجد أن تبني الطلاب للمستويات العليا من تصورات التعلم يشير إلى ارتقاء أفكارهم ويروا التعلم من وجهة نظرهم اكتساب مزيد من المعرفة بما يميزهم عن غيرهم، ويعتبرونه مهمة ملتزمين بأدائها، كما يعتبرون التعلم نضج ونمو وتطوير لشخصيتهم بما يمكنهم من التفاعل الإيجابي مع المحيطين بهم ويجعلهم يستمروا في عملية تعلمهم مدى الحياة.

5. أهمية التصورات التعليمية:

فهم التصورات التعليمية يمكن أن يساعد في تحسين التعليم و التعلم من خلال توجيه الاهتمام إلى الجوانب التي تؤثر بشكل كبير على تجربة التعلم ، فقد يؤثر تغيير التصورات التعليمية لدى المتعلمين على أساليب تدريسهم و على تفاعلهم حيث تكمن أهمية فهم تصورات التعلم لدى المتعلم في ما يلي:

- تمثل التصورات التعليمية جزءا أساسيا من عملية التعليم و التعلم حيث تشير إلى الصور والأفكار والمفاهيم التي يشكلها الفرد حول عملية التعلم والمعرفة.
- توجيه السلوك التعلمي: فالتصورات التعليمية تؤثر على كيفية توجيه المتعلمين للبحث عن المعرفة وكيفية تحديد أهدافهم التعليمية.
- التأثير على عمليات التفكير: فهي تؤثر على كيفية تحليل وفهم المعلومات، فإذا كانت لدى المتعلم تصورات صحيحة وفعالة حول تعلماته، فإنه سيكون أكثر قدرة على إستعاب المعلومات الجديدة.
- التأثير على الموقف اتجاه التحديات: التصورات والمفاهيم التي يتبناه المتعلم حول تعلمه تلعب دورا في تحديد كيفية استجابته للتحديات والصعوبات التي تواجهه أثناء عملية التعلم، فهي التي تعزز لديه الصمود والاستمرار والكشف في التعلم.
- تأثير على الأداء الأكاديمي: تصورات المتعلم حول قدرته على مواجهة المشكلات التعلمية وقدرته على النجاح يمكن أن تؤثر بشكل مباشر على أدائه الأكاديمي، فالمتعلمين الذين يثقون في قدراتهم ومهاراتهم على التعلم وتحقيق النجاح عادة ما يظهرون أداء أفضل.
- تحفيز الاهتمام والمشاركة: التصورات التي يحملها المتعلم حول سياقات التعلم، تشجعه على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية وزيادة استمتاعه ودافعيته نحو التعلم.
- استخدام الإستراتيجيات التعلمية: تصورات المتعلم حول فعالية مختلف استراتيجيات التعلم، يمكنها التأثير على اختياره للإستراتيجية التي يستخدمها أثناء دراسته.
- فهم المعلم للتصورات التعليمية والعمل على تحسينها يساهم في تحسين عمليات التعلم والتدريس وتعزيز تحقيق النجاح الأكاديمي وتنمية شخصية المتعلم.

بشكل عام، فهم التصورات التعليمية يعتبر جزءا مهما من دراسات التعليم وعلم النفس التربوي، حيث يسعى الباحثون إلى فهم كيف يمكن تحسين عمليات التعلم والتعليم من خلال التركيز على العوامل التي تؤثر على تلك التصورات ، لذلك من المهم أن لنا فهم لها لتحسين عمليات التعلم وتعزيز تفاعل المتعلمين مع التعلم، حيث تؤثر التصورات على مدى استعداد الأفراد للمشاركة في عملية التعلم، وكيفية استعابهم للمفاهيم والمعلومات وبناء تعلماتهم.

6. المنظور متعدد الأبعاد للتصورات التعليمية:

أولا: التصورات المتعلقة بالمكون المعرفي والاجتماعي

وتتمثل في ثلاث تصورات: تصور التعلم كعملية بناءة وتعاونية مشتركة فتعكس تصور التعلم كعملية مدمجة في الممارسات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين ويمكن الإشارة إليها جزئياً باعتبارها التعلم التعاوني، وتصور التعلم على أنه تعويض النقص المعرفة والاستيعاب السلبي، فتعكس الدور السلبي للمتعلم وانحسار دوره في استيعاب المعرفة وحفظها وتخزينها وإعادة إنتاجها. وتصور التعلم كعمل فردي يحتاج التركيز وهو يؤكد على الالتزام القوي من جانب المنعم على المستوى المعرفي.(**Vermunt, 2005, 20**)

وتركز التصورات المتعلقة بالمكون المعرفي والاجتماعي والثقافي على أنشطة وعمليات التعلم مثل (الحفظ والتأمل والتركيز)، والمعتقدات حول طبيعة التعلم مثل الاهتمام بالمتعلم مقابل السياق الاجتماعي والمعتقدات حول أنفسهم مثل (التعلم النشط مقابل التعلم السلبي).

ثانياً: التصورات المتعلقة بالمكون الانفعالي

وتتمثل في ثلاث تصورات: تصور التعلم بأنه خبرات سلبية وقلق فيتصور التعلم كخبرة تنطوي على مشاعر غير سارة وبعض الانفعالات مثل الإحباط والقلق. وتصور التعلم على أنه الإرادة والرغبة

والنمو الشخصي؛ فيركز على أن التعلم متمحور حول النمو الذاتي والمتعة والتوقعات الإيجابية حول التغيرات والنضج الشخصي وتصور التعلم باعتباره الفرص المتاحة وفعالية الذات. فالتعلم ينطوي على المتعة واعتقاد الفرد بقدراته وإمكانياته التي تمكنه من تحقيق أهدافه أي أن التصورات المتعلقة بالجانب الانفعالي للتعلم تسلط الضوء على الانفعالات الأكاديمية للطلاب كالاستمتاع والرضا مقابل الملل والإحباط والقلق) بالإضافة إلى التوجهات الشخصية. والدوافع (مثل الأهداف والدوافع والقيم).

ثالثاً: التصورات المتعلقة بالمكون التنظيمي للتعلم.

وتمثل في تصورين: تصور التعلم باعتباره العزو الخارجي للنجاح، ويتضح العزو في إسناد النجاح إلى قرارات المعلمين ومدى صعوبة المهمة والحظ.(**Winner,2010**)وتصور العزو الداخلي للنجاح وهو ما يظهر الفعالية الذاتية والدور الفعال للطلاب الذي يمكنهم من تقييم أنفسهم والتحكم في ذواتهم والتنبؤ بأنشطتهم المستقبلية. وبذلك فإن التصورات المتعلقة بالمكون التنظيمي، للتعلم تسلط الضوء على سمات مختلفة للنجاح والفشل الأكاديمي مثل عزو النجاح الداخلي/والخارجي.

خلاصة الفصل

ترجع أهمية التصورات التعليمية لارتباطها بجودة مخرجاتهم التعليمية، حيث تؤثر على نظرة المتعلم نحو مهام التعلم وكيفية أداؤها، كما أنها تشكل أهدافهم التعليمية، وتقاس المخرجات التعليمية بما يطلع عليه ويكتسبه الطلاب من معارف وخبرات تربوية وأكاديمية جديدة، والتي تكون مرهونة بما يتمتعون به من سمات و خصائص شخصية تسمح لهم بتقبل هذه الخبرات والتفاعل معها، كما تؤثر التصورات التي يحملها المتعلمين عن التعلم على نظرتهم لمهام التعلم و كيفية إجراء عملية تعلمهم وأساليب التعلم المستخدمة.

التوجه الدافعي

- تمهيد.

1. مفهوم دافعية التعلم.

1-1-مفهوم الدافعية.

1-2-المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية.

1-3-مفهوم دافعية التعلم.

1-4-علاقة الدافعية بالتعلم.

2. مفهوم التوجهات الدافعية.

3. النظريات المفسرة للتوجهات الدافعية.

4. أنماط التوجهات الدافعية.

5. نماذج التوجهات الدافعية.

6. الفرق بين التوجهات الدافعية الداخلية-الخارجية.

7. العوامل المؤثرة في دافعية التعلم.

8. التوجهات الدافعية في غرفة الصف.

9. خصائص التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية-الخارجية

- خلاصة الفصل.

تمهيد

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يدفع الفرد للقيام بنشاط سلوكي ما وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة، حيث تعتبر من أكثر متطلبات التعلم فالدافع لا يسبب السلوك إنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، ودرجة الاستثارة والنشاط للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي، لذلك نجد لدى المتعلمين توجهات مختلفة نحو التعلم فهي تؤثر على استعداد المتعلم للتفاعل مع العملية التعليمية لذلك سنحاول من خلال هذا الفصل تعريف الدافعية و المفاهيم المرتبطة بها، وتعريف دافعية التعلم وعلاقتها بالتعلم، كما سنعرض مفهوم التوجهات الدافعية و النظريات المفسرة لها، وأهم نماذج التوجهات الدافعية، كما سنتطرق إلى التوجهات الدافعية في غرفة الصف وخصائص التلاميذ ذوي التوجهات الدافعية الداخلية و الخارجية.

1. مفهوم دافعية التعلم:

1-1- مفهوم الدافعية:

يستخدم مفهوم الدافع لوصف ما يستحث الفرد ويوجه نشاطه، كما يستخدم بشكل عام لتفسير ما يدور داخل الفرد ولا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة، وإنما يمكن استنتاجه والاستدلال عليه كديناميات تحرك سلوك الفرد وتوجهه، فالدافع يجمع بين وظيفتي استثارة السلوك وتوجيهه.

تعرف الدافعية " بأنها تلك القوة الذاتية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته)، أومن البيئة المادية أو النفسية المحيطة به(الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات)**(الرفوع، 2015، ص 22-23)**

يعرفها أبراهام ماسلو صاحب نظرية الحاجات بأن " الدافعية خاصية ثابتة و مستمرة و متغيرة ومركبة عامة تمارس تأثيرها في كل أحوال الكائن الحي". **(المطري، 2005، ص78)**

وتعرف أيضا "حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين " **(عطا الله 2019، ص119)**

يعرفها المعايطة(2000) بأنها " مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن وهي نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات أو رغبات خارجية.**(المعايطة، 2000، ص50)**

في حين يرى العلوان(2008) أن دافعية التعلم تحدد الدرجة التي سيعمل بها الأفراد بشكل مستقل أي بمبادرة منهم، فعادة ما يبادر الطلبة مثلا إلى العمل على المهمات التي يريدون فعلا عملها بالإضافة إلى أنهم يميلون إلى الاستمرار في انجاز المهمة. **(العلوان، 2008، ص20)**

تجتمع كثير من تعريفات الدافعية على أنها حالات داخلية وقوى أو طاقة كامنة سيكولوجية وفسيولوجية هذه الحالات أو القوى تدفع الكائن الحي ليسلك سلوكا معينا في اتجاه معين. أي أنها تنظم العلاقات الديناميكية بين الكائن الحي والوسط الذي يعيش فيه، ويمكن استنتاج الملاحظات التالية:

- أن الدافعية حالة تحدث نتيجة نقص أو حاجة لدى الأفراد أو هدف يسعى لتحقيقه.
- للدافعية عوامل داخلية أو خارجية.
- الدافعية حالة مؤقتة تنتهي بمجرد إشباع الفرد لحاجاته.

ويعرفها أتكنسون على أساس التمييز بين مفهوم الدافع(Motive)ومفهوم الدافعية (Motivation) على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة.

والدافع حالة داخلية جسمية ونفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة، فالكلب الجائع يضرب في الأرض بدافع الجوع ولا ينتهي سلوكه حتى يقع على طعام أو يصيبه الكتل والإعياء، والشخص الذي يوليه ضربة لا يكف البحث عن مسكن ويخفف به ألمه، والطالب يستذكر دروسه ويسهر الليالي بدافع الرغبة في النجاح والتوفيق.

فالدافع تكوين افتراضي شأنه شأن مصطلح الذكاء والشخصية والتعلم مثلنا في كمثل عالم الطبيعة الذي لا يلاحظ الجاذبية مباشرة، بل يلاحظ ظواهر مختلفة تشترك كلها في صفة واحدة وهي النزعة إلى التحرك نحو مركز الأرض، فالدافع هو حالة من الاستثارة الفسيولوجية أو النفسية التي يفترض

أنها تلعب دورا سببيا في السلوك، تشير الاستثارة الفسيولوجية إلى حالات مثل الجوع والعطش، وتشير الاستثارة النفسية.

1-2- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

ترتبط بالدافعية مجموعة من المفاهيم والمتمثلة في:

- **الحاجة Need**:الحاجة وتعرف على أنها نوع من النقص يشعر به، أو يمارسه الفرد وهذا الاضطراب البدني أو النفسي قد يتمثل في الحاجة إلى الأكل أو الأمن و الحب، أي أنها حالة عدم توازن داخلية تأخذ شكل حاجة بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية.**(جابر، لوكيا، 2006، ص 28)**
- **الميلInterest**:هو "استعداد لدى الفرد يدعوه إلى الانتباه والاستمرار في نشاط ما يثير شيئا في نفسه، أو هو القوة التي يشعر بها الفرد وتدفعه إلى الاهتمام بشيء ما والانتباه له، أو هو القوة التي تدفعه إلى التفضيل بين أوجه النشاط المختلفة"
- **القيم Values**: عبارة عن تنظيمات عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، ومن أمثلة القيم: القوة، الثروة، النظافة، العلم، الإيمان،... وهي تقترب من المثل، ويمكن أن ننظر إلى القيمة على أنها اهتمام أو اختيار أو تفضيل أو حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتديا بمجموعة المبادئ أو المعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه، والقيم نتاج اجتماعي يتعلمها الفرد ويكتسبها، وعن طريق التفاعل الاجتماعي يتعلم الفرد أن بعض الدوافع والأهداف تفضل غيرها، أي أنه يقيمها على أنها أحسن من غيرها أو أكثر أهمية.

- **الرغبة Desire:** هي الميل نحو شيء معين أو شخص، كرغبة الطالب في مواد دراسية معينة دون أخرى، والرغبة لا تنشأ من حالة نقص أو افتقار كما هو الحال في الحاجة، بل تنشأ من تفكير، وبعد إدراك الأشياء المرغوب فيها، فالحاجة تستهدف تجنب الألم والتوتر في حين أن الرغبة تستهدف التماس اللذة.**(جابر، لوكيا، 2006، ص29)**
- **الباعث Incentive:**ويشير إلى حالة من التوتر التي تجعل الإنسان حساسا اتجاه بعض المثيرات البيئية وقد يكون الباعث محركا للسلوك ولكنه لا يشترط أن يحركه نحو وجهة مرغوبة أي أن السلوك الناتج عن الباعث هو سلوك أعمى ليس له هدف محدد أما السلوك الناتج عن الدافع فهو سلوك هادف، موجه وجهة مقصودة.

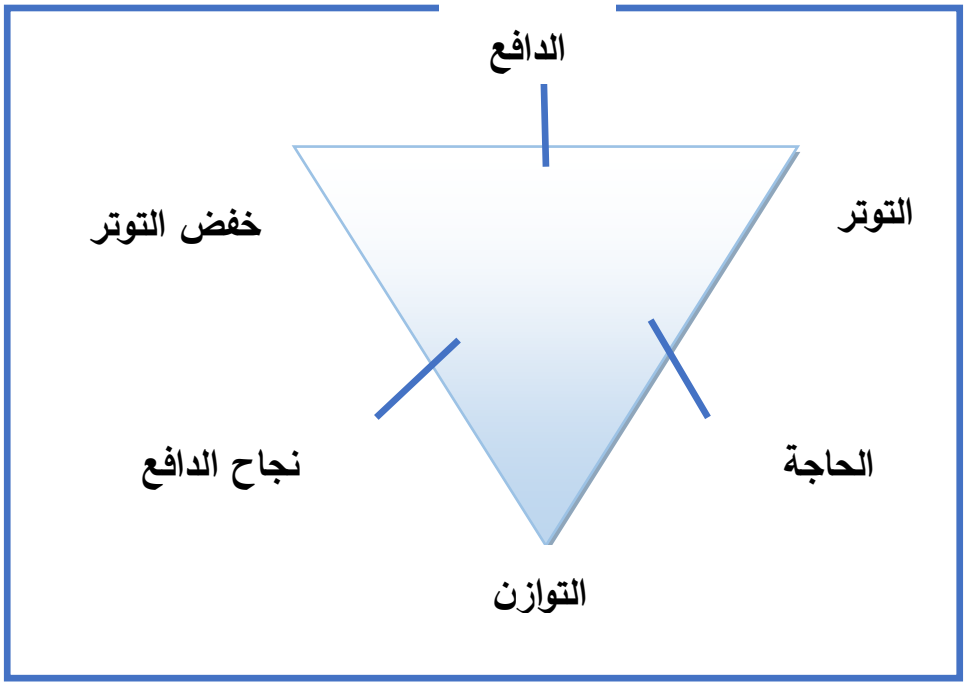
ويشير إلى حالة من التوتر التي تجعل الإنسان حساسا اتجاه بعض المثيرات البيئية وقد يكون الباعث محركا للسلوك ولكنه لا يشترط أن يحركه نحو وجهة مرغوبة أي أن السلوك الناتج عن الباعث هو سلوك أعمى ليس له هدف محدد أما السلوك الناتج عن الدافع فهو سلوك هادف، موجه وجهة مقصودة.**(عبد الباقي، 2003، ص72)**

- **الاتجاهات Tendencies:** يعبر الاتجاه عن شعور الشخص نحو أشخاص آخرين ونحو ظروف ومواقف وأشياء مختلفة، ويعرفه ألبورت G.Allportبأنه حالة من الاستعداد أو التهيؤ النفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتمارس تأثيرا توجيهيا وديناميا على استجابته لكل الموضوعات والمواقف المرتبطة بهذه الاستجابة
- **الطموح Aspiration:** نسمي مستوى الطموح، الهدف الذي يضعه الفرد في سياق سلوك مدفوع ويسعى إلى الوصول إليه والذي يعتبره كهدف محقق، مع الأخذ بعين الاعتبار اتجاهاته والشروط الموضوعية. وهو يناسب المعايير التي يحددها الفرد. ونستطيع القول أن

مستوى الطموح هو المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه كي يبلغه مستقبلا في عمل معين، إذ يمكن تفسير النجاح على أنه أداء يساوي أو يفوق المستوى الذي كان يطمح إليه الفرد، في حين أن الإخفاق يمثل دون المستوى الذي كان الفرد يهدف إلى بلوغه..**(رباحي، 2020، ص66)**

- **الحافزDrive:**وهو " مجموعة العوامل التي تعمل على إثارة كافة القوى الحركية في الفرد والتي تؤثر على سلوكه وتصرفاته، كما أن الحافز شيء خارجي، بمعنى أنه نابع من ظروف خارج الفرد تجعله يتبنى تصرفات في اتجاه معين لقدرتها على تنشيط دوافعه وتشجيعها.

فالحوافز عبارة عن دوافع تنشط السلوك بهدف إشباع الحاجات ذات الأصول الفيزيولوجية المرتبطة بالبقاء على قيد الحياة. وتنشأ الحوافز لتحقيق الحاجة إلى الأكسجين، الماء، الطعام، الجنس وتفادي الألم، ويقال: إن الحاجة تنشأ عندما تكون الميكانيزمات الآلية في الجسم غير قادرة على إبقائه في حالة متزنة وبافتراض أن الحافز الذي تم تنشيطه عندئذ يؤدي إلى قيام الكائنات بفعل ما من أجل تصحيح حالة عدم الاتزان.**(دافيدوف، 2000،ص)**.وقد ارتبط مفهوم الدافع والحاجة بمفهوم التوازن والذي يشير إلى نزعة الفرد بشكل عام إلى تحقيق التوازن والتكيف، فإذا حدثت الحاجة فإن العضوية تنتقل من حالة التوازن إلى حالة التوتر مما يتطلب تطوير دافع يهدف إلى خفض التوتر، وأن نجاح الدافع يعني عودة العضوية إلى حالة التوازن مرة أخرى كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم(03): يوضح الدافعية والميل نحو التوازن (العتوم وآخرون، 2006،ص171)

ويرتبط مفهوم الدافع والحاجة بمفهوم الحافز حيث تعمل الحوافز بأشكالها المختلفة دورا هاما في توجيه الدافعية بشكل عام وتحديد قدرة الدوافع على إشباع الحاجات وتحقيق التوازن. وذلك فإن الحوافز تشكل عوامل داخلية (حافز داخل: الرغبة في التفوق أو تحقيق الذات) أو خارجية (حافز خارجي: قطعة حلوى أو المديح) تعمل على تقوية الدوافع أو إضعافها حيث تعمل الحوافز الإيجابية على تقوية الدوافع وتعمل الحوافز السلبية على إضعافها.**(العتوم وآخرون، 2006،ص171)**.

1-3- مفهوم دافعية التعلم:

إن أهم الصعوبات التي واجهت الباحثين وعلماء النفس والتربويين المهتمين بموضوع الدافعية، هو إيجاد وتحديد مفهوم محدد وواضح لها، فقد اختلفت تعريفاتها باختلاف المعرفين لها ونظرياتهم ومنطلقاتهم الفكرية.

حيث تعرف الدافعية للتعلم بأنها:" الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم، التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف، فالدافعية حالة

حتمية، إذ لا سلوك دون دافع، وهي توجه انتباه المتعلم وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والحيوية لدى المتعلم، وتستثير العمليات الذهنية لديه وتوجه نشاطه نحو هدف معين، وتقلل من فرص التشتت والسرحان وتهيئ الاستعداد للتعلم وتقوي النشاط الذهني والجسمي".**(زايد، 2003، ص30)**

ويرى"بروفي" " Brophy" (1987) بأنها" ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة كما يمكن أن تكون حالة فهي سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى، لأن الطالب يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه ويشعر بمتعة في تعلمه، كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي، وعندما تكون الدافعية مجرد حالة مرتبطة بموقف معين فهي تدفع الطالب التعلم من خلال ذلك الموقف . **(موسى 2017، ص: 384)**

كذلك الدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم**(أبوحويج، 2004، ص157)**

وفي تعريف آخر: في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل. تتميز بالطموح والاستمتاع في الموقف الدراسي، وبذل قصارى الجهد لاكتساب المعارف، وهذه الدافعية تكون داخلية وهي رغبة التلميذ في حد ذاتها للتحصيل وخارجية كأسلوب المعلم في إلقاء الدرس في شكل جيد . **(توق، 2003، ص 218)**

وعرف توق وآخرون(2003) الدافعية للتعلم بأنها" حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم.

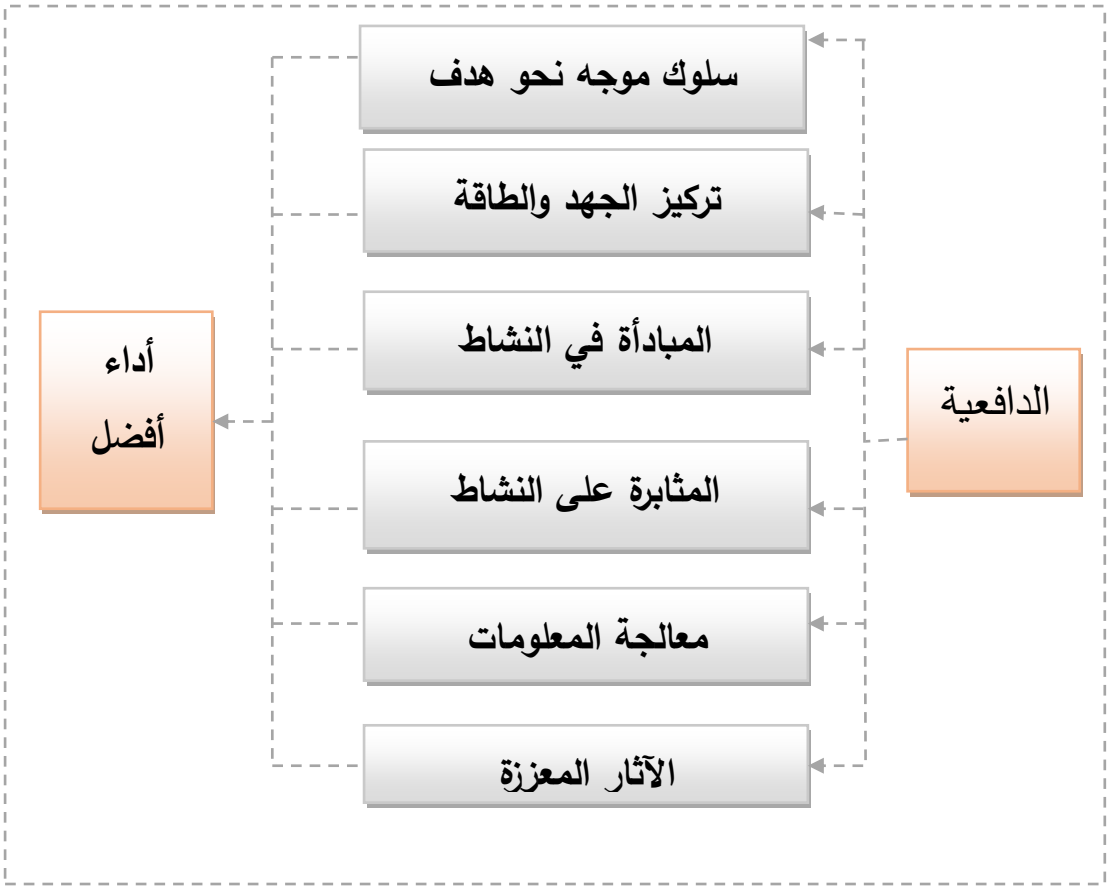
من خلال ما تم عرضه من تعريفات يتضح أن دافعية التعلم تتكون من عناصر هامة أولها يتمثل في الموقف التعليمي(حجرة الصف، الرفاق، شخصية المعلم، وقت التعلم.....) وثانيها يتمثل في العنصر الوجداني للمتعلم ونقصد به الدافع الداخلي الذي يستثير لديه الاهتمام والميل نحو التعلم والدافع الخارجي المتمثل في الحوافز والمكافآت التي تكسب المتعلم ذلك السلوك للاستمرار في التعلم.

ويمكن تعريف دافعية التعلم بأنها حالة داخلية عند المتعلم، وهي من أهم العوامل التي تحركه نحو تحقيق النجاح في العملية التعليمية.

1-4- علاقة الدافعية بالتعلم:

ترجع وظيفة الدافعية في عملية التعلم إلى أنها تستثير نشاط الكائن الحي. ذلك لأن الدافع الذي يبغي الإشباع يؤدي إلى اختلال الاتزان الداخلي للفرد مما يولد لديه توترا يحركه ويستثير نشاطه. كما أنها توجه الكائن الحي لاختيار أوجه النشاط التي تساعده على إشباع هذا الدافع فالعطشان يبحث عن الماء ولا يبحث عن الطعام وبالتالي فالدوافع تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين دون غيره. ومن وظائف الدافعية أيضا أنها تدعم الاستجابة أو النشاط الذي أدى إلى إشباع الدافع فالسلوك الذي قام به الكائن وأشبع جوعه يميل إلى تكراره كلما شعر بالجوع.

للدافعية تأثير كبير وعلاقة مباشرة مع سلوك الطلاب وتعلمهم حيث يمكن التماس عدة أثار مفيدة لها في تعلم الطلاب وسلوكهم تشمل الآثار الموضحة في الشكل التالي:



شكل رقم(04): يوضح كيف تؤثر الدافعية في التعلم والسلوك(العتوم وآخرون، 2006،ص174)

1- توجه سلوك الطلاب نحو أهداف معينة. فمن المعروف أن الطلاب يضعون أهدافاً لأنفسهم ويوجهون جهودهم وسلوكهم نحو تحقيق هذه الأهداف. ومن هذا المنطلق فإن الدافعية تؤثر في الاختيارات التي تواجه الطلاب .

2- الدافعية تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف، فهي تحدد فيما إذا كان الطالب سيتابع مهمة معينة بحماس وتشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنه سوف يقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة.

3- الدافعية تزيد من المبادأة بالنشاط والمثابرة عليه. فهي تحدد فيما إذا كان الطلاب سوف يبادرون ذاتياً للقيام بالنشاط، فهم أميل إلى البدء بمهمة معينة عندما يرغبون القيام بها، وإذا

كانوا يحبونها فإنهم يميلون إلى الاستمرار في أدائها، والمثابرة عليها حتى عندما يحول بينهم وبينها حائل أو يصابون بالإحباط أثناء قيامهم بها.

4- الدافعية تنمي معالجة المعلومات عند الطلاب فهي تؤثر في كيفية ومقدار معالجة الطالب للمعلومات. فالطالب الذي يتمتع بدافعية عالية يكون أكثر انتباها للمعلم. كذلك فإن الطلبة ذوي الدافعية العالية يطلبون المساعدة من المعلم أو المصادر الأخرى عندما يكونون بحاجة إليها؛ وهم أكثر محاولة لفهم المعلومات وأشد تركيزاً على التعلم ذي المعنى، ولا يهتمون بمجرد حفظ المعلومات على مستوى الصم.**(العتوم وآخرون، 2006،ص175)**

5- الدافعية تحدد النواتج المعززة للتعلم. ترى النظرية السلوكية أن الدافعية هي التي تحدد الأشياء والحوادث المعززة لتعلم الطلاب. فإذا كان الطلاب مدفوعين تماماً لتحقيق النجاح الأكاديمي فإنهم يشعرون بالفخر والاعتزاز كلما حصلوا على علامة عالية، ويشعرون بالألم والانزعاج إذا حصلوا على علامة متدنية. وكذلك إذا كان اهتمام الطالب مركزاً على أن يكون مقبولاً ومحترماً في جماعته، فإنه يعطي معنى أكبر للانضمام إلى الجماعة ويشعر بمرارة أكبر إذا تعرض للسخرية والاستهزاء من الجماعة.

6- الدافعية تعود الطلاب على أداء مدرسي أفضل، وذلك نتيجة منطقية لكل ما تقدم من الفوائد . وبذلك يمكن الاستنتاج أن الطلبة المدفوعين جيداً للتعلم هم أكثر الطلبة تحصيلاً. **(العتوم وآخرون، 2006،ص175)**

على المدرس أن يفهم دوافع تلاميذه وأن يحاول تهيئة المواقف المختلفة التي تساعدهم على إشباعها. كذلك فإن عليه أن يساعد تلاميذه على أن يفهموا المواقف التي تعمل فيها دوافعهم كموجهات للنشاط وأن يفهموا أهدافهم التي يسعون لتحقيقها حتى لا يكون نشاطهم عشوائيا. وعلى المدرس أن يختار الأهداف والمحفزات التي ترتبط بإشباع الدافع لأن ذلك يزيد من نشاط التلميذ.

2. مفهوم التوجهات الدافعية:

تعددت مفاهيم التوجهات الدافعية حسب أصحاب النظريات المفسرة لها حيث يرى فوكس وتيمرمان **(Fox & Timmerman,2000)** أنها تتمثل في التحفز للعمل عن طريق عوامل مهمة للذات داخلية، أو عوامل خارجية وتتمثل الدافعية الداخلية الاشتراك في العمل بشكل أساسي من أجل العمل لان العمل ممتع وجذاب أو مرض، أما الدافعية الخارجية، فتتمثل بالدافعية للعمل بشكل **.(شاكر، 2015، ص 191)**

في حين ميز (Ashukla,2001)بين الدافعية الداخلية والخارجية، إذ عرف الدافعية الداخلية بأنها الاشتراك في النشاط من أجل النشاط نفسه، في حين عرف الدافعية الخارجية بأنها الاشتراك في النشاط من أجل الحصول على مكافأة أو لتجنب العقاب **(Ashukla, 2001,p .)**

ويطلق على التوجهات الدافعية أنماط الدافعية الأكاديمية، وهي تشير إلى مدى استجابة الطلاب للتحدي، وتحدد نوعين من السلوك للتعامل مع هذه التحديات: أولهما أن كل طالب لديه القدرة على التحسن وبذل الجهد، وثانيهما أنه عندما يواجه الطالب سلوكا يتسم بالتحدي(مهمة صعبة)، فإنه ينظر إليها على أنها فرصة لتحسين نفسه وزيادة قدراته**(Bustamante,2014)**

كما يعرف التوجه الدافعي بأنه " نمط متكامل من المعتقدات الدافعية، والتأثيرات والتي تنتج من نوايا السلوك والطرق المختلفة للعمل، والمشاركة. الاستجابة لأنشطة الانجاز، والرغبة في الاقتراب من النجاح وتجنب الفشل". **(العزار، 2009، ص219)**

كما عرف بأنه" برنامج من العمليات العقلية التي لها نتائج معرفية، وانفعالية وسلوكية والتي تجعل الطالب يفهم أنشطة التعلم المختلفة، ويندمج فيها، ويستجيب على نحو مميز للدوافع الداخلية والخارجية".**(العزار، 2009، ص220)**

يرى (Cain, 2008)أن التوجهات الدافعية يحكمها بعدين داخلي وآخر خارجي إذ أن التحدي وحب الاستطلاع ، والتمكن المستقل من مظاهر الدافعية الداخلية، بينما العمل السهل الاعتماد على الآخر من مظاهر الدافعية الخارجية.

كما تساعد التوجهات الدافعية الطلاب على الفهم الجيد لعمليات تنشيط السلوك المخطط له، وتسهيله والحفاظ على الدافعية(Krieglmeyer , 2007)

3. النظريات المفسرة للتوجهات الدافعية:

قبل عرضنا لأهم النظريات المفسرة للتوجهات الدافعية يجب أن نشير بأن المدرستين السلوكية والمعرفية من أهم التوجهات النظرية والفلسفية التي قامت بدراسة وتفسير وتحليل السلوك البشري، فقد حاولت المدرسة السلوكية تفسير دوافع سلوكيات الأفراد بالتركيز على تأثير المكافآت والعقوبات على سلوك الأفراد، حيث أنهم يتصرفون استجابة لمحفزات، باستخدام التعزيز يمكن الربط بين الحافز والاستجابة.

إن الاتجاه السلوكي يحد من سلوكيات الأفراد ويفترض أنهم يستجيبون للمحفزات تلقائيا وتهمل خياراتهم الشخصية ونواياهم، حيث هيمنت النظريات السلوكية المفسرة للدافع في النصف الأول من القرن 20& Rescola ; Pavlov, 1928 ; Hull, 1943 ; (Bindra, 1968 ; Solomon, 1967 Skinner, 1913, Watson 1960, Spence ; 1953)، وتمحورت الصياغة الجديدة لهذا الاتجاه السلوكي على شأن الصراع المحتمل بين جانبين أساسيين للفرد هما: الدافع للنجاح وتجنب الفشل. ((Hart Marie Janelle, 2010.

بينما تشير النظريات المعرفية إلى أن السلوك يتحدد من خلال تفكيرنا، واعتقاداتنا وأهدافنا وتوقعاتنا وقيمنا، وتفترض هذه النظريات أن لدى الفرد حاجات أساسية لفهم البيئة والشعور بالكفاءة والتنظيم الذاتي. والتعامل النشط مع العالم من حوله، ويتفق هذا الافتراض مع ملاحظات بياجيه حول التوازن الذي يقوم بتنسيق المعلومات الجديدة بشكل يجعلها تتسق مع الأبنية المعرفية لديه، وهو ما يشار إليه بالفهم. وعلى هذا الأساس يعمل المتعلم بجد ونشاط رغبة في الوصول إلى الفهم ولأنه يستمتع بما يقوم به من عمل، لذا فإن الاتجاه المعرفي في تصدير الدافعية يركز على الدافعية الداخلية. ويقترح Featherأن دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تكون مرهونة بأمرين اثنين هما: توقع النجاح على المهمة، وقيمة تحصيل المهمة، ويرى عند توفر هذين الأمرين يطور الفرد الإحساس بالفاعلية الذاتية Efficacy Selfالتي تتمثل باعتقاد يحمله الفرد حول مقدرته على النجاح في مهمات محددة ويرى أنه حتى يشعر الأفراد بالفاعلية الذاتية فإن عليهم أن يعتقدوا أنهم يحملون تطورا فعليا

باتجاه الوصول إلى هدف ذي قيمة، وليس فقط أنهم يحاولون بشكل جدي أو أنهم يؤدون المهمة كما يؤديها الآخرون أو بشكل أفضل منهم أو أنهم يحققون نجاحا على مهمات عادية **(نوفل، 2011، ص ص 281-282)**

فالنظرية المعرفية تؤكد في تفسيرها على قيمة الروابط الموجودة بين سلوك الفرد وكل من أفكاره وخبراته السابقة، وقدراته العقلية المتمثلة في أساليبه في التفكير والتذكر والإدراك وغيرها من العمليات العقلية الأخرى بالتالي الإنسان ليس مجرد مستجيب فقط للمثيرات التي يتلقاها بل يقوم بتحليلها وتفسيرها وتأويلها إلى أشكال معرفية جديدة.

وتفرق النظرية بين مصادر الدوافع إما داخلية أو خارجية ويفترض هذا الاتجاه أن الفرد يكون مدفوعا بهدف الوصول إلى حالة التوازن المعرفي والمشابهة لفكرة بياجيه في التوازن التي تقول: أن

الفرد بحاجة إلى استيعاب معلومات ومعارف جديدة وتحويلها إلى مخططات معرفية مناسبة لكي يحسن السيطرة على الخبرة الجديدة وتمثلها وفهمها، كما يفترض هذا الاتجاه أن الطالب يندفع في مواقف التعلم والخبرة بهدف الوصول إلى معرفة منظمة يسهل استيعابها وفهمها ومن ثم إدماجها في بنائه المعرفي واستخدامها في خبرات جديدة، وهذا يعني أن الطلبة يندفعون نحو التعلم بهدف داخلي يتمثل في اكتشاف خبرة أو معرفة جديدة، أو حل مشكلة، أو تطوير البناء المعرفي لديهم.**(Brewster & Fager,2000)**

لذلك سنحاول عرض آراء ومفاهيم أهم الاتجاهات التي اهتمت بالتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية.

3-1- نظرية التقرير الذاتي. Self-Determination Theory

تأسست نظرية العزم الذاتي على يد كل من **Deci & Ryan** (1985) وتعد منظور متعدد لأبعاد الدافعية، وهي تختلف عن النظريات التي تعتقد بأن الدافعية أحادية البعد، حيث تفترض هذه النظرية أنواعا متعددة من الأسباب الدافعية للسلوك. فتتمحور هذه النظرية حول الدوافع الشخصية ومختلف الاحتياجات النفسية والفطرية التي تشكل أساس التحفيز الذاتي والتكامل الشخصي، وكذلك العوامل التي تساهم في هذه السلوكيات أو تعززها، كما تركز نظرية التقرير الذاتي على خاصيتين أساسيتين هما:

1- مسألة معالجة الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية كمفهوم ثنائي يتم دمجهما في نظام مستمر يتماشى مع درجة تقرير المصير التي يكون فيها الدافع الداخلي أكثر تحديدا من الدافع الخارجي.

2- تقترح النظرية طرق ملموسة لزيادة درجة تقرير المصير وهي الحفاظ على الدافع الجوهري(الداخلي) الذي يقوم على ثلاث احتياجات نفسية أساسية:

- **الحاجة إلى الكفاية (Competenc):** التي تشير إلى التجربة الفعالة مع المحيط الخاص بالفرد الذي يعمل على توسيع و اختبار قدراته.
- **الحاجة إلى الاستقلال الذاتي (Autonomy)** التي تشمل التأييد الشخصي للأفعال و تصور الفرد بأن السلوك الذي قام به نابع عن ذاته و ينسجم مع احتياجاته و اهتماماته.
- **الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي :(Relatedness)** التي تشمل العلاقات القريبة و العميقة مع الأفراد والرغبة في الثقة بالآخرين و الاعتماد عليهم.

تشير الدافعية الداخلية حسب Deci & Ryan (1985) إلى قيام المتعلم بشيء ما نتيجة عوامل تتعلق بالشخص نفسه أو بالمهمة التي يقوم بأدائها كالحصول على الدرجة العليا في الامتحان، ويوضح الباحثان كيفية الأداء يمكن أن يكون مختلفا جدا عندما يكون الفرد مدفوعا بأسباب داخلية في مقابل الخارجية، حيث أن الدافعية الداخلية يكون مصدرها التلميذ، أما الدافعية الخارجية فتسير إلى قيام الفرد بالنشاط من أجل الحصول على مكافأة وعليه فالدافعية الخارجية يكون مصدرها خارجي.

فمن خلال إشباع هذه الحاجات يقوم الفرد بالحفاظ على الدوافع الداخلية الجوهرية وبالتالي تحفيز عامل تقرير المصير لديه. كما قدم الباحثان Déci و Ryan في هذا الصدد نظرية التقييم المعرفي كفرع من فروع نظرية التقرير الذاتي و التي تسعى إلى تحديد العوامل التي تفسر التباين في الدوافع الذاتية الداخلية، حيث تم التركيز من خلال نظرية التقييم المعرفي على العوامل الاجتماعية و البيئية التي تعكس الدوافع الجوهرية، و بهذه الطريقة تعتبر دراسة الظروف التي تعكس الدوافع الداخلية خطوة أساسية في فهم مصادر كل من الاغتراب والجوانب النفسية للأفراد.

3-2- نظرية تقرير المصير Guay,Boulet, Bradet (2017)

تقترح هذه النظرية ثلاثة احتياجات نفسية يحاول الأفراد إشباعها، وذلك مهما كانت البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها .وتتمثل هذه الأنواع الثلاثة من الاحتياجات في :الاستقلالية والكفاءة والانتماء الاجتماعي.

- **الحاجة إلى الاستقلال الذاتي** :تشير إلى حقيقة اتخاذ المرء قرارته فيما يتعلق بالأهداف المنشودة، وبالتالي يتم تلبية هذه الحاجة عندما يكون لدى الأفراد قناعة عميقة أنهم وراء أفعالهم.

- **الحاجة إلى الكفاءة** :فهي تشير إلى الرغبة في الشعور بمهارة وقادرة على تحقيق الأهداف وإتقانها المتعلم الذي يهنئه معلمه على جودة عمله سوف يرى الحاجة إلى الكفاءة راضية.

- **الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي** :تشير إلى الحاجة إلى الشعور بالقبول من قبل الآخرين والحفاظ على جودة العلاقات الشخصية القائمة على المعاملة بالمثل.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المتعلمين يختلفون فيما بينهم في الدوافع التي تحرك سلوكهم في الموقف التعليمي وهم لا يختلفون في كمية هذه الدوافع أو مستواها لكنهم يختلفون أيضا في أنواعها أو توجهاتها، فأنواع الدافعية تتعلق بالعوامل والأهداف التي تحرك سلوك المتعلم فالمتعلم .يمكن أن يتحرك لأداء واجباته الدراسية لإشباع حب الاستطلاع أو لأنه يحب ذلك العمل أو لأنه يريد الحصول على استحسان المعلم أو الوالدين أو للتخلص من تأنيب الضمير أو غير ذلك من الأسباب وكل مجموعة من هذه الأسباب ستتعلق بنوع من أنواع الدوافع.

تفترض هذه النظرية وفقا للتميمي (2018) أن الأفراد مدفوعون بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم وكفايتهم وأنهم يستمتعون بإبداعاتهم، وبالانخراط في الأنشطة التي تظهر قدراتهم المعرفية ومهاراتهم في الأداء، وتزودهم بالإمكانيات التي تسمح لهم أن يطور كفاياتهم وفعاليتهم، فالشعور بالفعالية والكفاية الذي يسببه النجاح يعزز جهدهم بالإتقان، ويرفع مستوى الداخلية لأداء مهمات أخرى بينما الشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية لأداء مهمات عينة**(التميمي، 2018، ص56)**

3-3- نظرية White للدافعية الداخلية:

تركز نظرية White للدافعية الداخلية على كفاءة الفرد وقدرته، كما تؤكد على أن الإنسان بحاجة دائما للإبداع وأنه يرغب في أن يقوم بعمله بقدرة جيدة وكفاءة عالية، وأنه يجب أن ينظر إليه بأنه قادر على القيام بمهامه على أحسن وجه ، حيث يرى أن تقييم الفرد لكفاءته يمثل تلخيصا لتفاعلاته مع المحيط، كما توصل من خلال نظريته هذه إلى أن الدافع إلى الكفاءة هو دافع داخلي فالحاجة العضوية البشرية إلى التعامل مع المحيط بالنسبة للأفراد تدفعها للانخراط في النشاطات التي تطور كفاءتها، فالأنشطة التي تتجه نحو هذا الهدف تكون أنشطة ذات دافع داخلي تتزود بالطاقة اللازمة لها من حاجة أساسية تختلف عن الحاجة العضوية الأخرى لأنها تنجم عن نقص عضوي، وإنما عن حاجة أكثر تقدما، هي الحاجة إلى الكفاءة والإحساس بالفعالية.

ومن جهة أخرى يرى White بأن محل السبب يسمح بالتفريق بين الأسباب الداخلية للمتعلم (القدرات الدافعية، الموهبة، الجهد، التعب...) والأسباب الخارجية (صعوبة المهمة، الحظ، جودة ونوعية التعليم، الزملاء....) مثلاً يقدم المتعلم إسناد داخلي حينما يدرك أنه فشله في الامتحان ناتج عن التعب الذي يحل به خلال الامتحان، في المقابل يعطي إسناد خارجي حينما يرجع فشله إلى عدم كفاءة الأساتذة .أما فيما يخص استقرار السبب هو بعد يسمح بالتفريق بين الأسباب من ناحية تزامنها فالسبب المستقر حينما يكون له الطابع الدائم لدى التلميذ مثل الذكاء، أما فيما يخص التحكم في السبب هو بعد يسمح بمعرفة مسؤولية التلميذ فهناك السبب القابل للتحكم حينما يدرك أنه يمكنه تجنب ذلك إذا أراد، خلاف ذلك السبب غير القابل للتحكم حينما يدرك أنه لا يملك أي قدرة عليه.**(محمد، 2015)**

3-4- نظرية روتر:

تناولت نظرية روتر موضوع الضبط والتي في ضوئها يعزى الأفراد المتعلمون أسباب نجاحهم في الحياة أو فشلهم إلى أسباب داخلية أو خارجية . فالأشخاص الذين يرجعون أسباب نجاحهم أو فشلهم في الحياة إلى أسباب يتحملون مسؤوليتها ، وهؤلاء يكون موقع الضبط لديهم داخليا ، أما الذين يرجعون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب خارجية فيبحثون عن تفسيرات خارج أنفسهم ، وهؤلاء هم الذين يكون موقع الضبط لديهم خارجيا، فقد أدت هذه النظرية إلى فهم مثمر في تفسير دافعية السلوك الإنساني للأفراد والكشف عن العوامل المؤثرة فيه ، لذا تعد محاولة تجمع بين اتجاهين هما اتجاه السلوك القائم بين المثير والاستجابة، والاتجاه الآخر هو الاتجاه المعرفي.

4-5- نظرية وينر:

يرى وينر في نظريته بأنه يمكن تصنيف الأسباب التي يعزو لها الطالب نجاحه أو فشله إلى ثلاثة أسباب هي مصدر الضبط استقرار الضبط ، قابلية الضبط للسيطرة فقد تكون وجهة الضبط داخلية أو خارجية مثلا الطالب الذي يعتقد أن أداؤه جيد في الاختبار هو بسبب كفايته في تلك المادة التي اختير فيها فأنه يعزو نجاحه إلى مصدر خارجي أما خاصية استقرار الضبط ففيها مثلا يعزو الطالب نجاحه أو فشله إلى عامل مؤقت يتصل بعمل معين حينما يعزو طالب آخر نجاحه أو قتله إلى عوامل عديدة فمثلا إذا عرى طالب فشله في حالة ما إلى عدم بذله جهده كافيا فانه يعزي فشله إلى عامل غير مستقر أما أنا على الطالب قتله إلى المعلم بأن يقول أن هذا المعلم متحيز الله يعزي المثل إلى عامل غير مستقر.

4-6- نظرية التقويم المعرفي:

تتنبأ نظرية التقويم المعرفي بأن إدراك جوانب معينة من البيئة الاجتماعية وبيئة المهمة تعد حاسمة، وقد تؤثر هذه الإدراكات في بعضها البعض، ولكن لم يتضح إلى حد الآن إلى أي مدى تماما، وبشكل أكثر تحديدا يرتبط الإحساس بالسيطرة أو الكفاية بشكل إيجابي بالدافعية.

وقد اهتمت النظرية بتأثير المكافآت في الدافعية الداخلية، إذ إنها تفترض أن المكافآت تقوم بوظيفة السيطرة ووظيفة المعلومات، ويعتقد بأن التأثيرات المضرة للمكافآت في الدافعية الداخلية تشتق من الجوانب المسيطرة للمكافآت، ومن ثم يعتمد مدى الانخفاض على مقدار الجانب المسيطر من المكافآت الذي يدركه متسلم المكافأة**(pelletier et al , 2002, p 182)**

4-7- نظرية (فوكس وتيمرمان) نظرية التصميم الذاتي:

في ضوء هذه النظرية يمكن فهم سبب فيلم المتعلم بنشاط ما اعتمادا على للدرجة التي يدرك عندها النشاط بأن الذات نظاره بجدية أي مصمم ذاتياً. وهذه الأنواع من التوجهات الدافعية يمكن فهمها على أنها توجهات دافعية داخلية وتوجهات دافعية خارجية ويختلف هذان النوعان فيما بينهما على وفق مقدار اشتراك المتعلم في نشاط ما لأسباب الاختيار الشخصي وفيما يأتي توضيح لهذين النوعين من التوجهات الدافعية

أ- التوجهات الدافعية الداخلية:

بمعنى إذ يتعلم للشخص المحفز داخلياً بسبب المتعة المصاحبة للقيام بالتعلم، أنه لا يفرض على المتعلم من مصدر خارجي)، ولأن النشاط يتحدى قابليات المتعلم، معززاً الإحساس بالاستقلال والكفاية في التعلم ، وبسبب هذا الإحساس يواصل الطلبة المحفزين داخلياً جهدهم واشتراكهم في عملية التعلم ، حتى عند عدم وجود المكافآت الخارجية. ويُعد هذا النوع من التوجهات الدافعية النوع الأكثر تصميماً ذاتياً.

ب التوجهات الدافعية الخارجية:

يتعلم الشخص بسبب ضغط ما أو مكافأة تأتي من البيئة الاجتماعية مثل العمل من اجل الحصول على وظيفة ذات مكانة أفضل ، أو من أجل الحصول على مرتب أفضل وعند إزالة الضغط أو المكافأة فأنه من المتوقع أن يتوقف الشخص في بذل الجهد والاشتراك النشاط.(**Fox & (Temmerman,2000, 2-3**

ويرتبط إحساس الطالب بالتصميم أو العزم الذاتي بخصائص عدة، مثل: توافر إمكانية الاختيار بشأن أنواع الأنشطة الدراسية المختلفة التي على الطالب أن يثابر من خلالها، وكم من الوقت يخصص لكل منهما، لذلك فإن منح الفرصة الصغيرة لاختيار الأنشطة الدراسية يمكن أن يزود إحساس الطلبة بالتصميم أو العزم الذاتي، مثل: تقديم عرض صفي كتقديم محاضرة في موضوع معين، أو تقديم عرض لكتاب على شكل بحث.**(عزم، 2020، ص ص 2-3)**

من خلال استعراض النظريات التي تفسر التوجهات الدافعية، فإننا نرى بأن كل نظرية تفسر دافعية التعلم بشكل عام و التوجهات الدافعية بشكل خاص حسب المنحى والاتجاه الذي تسير عليه ولما للدافعية و توجهاتها من أهمية فقد تطرقت لها جميع النظريات محاولة أن تفسر أنواع التوجهات والعوامل التي تدفع و تحث المتعلم نحو التعلم، حيث أن معظمها ركزت على التوجهات الدافعية الداخلية و الخارجية.

4. أنماط التوجهات الدافعية:

ينظر للدافعية على أنها القوى التي تحرك السلوك وتوجهه وتستدعيه لتحقيق الأهداف، وهي من المفاهيم غير القابلة لعملية الملاحظة بشكل مباشر، أو يستدل عليها من خلال عدد من السلوكيات الصادرة عن الأفراد التي تنم عن وجود مستوى مرتفع من الدافعية مثل الانتباه، والحماس، والمشاركة الإيجابية من جانب المتعلم في الأنشطة الأكاديمية التي تأخذ حيزا داخل الصف أو خارجه، ومن

الإعداد المثمر للامتحانات والتكيف الإيجابي لمواقف التعلم والتعليم .والواقع أن مفهوم الدافعية وتحديده كان محوراً لاهتمام العديد من الباحثين على اختلاف توجهاتهم النظرية والفكرية، إذ يلاحظ في الأدب الذي كتب عن الدافعية أن محاولات عدة قد سعت إلى توضيح ماهية التوجهات الدافعية وتعريفها، وبشكل عام وصفها من منطلق تصنيفين عريضين هما:

4-1- التوجهات الدافعية الداخلية:

لقد حظي مفهوم الدافعية الداخلية باهتمام العديد من الباحثين؛ حيث عرف كل من باتيمانت وكرانت(Batemant and Crant2003)الدافعية الداخلية: أنها عبارة عن قيام الفرد بتأدية السلوك من تلقاء نفسه دون أن ينتظر الحصول على تعزيزات اجتماعية أو مادية.

ووفقا لديسي وريان (Deci and Ryan2006) تعرف الدافعية الداخلية: كعمل النشاط للرضا المتأصل فيه بدلا من بعض النتائج المنفصلة، عندما يكون المرء مدفوعا داخليا يتحرك الشخص إلى العمل من أجل المتعة أو التحدي المستلزم أو المطلوبليس بسبب نتائج خارجية.

في حين تعرفها الورني (2011) أنها الرغبة الداخلية لدى الأفراد لأداء مهمة ما من أجل الحصول على المتعة والسعادة والرضا الذاتي من القيام بتلك المهمة أو النشاط وتتمثل الدافعية الأكاديمية الذاتية بدافع حب الاستطلاع والبحث عن كل ما هو جديد والرغبة في التفوق والإنجاز ومستوى الطموح وروح التحدي والإصرار على مواجهة المهام الصعبة والجديدة والكفاية الذاتية المستقلة.

يكون التوجه الدافعي داخليا عندما يكون الحافز فيه متمثلا في القيمة الحقيقية للهدف التعليمي لدى الفرد نفسه، وعندما يتمثل التعزيز في الرضا الناتج عن النشاط الهادف من بلوغ الهدف.**(وجيه وآخرون، 2000، ص 79)**

والتوجه الدافعي الداخلي إلى إدراك الفرد لأسباب اندماجه أو أدائه لمهمة ما، ويتضح في التحدي، وحب الاستطلاع، والتفوق، والمتعة في أداء العمل، والاهتمام، والرضا(**Ryan & Deci,2000, p61**).

كما يشير درويش(2002) إلى أن هناك ثلاثة محاور تتضمنها الدافعية الداخلية، وهي: أن الفرد يريد أن يعرف بغرض المعرفة، ومن أجل الرضا الذاتي، والاستماع بالتعلم، واكتساب الخبرات، أو محاولة فهم شيء جديد، وشعور الفرد بالسعادة والرضا أثناء انغماسه في العمل، وابتكار شيء جديد، والاستفادة من الخبرات التي تحدث أثناء اندماج الشخص في العمل من أجل الرغبة في اكتساب الخبرات، والإحساس بالمتعة والإثارة التي تتبع من الانغماس في العمل والنشاط.**(درويش، 2002، ص 222)**

أيضا يشير لابير (Lapper,2005) إلى أن: " الدافعية الداخلية هي الدخول في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعا بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم الفرد بأداء السلوك للمتعة".**(العلوان، العطيات، 2010، ص 686)**.

تنقسم الدافعية الداخلية حسب ليفاليراندوبلايس (1987) إلى ثلاثة أنواع من الدوافع وهي:

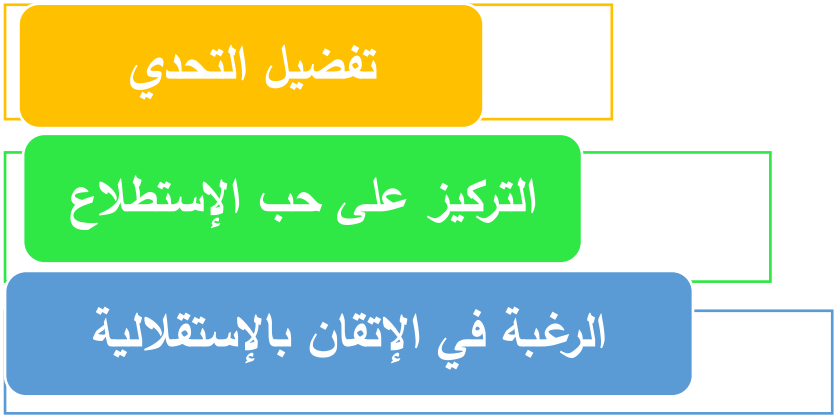
-**الدافعية الداخلية إلى المعرفة** :وتشير إلى الحالة التي يقوم فيها الفرد بنشاط ما من أجل المتعة والرضا الذي سيشعر به عندما يتعلم شيئا جديدا .وبالتالي يكون لدى الطالب دوافع جوهرية للمعرفة عندما يسجل للتدريب لأسباب تتعلق بالسعادة والرضا والتي يختبرها عندما يتعلم أشياء جدية.

-**الدافعية الداخلية للانجاز** :تشير إلى الحالة التي يقوم فيها الفرد بنشاط ما من أجل المتعة والرضا الذي سيشعر به عندما يرى نجاحا مرتبطا بمهاراته يتفاعل بشكل عام مع الآخرين من أجل الشعور بالكفاءة .هذا الشعور سيجعله أكثر عرضة للمحاولة مرة أخرى للإنجاز أو إنشاء شيئا يجعله أكثر

كفاءة .مثلا عندما يكون الطالب ذو دوافع داخلية للانجاز فإنه يقوم بالعمل من أجل الشعور بالرضا لأنه سيحاول حل مهام التعلم الصعبة.

-**الدافعية الداخلية إلى التحفيز:**تشير إلى الحالة يقوم الفرد بنشاط من أجل تجربة الأحاسيس الخاصة مثل المتعة الحسية والإثارة أو المرح، ومثالا على ذلك الطالب الذي يتعهد قراءة رواية عن الإثارة التي تسببها له بعض أجزاء الرواية مثيرة للاهتمام.()

كما تتكون الدافعية الداخلية حسب العلوان والعطيات(2010) إلى ثلاثة عناصر سنوجزها من خلال المخطط التالي:



شكل رقم(05) : يوضح عناصر الدافعية الداخلية للتعلم

تفضيل التحدي من بين أهم العناصر الأساسية في إثارة الدافعية نحو التعلم فحب المتعلم للمهمات التعليمية الجديدة والصعبة تجعل من العملية التعليمية أكثر متعة وتشويق، كما أن التركيز على حب الاستطلاع يقوم من خلالها المتعلم في تعلم أشياء جديدة، حيث يرتبط حب الاستطلاع بالحافز وهو مرتبط بالتعلم لذلك فالاهتمام بإثارة حب الاستطلاع لدى المتعلمين يساعدهم في تحسين تعلمهم والتغلب على الروتين والملل أثناء الدراسة، وتنمي لديهم حب الإتقان والاستقلالية التي تجعلهم يقومون

بالمهمات والأعمال دون مساعدة الآخرين، والاستقلالية في انجاز أنشطته الدراسية كما يجد المتعة في تعلمه.

4-2- التوجهات الدافعية الخارجية:

يكون التوجه الدافعي خارجيا إذا قام على أساس حافز، أو تعزيز خارج عن العمل نفسه كالدرجات وعبارات التقدير، والحوافز المادية، ونيل إعجاب زملائه، وتقديرهم، والحصول على رضا المعلم والوالدين.**(وجيه وآخرون، 2000، ص 80)**.

وتعني الدافعية الخارجية الرغبة في النجاح، الأعمال وإتمامها على نحو مقبول في الوقت المحدد ويتطلب ذلك وجود مهارات خاصة بالعمل المراد إنجازه لدى الفرد، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات، وتتمثل في الثناء والمكافآت، ويكون هدفها الأساسي هو تقدير الذات.**(Vansteenkiste et al, 2006 , p20)**

يعرفها ديسي (1975)Deci:" بأنها ميل الطالب لتحقيق نشاط ما بدون ما يكون مهتم به، إذن فالنشاط المنجز يكون بهدف الوصول إلى نتائج مرغوبة أو تجنب نتائج غير مرغوبة.**(العلوان والعطيات، 2010، ص 686)**

ويشير بروفي **Brophy** (1987) إلى أن الحوافز الخارجية التي تتصل بنجاح أداء مهمة ما تتضمن مايلي:

- نوع الجوائز مثل المكافأة أو الطعام.
- جوائز النشاط، والامتيازات الخاصة كالألعاب المسرحية، والمشاركة في أنشطة الاختيار الذاتي.
- الجوائز الرمزية كشهادات التكريم، وعروض العمل الجيدة.
- المدح، والجوائز الخاصة كالاهتمام من المعلم، وتسليط الضوء عليه.

- جوائز المعلم كعمل أشياء مع المعلم، أو فرصة الذهاب لأماكن محببة.

ولقد كشفت غالبية الدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع أن الدافعية الداخلية أفضل من الدافعية الخارجية؛ وأن الميزة الرئيسة للدافعية الداخلية هي أنها لا تعتمد على المعلم سواء على طريقة عرضه أو أسلوبه أو تشجيعه، بل على المتعلم الذي يكون مندفعاً نحو التعلم من تلقاء نفسه؛ وهذه ميزة مهمة لها لأن محاولة إبقاء المتعلم متحفزاً ومندفعاً للتعلم تتطلب من المعلم كثيراً من الوقت والجهد والتحضير إضافة إلى ذلك، فإن السلوك المدفوع خارجياً سرعان ما يتلاشى حالما يتلاشى المحفز الخارجي، أو يصبح المتعلمون مشبعين تماماً بنوع معين من المعززات، وهذا يدفعهم إلى انتظار مكافآت أخرى من نوع جديد في المستقبل، وعندما يختار المعلمون طريق المكافآت الخارجية للحصول على سلوك معين فإنهم يضعون أنفسهم في مأزق يصعب الخروج منه. ولهذا فإن اعتماد المتعلم على المكافآت الخارجية يمثل واحداً من أقوى المشتتات التي تصيب ذهان المتعلم وتبعده عن التعلم حال زوال التعزيز **(Williams & Stockdale, 2004)**

وفي الواقع فإن معظم السلوكيات التي يقوم بها الأفراد تجمع بين هذين النوعين من الدوافع الداخلية والخارجية، كما أن السلوكيات الفنية والإبداعية التي تبدو مدفوعة من داخل المتعلم تتضمن أيضاً مواقع خارجية مثل الإطراء من الآخرين، ولهذا التفت عنها صفة الدافعية الداخلية الكاملة.

4-3- اللادافعية:

اللادافعية هي نتيجة عدم وجود دافع جوهري أو خارجي ، نفهم من خلال ذلك بأن اللادافعية هي المرحلة التي تغيب فيها الدوافع و بالتالي يصبح الفرد هنا غير قادر على فهم العلاقة بين الأفعال و النتائج، مما يؤدي إلى الشعور بالخيبة و ربما التخلي نهائيا عن العمل أو النشاط **(Kugler and Claudon, 2011, p 17)**

فإن حالة اللادافعية تتكون عندما يكون الفرد محبطا و غير ا رض عن السلوك، و كذلك عدم توفر فرصة تقرير المصير، مما يدفع الفرد على الشعور باللامبالاة، عدم الاهتمام، الاكتئاب و التخلي نهائيا عن العمل.

يرى العديد من الباحثين أن هناك ثلاث أسباب رئيسية لبروز حالة اللادافعية أو انعدام الدوافع وهي كالتالي :

5. عدم القدرة على تحقيق النتائج المرجوة، ذلك لأن الفرد هنا تعود على الانسحاب في مختلف المواقف.
6. الاعتقاد الكفاءة والقدرة على تبني السلوك المرغوب فيه.
7. النشاط لا يحمل قيمة في نظر الفرد و بالتالي عدم الحصول على الإشباع أو الرضا من خلاله.

8. نماذج التوجهات الدافعية:

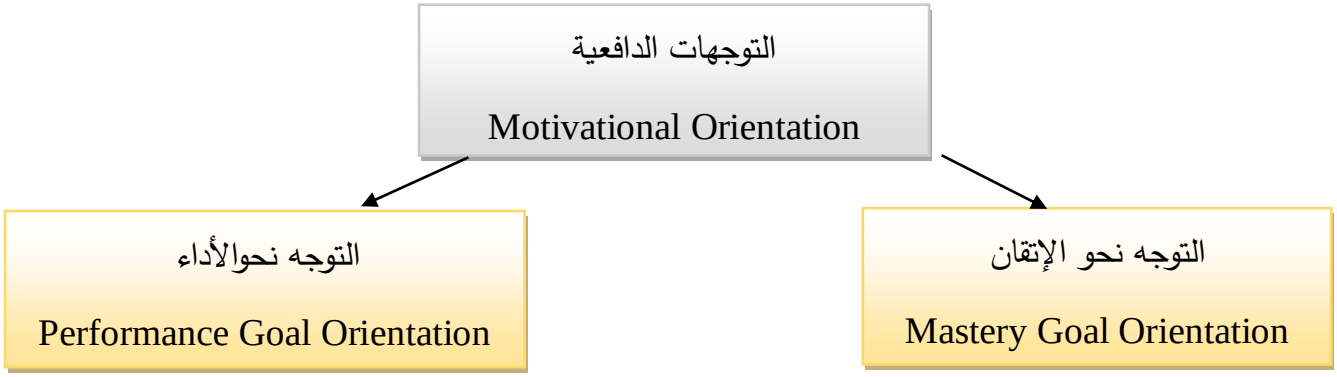
تعنت النماذج التي فسرت التوجهات الدافعية منها النموذج الثاني والثلاثي والرباعي خلال الـ 30 عاماً الماضية ومن أهم النماذج مايلي:

5-1- النموذج الثنائي للتوجهات الدافعية:

فيحتوي نوعان مختلفان من أهداف الإقدام والتي يميل الأفراد لتبنيها عند الحاجة لإنجاز الأعمال وهي تؤثر على أفكارهم وسلوكهم، النوع الأول: يُشار له باسم أهداف التعلم(Learning goal)، أو أصاف الأفراد التنمية مهاراتهم، وإتقان المهام لإرضاء الذات، ويميل الأفراد للحكم على مهاراتهم بناءاً على تقدمهم وتحسينهم من معيار حكم مرجع اللذات ويميل فيه الطلاب التنمية الاثنان، وفيه يسعى الأفراد لتنمية مهاراتهم، وإتقان المهام لإرضاء الذات، ويميل الأفراد للحكم على مهاراتهم بناءا على تقدمهم وتحسنهم من معيار حكم مرجع للذات ويميل فيه الطلاب لتنمية كفاءتهم الأكاديمية، أما النوع

الثاني فيشار إليه باسم أهداف الأداء(Performance goal)أهداف القدرة أو اندماج الأنا، وفيه يميل الأفراد لإظهار القدرة العالية عند أداء المهام، ويهتمون بالحصول على أحكام مفضلة عن كفاءتهم ومقارنة قدراتهم بالآخرين ويفضلون إظهار قدراتهم العالية مع بذل جهد أقل من الآخرين أو جهد مكافئ لمجهود الآخرين**(King & Melnemey, 2012, 4) .**

ويمكن توضيح النموذج الثنائي لتوجهات الدافعية بالشكل التالي:



شكل رقم(6): يوضح النموذج الثنائي للتوجهات الدافعية(سالم، 2020، ص 432)

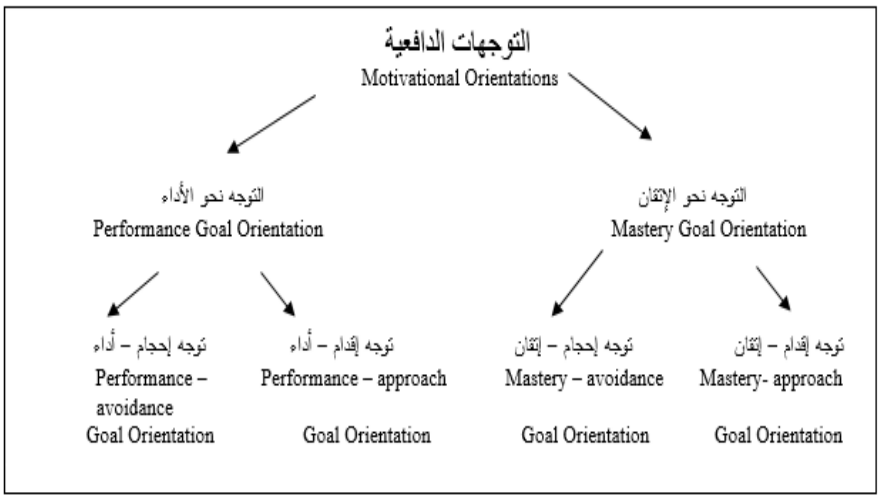
5-2- النموذج الثلاثي للتوجهات الدافعية:

يرى هذا النموذج أن التلاميذ يندمجون في أنشطة التعلم لأهداف عديدة منها توجهات الهدف(GoalMotivation)والتي قد تكون أو لا تكون واضحة للتلاميذ في مواقف التعلم وتتضمن أهداف الإتقان(Master Goals)وأهداف الأداء(Performance Goals) وأهداف تجنب الأداء(.Performance Avoidance Goals) يشمل هذا النموذج لأهداف الإتقان وهي التي تركز على تنمية الكفاءة المدركة وإتقان المهمة ومهارات التعلم والشكل التالي يوضح النموذج الثلاثي:

الشكل رقم (7): يوضح النموذج الثلاثي للتوجهات الدافعية(سالم، 2020، ص 433)

5-3- النموذج الرباعي للتوجهات الدافعية:

اقترحت الأبحاث الحديثة نموذجا رباعيا للتوجهات الدافعية والتي يتم فيه اقتراح تفريغ أهداف الإتقان والأداء إلى أهداف (إقدام- إحجام) والشكل التالي يوضح النموذج الرباعي:



الشكل رقم(8): يوضح النموذج الرباعي للتوجهات الدافعية(سالم، 2020، ص 434)

حيث يرى هذا النموذج أن الأفراد ذوي توجه إقدام – أداء لديهم دافع لعرض ومقارنة كفاحهم مقارنة بالآخرين أو الحصول على أحكام مفضلة عن أدائهم، والأفراد ذوي توجه إحجام – أداء يتجنبوا أن يظهروا قدرات دون المستوي مقارنة بالآخرين أو تلقي أحكاما غير مفضلة عن إنجازهم وبالمثل أن

الأفراد ذوي توجه إقدام – إتقان (تعلم) يوصفون بالتركيز على تنمية الكفاءات من خلال إتقان المهمة والحصول على مهارات جديدة ، بينما الأفراد ذوي توجه إحجام – إتقان يجاهدون لتجنب التدهور أو فقد مهاراتهم أو ترك المهمة ناقصة أو غير متقنة.

9.الفرق بين التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية:

- التعلم في التوجهات الدافعية الداخلية هو نفسه سبب وحافز الذي يدفع المتعلم نحو الهدف المرغوب فيه أما التعلم في التوجهات الدافعية الخارجية الذي يتم عن طريق الترغيب والوعد بالإثابة المعنوية والمادية فإنه يكون غير مرتبط بالسلوك نفسه.

- التوجهات الدافعية الداخلية أقدر على الثبات والاستمرارية من التوجهات الدافعية الخارجية وهي تؤدي إلى تعلم قوي المعنى.

- تعرف التوجهات الدافعية الداخلية على أنها: محركات تحرك الفرد نحو العمل من اجل العمل، وذلك لأن العمل بحد ذاته ممتع أو جذاب أو مرض، وإنها تلبي الاحتياجات البشرية الأساسية، إذ يكون الدافع داخلياً عندما يكون الحافز فيه متمثلا بالقيمة الحقيقة للهدف التعليمي، في حين التوجهات الدافعية الخارجية تعرف على أنها: محركات تحرك الفرد بشكل أساس استجابة لشيء ما بعيد عن العمل بحد ذاته، أي على أساس حافز أو تعزيز خارج عن العمل مثل المكافئة أو أوامر الأشخاص الآخرين

- إن التوجهات الدافعية الداخلية تتفوق في نوعيتها وفاعليتها وأثرها ومداها من التوجهات الدافعية الخارجية ومن أنواعها تلك النزعة المتأصلة في الإنسان والمتمثلة بالنزعة إلى الفضول والاكتشاف والتجربة.**(فزع، 2020، ص 123)**

10. العوامل المؤثرة في دافعية التعلم:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على دافعية التعلم لدى المتعلمين ، حيث يرى الباحثين في علم النفس والتربويون أن المحيط الخارجي يساهم في اكتساب المتعلم لمجموعة من الرغبات والأهداف ففي دراسة لمجموعة من الباحثين تم التوصل إلى العوامل المؤثرة التالية:

- **الكفاءة الذاتية Self-efficacy and Competence Perceptions**

تلعب الكفاءة الذاتية دورا مهما في عملية تنظيم الدوافع، باعتبارها تشير إلى قدرة الأفراد على انجاز المهام المسطرة والاستمرار فيها **(Bandura 1993, Schunk 1994)** ، فعندما يتوقع الأفراد بأنهم يحققون نتائج جيدة فإنهم يميلون إلى المحاولة الجادة و المثابرة في القيام بأداء أفضل.

- **الانتساب والمعتقدات المسيطرة Attributions and Control Beliefs**

تشير البنية الأساسية للدوافع بأن الإيمان بأسباب النجاح و الفشل يؤثر حتما على طبيعة القيام بالسلوك بالتالي كلما زاد الإيمان بالمجهود كلما كان الأداء أفضل والعمل ناجح.

- **درجة الاهتمام Level of Interest**

حيث أن المستوى العالي من الاهتمام يدفع إلى المزيد من المشاركة المعرفية والتعلم والإنجاز.

- **درجة التقدير Level of Value**

تحديد الأهداف هو نقطة أساسية في عملية الأداء، فهي تساهم في تحفيز الأفراد على القيام بسلوكيات معينة للوصول إلى النتائج المرجوة.

كما يشير **Wittig** في هذا السياق إلى العوامل المؤثرة التالي:

- **تقييم الدافع :**

لكل دافع قوة ،و تختلف قوة الدوافع تبعا لنوعها ،وباختلاف الموقف الذي تحدث فيه، أما تقدير هذه القوة فيكون بطريقتين، أولا : بمعرفة منذ متى لم يشبع هذا الدافع، ويمثل هذا المحدد الزمني المنع الذي تعرض له الفرد، كما أن علماء النفس يستعملونه في اختبار مدى تأثر دافعية الأشخاص في تجاربهم . أما الطريقة الثانية في تقدير قوة دافع ما ،فتعتمد أساسا على ملاحظة بعض السلوكيات الخاصة التي تؤشر على ظهوره، وتعتمد هذه الطريقة على الملاحظة الطبيعية، وإجرائها يستلزم من الملاحظ امتلاك بعض المعارف المسبقة التي تسمح له بالجمع بين نوع من السلوكيات ودافع معين.

- **تكييف السلوك**

الكثير من الدوافع تثير سلوكيات غير محبذة بالمرة ،ومن هذه الناحية لا يمكن أن تؤدي دورها في إشباع الحاجة من خلال تحقيق الأهداف المرجوة، ففي الكثير من الحالات يجد الشخص نفسه مجبرا على تكييف سلوكه حتى يتمكن من الحصول على الإشباع اللازم لتكتمل الحلقة ، فالعامل الذي يكتشف أن لجوءه إلى سلوك صدامي مع الإدارة لا يمكنه من إشباع حاجة البقاء في المؤسسة، يبدأ في تكييف سلوكه مع الموقف ،ويتعلم طريقة مهذبة وأكثر ملائمة في إشباع حاجاته المختلفة.

- **الوجهة التفضيلية:**

إن الوسائل والأهداف المثبتة لإشباع دافع ما، ليست على المستوى نفسه من التقدير لدى الشخص الواحد، فالفرد العامل الذي يميل إلى تحقيق هدف ما دون آخر، حتى وان كان هذا الأخير مشبعا لدافعه يوصف بكونه يوجه سلوكه وجهة تفضيلية.

نجد من خلال ما تم عرضه أن الفاعلية والدافعية نحو التعلم أو أداء وانجاز مهمة معينة مرتبط باهتمام وميول الأفراد وأهدافهم، عامل الدوافع يختلف من شخص لآخر بسبب اختلاف الأفراد في صفاتهم وخصائصهم بالإضافة إلى الوسط النني ينتمون إليه.**(الزحيلي، 2002)**

8. التوجهات الدافعية في غرفة الصف Intrinsic Motivation In theClassroom:

إن القضية الأساسية والمهمة في غرفة الصف هي كيفية المحافظة على قوة الدافعية الداخلية للمتعلمين وتعزيزها اتجاه التعلم، فقد لقي موضوع الدافعية في غرفة الصف اهتمام الباحثين وعلماء النفس حيث أكد برونر(1962) على أهمية تحرير المتعلمين من الثواب والعقاب حتى ينجح تعلمهم.

كما حذر كل من هولت(**Holt**) ومنتيسوري(**Montessori**) من الاعتماد على الثواب أو المكافأة في دفع المتعلمين نحو التعلم، حيث أكدت منتيسوري على أن الثواب ليس ضروريا، وأنه يحمل في طياته ضررا كبيرا على المتعلمين، أما هولت كان من أشد المعارضين لمبدأ الثواب فقد أكد على أن المكافآت بأنواعها تدمر حب الأطفال للتعلم، وخرج العالم روجرز(**Rogers**) بأن أحد أهم العناصر في الوصول بالمتعلم إلى مستوى عال من الفعالية، ودفع عملية التعلم لديه من الداخل، هو مواقف المعلم واتجاهاته، فالمعلم الذي يشارك المتعلمين مشاعرهم وأحاسيسهم يكون أكثر نجاحا في دفع عملية التعلم إلى الأمام حتى تصل، ليس فقط إلى بنية تعلمية معرفية فعالة، بل إلى مستوى أعلى من احترام الذات لدى المتعلمين، أما ديساي وريان (1985) فقد أكد بأن سيطرة المكافآت والعلامات على تعلم الأطفال يؤدي إلى إضعاف دافعتيهم الداخلية نحو التعلم. لذلك أكد على أهم الطرق التي تساهم في تنمية الدوافع الداخلية عند المتعلمين وهي:

- **الكفاية الذاتية: (Self-Efficacy)**

إن الجو المدرسي المرتبط بالكفاية الذاتية واحترام الذات عند المتعلمين، ينمي لديهم الإرادة الحرة ودوافعهم الداخلية نحو التعلم، كما أن الكفاية الذاتية المدركة تؤثر على سلوك المتعلم من خلال:

- اختيار النشاطات التي يندمج فيها المتعلم.

- نوعية أداء المتعلم.
- المثابرة من أجل إنجاز المهام الصعبة.

إن نظرة المتعلم إلى غرفة الصف باعتبارها داعما للكفاية الذاتية تؤدي إلى درجة عالية في الأداء والإنجاز، بالإضافة إلى المثابرة والاستمرار في الأداء لمدة طويلة حتى يتحقق الهدف.

- **التصميم (Determenation):**

يعود مصطلح التصميم أو الإرادة إلى مجموعة من الآليات التي تتوسط حالة الحفاظ على النية خاصة عندما لا تكون منسجمة مع خطة العمل الفعالة الحالية وتتضمن هذه الآليات الآتي:

أ- التجميد.

ب- توليد الأهداف العليا والحفاظ عليها (التزام) وهي التي يمكن أن تتحقق عن طريق عمليات مشابهة مثل توليد أي هدف آخر يؤدي إلى الهدف الأصلي.

ت- استراتيجيات إرادية تقوم بتعديل خطط العمل بشكل مباشر أو غير مباشر حتى تصبح منسجمة مع الخيار المعرفي الحالي (أي الهدف الأصلي).

إن تنمية التصميم الذاتي والإرادة عند المتعلمين تجعلهم أكثر مبادرة وحيوية في التعلم، كما تمكنهم في الوقت نفسه من التكيف مع العناصر القاسية التي يواجهونها في البيئة والتصرف بشكل منسق مع البيئة المحيطة.

- **الاستقلالية (Autonomy):**

يتحدد الجو العام للمدرسة بدرجة كبيرة بسلوك المعلمين فيها، مثل قيامهم بالسماح للمتعلمين بالعمل بشكل مستقل، أو كيفية التعامل مع المشكلات التي تحدث في المدرسة، أو سياساتهم بالنسبة للتقييم والعلامات.

- **الاهتمام أو المتعة أثناء عملية التعلم**

قد اهتم ديساي وزملاؤه بأهمية متعة التعلم عند المتعلمين، حيث أكدوا أن الرغبة الداخلية للتعلم لا تتأتى إلا إذا قدم التعلم بشكل ممتع ومثير، وقد أكد كثير من علماء النفس هذا الافتراض عند ديساي وأشار بعضهم إلى أهمية إدخال عناصر تعلمية مثيرة، وإلى تنويع في الأساليب والوسائل التعليمية كما اقترح بعضهم الآخر استخدام أسلوب تحفيز خيال المتعلم. ومن ذلك اقتراح مالون (Malone, 1981),باستخدام الخيال للقيام بالعديد من النشاطات بشكل مثير أكثر مما لو لم تستخدم هذه الطريقة. وعندما يُعطى المتعلمون الفرصة لتجريب الأشياء بخيالهم دون وجود متطلبات من العالم

الخارجي، فإنهم سيعملون على تطوير حلول بناءة يمكن استخدامها أو تطبيقها على مشكلات حقيقية. وعند مشاركة المتعلم في العناصر المثيرة للتعلم بدلاً من سيطرة المكافآت عليه، فإن دافعيته الداخلية ستبقى مرتفعة كذلك الأمر فيما يتصل بكفايته الذاتية وإرادته.**(الشمايلة، 2006، ص ص 54-55)**

وقد قدم عدد من الباحثين اقتراحات لتنمية الدوافع الداخلية عدد المتعلمين تم جمعها من الأدب النظري، ويمكن تلخيصها على الشكل الآتي:

1- زيادة الرغبة عند المتعلمين للإحساس بمتعة التعلم، وهذا لا يتم إلا إذا قدمت الدروس بشكل ممتع و جذاب و شائق.

2- بناء جسور بين معارف المتعلم السابقة والمعلومات اللاحقة، مما يجعل الدروس ذات معنى مفيد، وضمن تسلسل منطقي، وإحساس المتعلم بالمعنى والتسلسل المنطقي يجعله يدرك بشكل أفضل الهدف التعليمي ويساهم في زيادة سعيه لتحقيقه.**(Thomas, 2000)**

3- التغذية الراجعة وسيلة أساسية لزيادة الدوافع الداخلية، وتستمد من المعلم والمتعلم نفسه. والمعلم الفعال هو الذي يعرف مواطن القوة عند متعلميه ويبرزها، ويكتشف مواطن الضعف ويعالجها وقد فقدت العملية التعليمية هذه الأيام أسلوب التجربة والخطأ في التعليم فالدرس يطرح على المتعلمين بدلاً من أن يقوموا هم بالبحث عنه بأنفسهم. إن تنمية الشعور بحب الاستطلاع لدى المتعلمين أثناء تقديم التغذية الراجعة لهم تعد مركباً ناجحاً في زيادة دوافعهم الداخلية، وفي مساعدة المتعلمين في معرفة أنه بذلوا جهداً أكبر كلما كانت فرصة النجاح أكبر، وهذا بعد من الأشياء الماوراء معرفية الأساسية المفيدة للمتعلمين .

4- تنمية الأهداف الموضوع إذا مارس المتعلم نشاطاً ما بهدف ذاتي داخلي في نفسه فإن اهتمامه بهذا النشاط يكون أكبر لهذا يجب تحديد الأهداف التي على المتعلم تحقيقها كل يوم وتحديدها. كما يجب تعليمهم طرائق تحديد أهدافهم الطويلة الأمد وكيفية تجزينها إلى أهداف يومية، وهذا ما يعلمهم تحمل مسؤولية التعلم بأنفسهم. وفي النهاية على التربويين صياغة أهداف تعليمية محددة جداً، يمكن تحقيقها وقياسها (أهداف واقعية) ومرتبطة بمواعيد لإنجازها.

(Sansone & Smith, 2000)

5- حرية الاختيار، وهي التي تفسح المجال أمام المتعلمين للإحساس بالحرية والمبادرة وبالتالي الإبداع من خلال التجريب وهذه أفضل الطرائق للقيام بالمهمة المطلوبة. كما أنها تعطي المتعلم شعوراً بأن المهمة مسؤوليته الشخصية وهو المكلف بالنتائج المترتبة على قراراته. لذا فالمتعلمون من هذا النوع يقدرون عالياً منحهم الفرصة للقيام بمهمات وأعمال ومشاريع فردية وينخرطون في موضوعات من اختيارهم وبالعمق الذي يريدون البحث فيه.

6- تشجيع التفكير الإيجابي ووجهات النظر الإيجابية عند المتعلمين. وهذا يتطلب من التربويين ما هو أبعد من مجرد إطلاق عبارة "أحسنت" أو " فعلت فعلاً جيداً" أو "حصلت على علامة "

فالمتعلمون بحاجة إلى أن يروا أنفسهم أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم، فعلى المعلمين تشجيعهم على المشاركة في الأنشطة بشكل فاعل حتى يشعروا بقيمتهم.

7- تنويع الأنشطة التعليمية؛ فإذا انصب التفكر على المواهب المتعددة في غرفة صفية مكتظة بالمتعلمين، فإن المعلم يبدو غير قادر على تنمية عن موهبة على حدة. وبجهده هو وحده بينما إذا قام بتنويع أساليب تدريسه واستخدام وسائل تعليمية مثيرة مثل الوسائل السمعية والبصرية والتنسيقية، والألعاب، والألغاز، وسرد القصص كمدخل تعليمي، فإن هذا سينمي إبداعاتهم بطريقة غير مباشرة، ويساهم في تنمية متعتهم في التعلم. وبالتالي زيادة دوافعهم الداخلية.

8- تنمية الإحساس بالكفاية الذاتية من خلال تقديم مواقف تعليمية تتضمن تحديات على المتعلم أن يواجهها مما يولد شعوراً عند المتعلم بالفخر والاعتزاز بنفسه بأنه يقوم بمهمة راقية، ويؤديها بمهارة عالية، كما يعتقد بأنه يستجيب بشكل جيد للمواقف التي يواجهها، وتنتابه أحياناً مشاعر الإتقان للمهمة المطلوبة منه، والنشاطات المكلف بتنفيذها، وتغمره مشاعر الثقة بالنفس بأنه قادر على معالجتها في المستقبل.

9- إيجاد جو تدريسي إيجابي، فالصف الذي يستطيع متعلموه أن يستكشفوا ذواتهم فيه هو الصف الذي لا يتلقى تهديداً. وكما أن استخدام التعليم التعاوني بشكل مستمر يجعل من غرفة الصف مكاناً جيداً ومريحاً، ويخلق جواً تدريسياً إيجابياً. وعندما يدرك المتعلمون أن آراءهم ومعتقداتهم وأسئلتهم تلاقي احتراماً من معلميهم فإنهم يصبحون أكثر رغبة وميلاً إلى المشاركة في مهارات التفكير العليا. إن هذا التحول في السلوك. لا يحدث بين ليلة وضحاها، ويحتاج جهداً من المعلم، لكنه ضروري من أجل الدفع قدماً بمستوى الدافعية الداخلية.

10- تدريب المتعلمين على إدارة عواطفهم وانفعالاتهم فالدافعية موجودة عندهم في أغلب الأوقات لكن انفعالاتهم، وخاصة عند المراهقين منهم، تحد من قدراتهم في إنجاز المهمات المطلوبة منهم بنجاح، فهم أكثر سرعة من المراحل العمرية الأخرى نحو الإحساس بالإحباط واليأس، وهذا العائق لا يسمح لهم بتحقيق أهدافهم مما يؤدي بالتالي إلى انخفاض في دوافعهم الداخلية.

11- استخدام إستراتيجية إعادة العزو وهي إستراتيجية يتدرب عليها المتعلمون لعزو فشلهم في أداء مهمة ما إلى عدم بذل الجهد الكافي، والى نقص المعلومات، أو اللجوء لأساليب تعلمية غير فعالة وعدم عزو فشلهم إلى نقص قدراتهم.**(الشمايلة، 2006، ص 59)**

تساعد الأجواء التعليمية الممتعة على تنمية الدافعية الداخلية عند المتعلمين، وتساعدهم على انجاز المهمات وتحقيق الأهداف التعليمية. كما يلعب المنهاج دورا مهما في إثارة اهتمام المتعلم نحو التعلم، فالمنهاج الذي يحقق الإثارة هو الذي يبنى على مواقف ومهمات تضع المتعلم في تحديات وتستثير خياله وفضوله وتمتعه.

11. خصائص التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية –الخارجية:

9-1- خصائص التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية: لكي تفهم الدافعية الداخلية بشكل جيد لابد من دراسة الخصائص التي يتمتع بها الأشخاص ذوي الدافعية الداخلية وهي كالتالي:

- الطالب يؤدي النشاط من منطلق الرغبة في الشعور بتحقيق الذات واحترامها.
- يميلون إلى عرض مبادرة ذاتية أكبر.
- يبحثون عن الأنشطة المتحدية والممتعة ويتحملون تبعات اتخاذ قراراتهم.
- لا يؤدي الطالب النشاط للحصول على الثواب ولكن يكمل النشاط كهدف في حد ذاته.

- يتمتع الطلاب باهتمام وحماس وثقة أكبر عند القيام بالنشاط.
- يميلون إلى الاندماج في المهمة بسبب الاهتمام بها.
- حب الاستطلاع وتعلم الصعب. **.(سالم، 2004، ص20)**

كما تسهم الدافعية الداخلية إيجابيًا في عمليات التعلم؛ فالأشخاص ذوي الدافعية الداخلية لديهم قدرة أفضل لتطوير استراتيجيات الدراسة ولديهم قدرة عالية على الابتكار وأداء أكاديمي واحترام للذات أفضل.

9-2- خصائص التلاميذ ذوي الدافعية الخارجية: وتوضح سالم(2004) بعض الخصائص النفسية للأفراد ذوي الدافعية الخارجية وهي:

- أن يسعى المتعلم فيها لاكتساب مكانة اجتماعية أو الحصول على مكافأة.
- تتغير قوة الدافعية الخارجية حسب(البواعث)المثيرات وينظر إليها على أنها وسيلة لغاية.
- الدافعية الخارجية مصدر مشروط للطاقة.
- يتأثر فيها الفرد بتوقعات وآراء الآخرين ويصبح خارجي التدعيم.
- المتعلم من خلال الدافعية الخارجية يقوم بالانسحاب من الموقف، لأن مسئولية النجاح تتوقف على ردود أفعال الآخرين.
- يدعم من خلالها أداء الفرد عقب حدوثه.
- يحتاج الفرد فيها إلى تغذية راجعة أكثر من الدافعية الداخلية.
- الحصول على الدرجات المرتفعة في المقررات الدراسية.
- ليس لديهم أساليب تميزهم في التعليم.
- يميلون إلى إظهار قدرات مرتفعة أمام الآخرين.**(سالم، 2004، ص20)**

خلاصة الفصل:

تبدو أهمية الدافعية واضحة في العملية التعليمية وتحقيق النجاح، فهي تساعد المتعلم على التركيز في تعلم المواد وتنفيذ المهمات، فدافعية المتعلمين مرتبطة أساسا بالرغبة في المشاركة في النشاطات الأكاديمية ، ومع أن المتعلمين يمتلكون الدافعية نفسها تقريبا نحو انجاز المهام، إلا أن مصادر هذه الدافعية تختلف من متعلم إلى آخر، المتعلم الذي يمتلك دافعية داخلية نحو نشاط معين تكون دافعيته مرتبطة بالنشاط نفسه أو الإحساس بالمتعة التي يقدمها ذلك النشاط له، أو بالفائدة التي يجنيها منه أو بالشعور بالإنجاز بعد إنهائها، أما المتعلم المدفوع خارجيا فإنه يقوم بالنشاط من أجل الحصول على مكافآت أو تجنب عقوبات.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1- أهداف الدراسة.
2- إجراءات الدراسة.
3- مجتمع الدراسة.
4- عينة الدراسة.
5- أدوات الدراسة و شروطها السيكومترية.
6- نتائج الدراسة.

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1- حدود الدراسة.
2- منهج الدراسة.
3- التصميم شبه التجريبي (إجراءات الضبط التجريبي).
4- عينة الدراسة.
5- متغيرات الدراسة.
6- دليل سير الدروس.
7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.
8- أساليب المعالجة الإحصائية.

تمهيد:

بعد التطرق للإطار النظري للدراسة ومعرفة متغيراتها، سنتطرق إلى الجانب التطبيقي للدراسة وذلك بداية بعرض أهم الإجراءات المنهجية التي اتبعتها الدراسة من اختيار المنهج المناسب ومجتمع الدراسة، عينة الدراسة ومتغيرات الدراسة وكذلك الدراسة الاستطلاعية والإجراءات المتبعة فيها وعرض أدوات جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية وصولا إلى إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي، وذلك لارتباطها بالجانب التطبيقي فهي تسمح للباحث الحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه، ومن خلالها يمكن انتقاء عينة الدراسة وتوفر للباحث تقويم مدى مناسبة البيانات المتحصل عليها والتأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة.

وتعرف أنها: «تلك الدراسة التي يهدف الباحث من وراء القيام بها إلى الإلمام بظاهرة ما أو اكتساب استبصارات جديدة عنها، وذلك لإعداد مشكلة البحث بصورة أكثر دقة أو لتكوين فروض». **(البسيوني،2013،ص112)**

لذلك فالدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة تساعد الباحث في التأكد من سلامة أدوات الدراسة والعينات وأسلوب اختيارها لتجنب الوقوع في الأخطاء في الدراسة الاستطلاعية.

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية بهدف:

- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- التأكد من فهم العينة لمفردات أدوات الدراسة.
- التأكد من سلامة ووضوح التعليمة المستعملة في أدوات الدراسة.
- التأكد من إمكانية إجراء الدراسة الميدانية.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تعترضنا قبل الدراسة الأساسية.
- التنسيق مع الإدارة وأستاذة مادة الرياضيات.

2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

- الاطلاع على المادة العلمية والدراسات السابقة التي اهتمت بمتغير إستراتيجية العصف الذهني، ومتغير التصورات التعليمية والتوجه الدافعي.
- البحث على نماذج من المقاييس المبنية في متغيرات الدراسة من أجل تحديد أهم المؤشرات التي يمكن اعتمادها في بناء وتطوير أدوات الدراسة.
- أخذ الموافقة الأولية من الجهات المعنية الجامعة ومديرية التربية لولاية بسكرة.
- الحصول على إحصائيات من مديرية التربية حول عدد ثانويات مدينة بسكرة وعدد أساتذة الرياضيات في كل ثانوية.
- الاتصال بأساتذة في علوم التربية من أجل طلب تحكيم بطاقة ملاحظة حول استخدام معلمي الرياضيات لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي، ومقياسي التصورات التعليمية والتوجه الدافعي **(أنظر الملحق رقم 9)** وبعد موافقتهم تم إرسال نسخ من أدوات الدراسة في صورتها الأولية من اجل تحكيمها.
- استرجاع نسخ من أدوات الدراسة بعد تحكيمها من طرف الأساتذة المحكمين وإضافة التعديلات المقترحة من أجل إخراجها في صورتها النهائية.
- ثم تحديد عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة الأساسية من أجل توزيع أدوات الدراسة بعد تحكيمها من طرف الأساتذة المحكمين لحساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) والتأكد من مصداقية أدوات الدراسة وملائمتها مع البيئة والعينة.
- توزيع مقياس التصورات التعليمية ومقياس التوجه الدافعي قبل حساب الخصائص السيكومترية **(أنظر الملحق رقم03 و06)**

- تم تطبيق بطاقة الملاحظة حول استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي بالتعليم الثانوي وذلك من خلال الباحث ومساعد من شعبة علوم التربية وذلك بعد خضوع المساعد لتدريب على كيفية الملاحظة وطريقة تسجيل القياسات.

3-مجتمع الدراسة:

نعني بمجتمع البحث الأشياء أو الأفراد كافة الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها، والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفراده، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها " معالم المجتمع" **(علي، حسن، 2019 ، ص483)**

ولقد تكون مجتمع الدراسة من مجتمعين وينقسم إلى:

المجتمع الأول: تكون من جميع أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي في مدينة بسكرة والبالغ عددهم(84) من العام الدراسي(2022/2021) والجدول الآتي يوضح توزيع مجتمع الدراسة الأول حسب ثانويات ولاية بسكرة.

جدول رقم (2): يوضح توزيع أساتذة الرياضيات على حسب المؤسسات التعليمية

الرقم	الثانويات	عدد الأساتذة
1	العربي بن مهيدي	**7**
2	سي الحواس	**5**
3	السعيد بن شايب	**5**
4	الحكيم سعدان	**5**
5	محمد بوصبيعات	**6**
6	ضو مسعود	**5**
7	مكي مني	**6**

8	محمد خير الدين	**5**
9	محمد بلونار	**6**
10	رشيد رضا العاشوري	**4**
11	محمد بجاوي	**6**
12	محمد قروف	**9**
13	السعيد عبيد	**6**
14	الأخوين عبيد الله بلقاسم ومحمد	**2**
15	حساني عبد الكريم	**4**
16	هيشر العمار	**3**
المجموع	**16**	**84**

المصدر: مديرية التربية ولاية بسكرة

المجتمع الثاني: تكون مجتمع الدراسة الثاني من (154) تلميذ وتلميذة ممن يزاولون دراستهم في السنة الثانية ثانوي في العام الدراسي(2022/2021) بثانويتي أحمد منصوري مشونش ومحمد قروف العالية بسكرةوالجداول الموالية توضح توزيع المجتمع الثاني على الثانويتين

جدول رقم(3): يوضح توزيع تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية احمد منصوري مشونش

الشعبة	عدد التلاميذ	
	عدد الذكور	**عدد الإناث**
آداب و فلسفة	30	46
علوم تجريبية	31	47
المجموع	**154**	

المصدر: مديرية التربية لولاية بسكرة

جدول رقم(4): يوضح توزيع تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية محمد قروف العالية بسكرة

الشعبة	عدد التلاميذ	عدد الأفواج
أداب وفلسفة	100	3
لغات اجنبية	41	1
علوم تجريبية	172	4
تسيير واقتصاد	65	2
تقني رياضي	43	1
المجموع	421	11

المصدر: مديرية التربية لولاية بسكرة

4-عينة الدراسة:

تنقسم العينة الاستطلاعية في دراستنا إلى عينتين:

العينة الأولى: تكونت العينة الأولى من (35) أستاذ وأستاذة خارج العينة الأساسية، بهدف التحقق من صلاحية بطاقة الملاحظة لتطبيقها على أفراد العينة الأساسية من خلال حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات).

العينة الثانية: تكونت العينة الثانية من (45) تلميذ و تلميذة بثانوية احمد منصوري مشونش خارج العينة الأساسية للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة من خلال حساب الخصائص السيكومترية.

5-أدوات الدراسة:

تعد أدوات البحث العلمي أو وسائل جمع البيانات من الوسائل التي يجب على الباحث الإلمام بها ومعرفتها وذلك لضرورتها في متطلبات بحثه وعمله التي تستوجب منه الاطلاع الشامل عليها وذلك لمعرفة الأدوات التي يجب أن يجري عليها الاختبار. وتشير أدوات البحث العلمي إلى الوسائل والطرق

والأساليب المختلفة التي يعتمد عليها في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإنجاز البحث وإذا كانت أدوات البحث متعددة ومتنوعة، فأن طبيعة الموضوع أو المشكلة هي التي تحدد نوعية وطبيعة أدوات البحث التي يجب أن يستخدمها الباحث في أنجاز أو إتمام عمله، كما أن براعة الباحث وعبقريته تلعب دورا هاما في تحديد كيفية استخدام أدوات البحث العلمي**(جيدير,2004,ص28)** ولجمع البيانات اللازمة للإجابة على تساؤلات وفرضيات الدراسة قمنا بإعداد كل من بطاقة ملاحظة لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي، ومقياس التصورات التعليمية ومقياس التوجه الدافعي.

أ- بطاقة الملاحظة لإستراتيجية العصف الذهني:

وهي بطاقة تم بناءها استنادا على الأدب النظري المتعلق بإستراتيجية العصف الذهني وكذا الدراسات السابقة التي تناولت الإستراتيجية نذكر منها: دراسة بن حسين(2022) بعنوان " فعالية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل في مادة الفيزياء لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "، الآغا(2009) بعنوان " اثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلاب الصف الحادي عشر"

❖ **وصف بطاقة الملاحظة:**

قمنا ببناء بطاقة الملاحظة لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي حيث تكونت البطاقة في صورتها الأولية من (24) عبارة مقسمة على (3) مراحل (مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ، مرحلة التقويم) **(أنظر الملحق رقم 01)** وقد وزعت العبارات على الأبعاد كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(5): يوضح توزيع بنود البطاقة على أبعادها قبل التحكيم

البعد	أرقام البنود
مرحلة التخطيط	9-8-7-6-5-4-3-2-1
مرحلة التنفيذ	15-14-13-12-11-10
مرحلة التقويم	24-23-22-21-20-19-18-17-16

المصدر: إعداد الطالبة

❖ **الخصائص السيكومترية:**

1- **الصدق:** يعتبر الصدق من الشروط الأساسية و الضرورية التي يعتمد عليها البحث حيث يقصد به:"مقدرة الأداة على قياس ما وضعت من أجله والسمة المراد قياسها"**(عبد الرحمان وعدنان،69،2008)**، حيث يعرف أيضا بأنه" صلاحية الأسلوب أو الأداة لقياس ماهو مراد قياسه، أو بمعنى آخر صلاحية أداة البحث في تحقيق أهداف الدراسة، وبالتالي ارتفاع مستوى الثقة فيما توصل إليه الباحث من نتائج بحيث يمكن الانتقال منها إلى التعميم" **(المشهداني، 2019، ص167)**

أ- **الصدق الظاهري(صدق المحكمين):** تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة وهي بطاقة الملاحظة، وذلك من خلال عرضها على (9) أساتذة من أعضاء الهيئة التدريسية للتحكيم تخصصات علم النفس وعلوم التربية من داخل الجامعات الجزائرية، من أجل إبداء آرائهم في صلاحية عبارات البطاقة **(أنظر الملحق رقم09)** حيث قاموا بإبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة عبارات الأداة و انتمائها للمحاور، وكذلك وضوح الصياغة اللغوية، ومدى فهم المبحوثين لعباراتها وبالرجوع لملاحظات المحكمين بإضافة وحذف بعض العبارات خرجت البطاقة بصورتها النهائية كما هو موضح في **(الملحق رقم 02)**

قمنا بحساب نسبة صدق المحتوى لبطاقة الملاحظة باستعمال معادلة (Lawshe) وهي كالتالي :

$$CVR = n-i/N$$

حيث :

- **CVR:** هو نسبة صدق المحتوى.
- **n:** هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند أساسي او مهم.
- **I :** هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند ليس له صلة بالموضوع.
- **N:**هو مجموع المحكمين.**(معوش، 2020، ص40)**

وقد أسفرت نتائج المعادلة الإحصائية أن معامل اتفاق المحكمين على مدى صلاحية كل عبارة من عبارات البطاقة تتراوح بين (0.78 و1) كما هو موضح في الملحق رقم() كما أن معامل الاتفاق لبطاقة الملاحظة ككل حصل على معامل اتفاق (0.77) وهو مقبول إلى حد كبير.

جدول رقم (6): يوضح نسبة الاتفاق بين المحكمين

نسبة الاتفاق بين المحكمين	مستوى التقييم
80% إلى 100%	مقبول
70% إلى اقل من 80%	تعدل
اقل من 70%	تحذف

بالرغم من أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كانت محصورة بين 70% إلى 100% إلا أن بعض ملاحظات المحكمين جاءت بتعديل صياغة العبارات مع الاحتفاظ بالمعنى، تم تعديل العبارات استنادا لتوجيهاتهم والجدول رقم(10) يوضح ذلك.

جدول رقم (7): يوضح العبارات المعدلة بعد تحكيم بطاقة الملاحظة

	العبارات المعدلة	عبارات بطاقة الملاحظة	
		قبل	بعد
1	4	يستمع للأفكار الجديدة التي تكون عن طريق إستراتيجية توليد الأفكار	يوضح الأستاذ للتلاميذ قواعد إستراتيجية العصف الذهني ومبادئها.
2	7	استثارة تفكير المتعلمين	يضع التلاميذ في موقف تفاعلي.
3	8	يقوم بطرح المشكلة على كل مجموعة للنقاش وعرض أفكارهم حولها.	يحدد الأستاذ المشكلة ويصيغ الأسئلة بطريقة بسيطة ومفهومة.
4	10	يساهم المعلم في ظهور وطرح العديد من الآراء حيث يكون المتعلم متفاعلا مع الموقف.	يهيء جو الإبتكار والعصف الذهني.
5	17	يقوم المعلم بكتابة الأفكار الأولية على السبورة.	يقوم مقرر الجلسة بكتابة الأفكار على السبورة
6	20	لا يصدر الأستاذ أي حكم مسبق أو نقد لأفكار المتعلمين	يقوم الأستاذ بنقد الأفكار واختيار الأنسب.

المصدر: إعداد الطالبة

جدول رقم(8): يوضح العبارات المقترحة كإضافة من طرف الأساتذة المحكمين

العبارات المعدلة		العبارات المقترحة
1	4	يقسم السبورة إلى أجزاء حسب المجموعات لتسجيل الإجابات
2	27	يطلب من التلاميذ التأمل في الأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها.
3	30	يقوم الأستاذ بحساب الإجابات والأفكار لغرض المنافسة بين المجموعات
4	34	يناقش الأستاذ كل فكرة مسجلة على السبورة.
5	35	يطلب من التلاميذ تحديد الأفكار الغريبة المطروحة والأكثر بعدا عن الحل.
6	37	يوجه الأستاذ عددا من الأسئلة لمعرفة مدى فهمهم للدرس.
7	38	لا ينتقل إلى السؤال الموالي إلا بعد مناقشة وتقييم السابق.

أصبحت بطاقة الملاحظة بعد التحكيم تحتوي على (38) عبارة وهي موزعة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(9): يوضح توزيع بنود البطاقة على أبعادها بعد التحكيم

البعد	أرقام البنود
مرحلة التخطيط	13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1
مرحلة التنفيذ	24-23-22-21-20-19-18-17-16-15-14-29-28-27-27-26-25
مرحلة التقويم	38-37-36-35-34-33-32-31-30

المصدر: إعداد الطالبة

2- الثبات:

يهتم الباحثين في العلوم الاجتماعية بشدة بالموثوقية لأن القياسات المستخدمة نادرًا ما تكون صادقة تمامًا، وغالبًا لا يكون لدى الباحثين أي دليل على الصدق، لذلك يلجأ الباحثون إلى تقييم القياس من حيث الخصائص الأخرى وافتراض صحته، والمقياس الثابت هو" المقياس الذي يعطي النتائج نفسها إذا قاس الشيء نفسه مرات متتالية تحت الظروف نفسها، أي عدم تناقض المقياس مع نفسه"**(الدليمي، صالح، 2014، ص119).**

❖ **معادلة هولستي(Holsti)**

لاستخراج ثبات بطاقة الملاحظة حول استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي هناك طريقتين وهما:(الاتفاق عبر الزمن، الاتفاق بين محللين خارجيين) وقد تم اختيار الطريقة الثانية بمساعدة محللين خارجيين فبعد الاتفاق على قواعد وأسس الملاحظة وطريقة تسجيل القياسات وباستعمال معادلة هولستي تم استخراج معامل الثبات وفقا للمعادلة التالية:

$$R.C=2M/N1-N2$$

حيث أن:

R.C = معامل الثبات(الاتفاق).

M = عدد المهارات (الفئات) التي يتفق على تقديرها الملاحظين.

N1 = عدد المهارات(الفئات) التي يلاحظها الملاحظ الأول.

N2 = عدد المهارات (الفئات) التي يلاحظها الملاحظ الثاني.

وكان معامل الثبات كما في الجدول التالي:

جدول رقم(10): يوضح قيم معامل هولستي لثبات بطاقة الملاحظة

المحاور	عدد فقرات الاتفاق	عدد فقرات الاختلاف	معامل هولستي للاتفاق	النسبة المئوية
مرحلة التخطيط	22	04	0.81	%81
مرحلة التنفيذ	27	04	0.81	%81
مرحلة التقويم	17	00	0.94	%94
المقياس ككل	66	08	0.84	%84

المصدر: إعداد الطالبة

من خلال الجدول رقم(10) نلاحظ أن قيمة معامل الثبات المحسوبة للمحاور التي شملتها بطاقة الملاحظة قدرت بـ 81% بالنسبة لمرحلتي التخطيط و التنفيذ و 94% لمرحلة التقويم، في حين أن الثبات الإجمالي لبطاقة الملاحظة كان 84% وجميع هذه المعاملات ذات قيم مرتفعة ما يعني أن بطاقة الملاحظة ثابتة لأن قيمة الثبات إذا كانت(0.75) فأكثر يعد الثبات عال، وإذا

كانت بين(0.50-0.75) يعد الثبات مقبولا، وإذا كان أقل من ذلك يكون موضع تساؤل **(عبد الهادي،2001، ص377)**

ب-مقياس التصورات التعليمية:

اعتمدنا في دراستنا على مقياس من دراسة عفيفي(2010) التي تناولت متغير التصورات التعليمية بعنوان" التركيب العلائقي واتجاهات التأثير السببية بين تصورات الطلاب عن التعلم وتوجهاتهم الدافعية ومداخلهم للدراسة " وتم تطويره بالاعتماد على الأدب النظري.

❖ **وصف مقياس التصورات التعليمية:**

تكون المقياس من(28) عبارة وفق مقياس سداسي(أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، محايد أرفض إلى حد ما، أرفض، أرفض بشدة) قبل عرضها على المحكمين (انظر الملحق رقم03) وقد تضمن المقياس 3 أبعاد (التصورات التعليمية الكمية، التصورات التعليمية الكيفية، التصورات التعليمية الخبرية) حيث وزعت البنود عليها كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (11): يوضح توزيع بنود مقياس التصورات التعليمية على أبعاده قبل التحكيم

الأبعاد	أرقام البنود
التصورات التعليمية الكمية	9-8-7-6-5-4-3-2-1
التصورات التعليمية الكيفية	20-19-18-17-16-15-14-13-12-11-10
التصورات التعليمية الخبرية	28-27-26-25-24-23-22-21

المصدر: إعداد الطالبة

❖ **الخصائص السيكومترية:**

1-صدق المقياس:

الصدق الظاهري(صدق المحكمين): لمراعاة صدق الأداة تم حساب صدق المحتوى باعتباره الأكثر استخداما حيث تم عرض مقياس التصورات التعليمية على مجموعة من الأساتذة المحكمين والذين بلغ عددهم (9) أساتذة في تخصص علوم التربية وعلم النفس وذلك من أجل التأكد من مدى صلاحية عبارات المقياس(**انظر الملحق رقم09**)، حيث قاموا بإبداء أرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة عبارات المقياس ومدى انتماءها للمحاور وكذلك حول وضوح الصياغة اللغوية وبالرجوع لملاحظاتهم بإضافة وحذف بعض العبارات وإعادة صياغة بعضها خرج المقياس بصورته النهائية كما هو موضح في **الملحق رقم(05)**، وقد قمنا بحساب نسبة صدق المحتوى لمقياس التصورات التعليمية باستعمال معادلة لاوشي وهي كالتالي:

$$CVR=n-I/N$$

حيث :

- **CVR:** هو نسبة صدق المحتوى.
- **n:** هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند أساسي او مهم.
- **I** :هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند ليس له صلة بالموضوع.
- **N**:هو مجموع المحكمين.

وقد أسفرت نتائج المعادلة الإحصائية أن معامل اتفاق المحكمين على مدى صلاحية كل عبارة من عبارات المقياس تتراوح بين (0.78 و1).

بالرغم من أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كانت محصورة بين 70% إلى 100% إلا أن بعض ملاحظات المحكمين جاءت بتعديل صياغة العبارات مع الاحتفاظ بالمعنى، ولقد التزمنا بتوجيهاتهم والجدول رقم(12) يوضح ذلك.

جدول رقم(12):يوضح العبارات المعدلة بعد تحكيم مقياس التصورات التعليمية

	رقم العبارات المعدلة	بعد التصورات التعليمية الكمية	
		قبل	بعد
1	1	يحدث التعلم عندما أتعلم شيئا لم أكن أعرفه من قبل.	أتعلم عندما أكتسب معلومة لم أكن أعرفها من قبل.
2	2	أفضل تعلم المزيد من الحقائق كلما كان ذلك ممكنا.	أفضل تعلم المزيد من المعارف كلما كان ذلك ممكنا.
3	5	إذا تعلمت شيئا ما، فهذا يعني انه يمكنني دائما تذكره.	أشعر أنني تعلمت جيدا عندما أستطيع استرجاع معلوماتي لحل وضعيات مشابهة
4	6	أشعر أنني قادر على تذكر ما تعلمته في وقت لاحق.	أتعلم عندما أكون قادرا على الاحتفاظ بما تعلمته.
5	9	لو أنني أعرف شيء ما جيدا أستطيع استخدام المعلومة متى استدعت الحاجة ذلك.	لو أنني أعرف معلومة ما جيدا أستطيع استخدامها متى استدعت الحاجة ذلك.
		بعد التصورات التعليمية الكيفية	
6	10	التعلم يعني عمل واعي بالمعلومة الجديدة.	التعلم يعني اتخاذ إجراءات واعية مع المعلومات الجديدة.
7	12	التعلم يعني إيجاد الأشياء التي لها معنى حقيقي.	يساعدني التعلم على إيجاد الأشياء التي لها معنى حقيقي.
8	13	التعلم ساعدني لتوسيع فكرتي في الحياة.	يساعدني التعلم في توسيع فكرتي نحو فالحياة.
9	14	التعلم يجعلني أنظر للحياة بطرق جديدة.	التعلم يغير طريقتي في التفكير.
10	15	التعلم يجعلني أنظر للأشياء بطرق جديدة.	التعلم يجعلني أسعى لحل المشكلات بطرق جديدة.
11	16	أستخدم التعلم لتطوير نفسي كشخص.	أستخدم التعلم لتطوير نفسي.

12	17	حينما أتعلم أعتقد أنني أتغير كشخص.	يجعلني التعلم أتغير للأفضل.
13	18	التعلم ضروري لمساعدتي على التحسن.	يساعدني التعلم على التحسن.
14	19	التعلم هو معرفة كيف تتفق مع أفراد آخرين.	التعلم هو المعرفة بكيفية الاتفاق مع أفراد الآخرين.
15	20	التعلم يعني عمل واعي بطرق استخدام المعلومة الجديدة.	التعلم يعني استخدام المعلومة الجديدة بطرق مختلفة.

المصدر: إعداد الطالبة

بعد التحكيم أصبح مقياس التصورات التعليمية يحتوي المقياس على (30) عبارة وفق مقياس لكارت الثلاثي (انظر الملحق رقم 04) موزعة على ثلاث محاور و الجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (13): يوضح توزيع بنود مقياس التصورات التعليمية على أبعاده بعد التحكيم

الأبعاد	أرقام البنود
التصورات التعليمية الكمية	9-8-7-6-5-4-3-2-1
التصورات التعليمية الكيفية	20-19-18-17-16-15-14-13-12-11-10
التصورات التعليمية الخبرية	30-29-28-27-26-25-24-23-22-21

المصدر: إعداد الطالبة

وقد تم وضع مفتاح تصحيح للمقياس،وهذا بإعطاء البدائل درجات من 1إلى 3 التي صيغت وفق طريقة "لكرت" كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (14): يوضح مفتاح تصحيح مقياس التصورات التعليمية

البدائل	الدرجة
دائما	3
أحيانا	2
أبدا	1

المصدر: إعداد الطالبة

ب-صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية قدرت بـ(45) تلميذ وتلميذة وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات متغيرات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للمحور بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(15):يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

متغير التصورات التعليمية											
الأبعاد	رقم العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الأبعاد	رقم العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الأبعاد	رقم العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد التصورات التعليمية الكمية	1	,668**	دالة عند 0.01	بعد التصورات التعليمية الكيفية	10	,538**	دالة عند 0.01	بعد التصورات التعليمية الخبرية	21	,754**	دالة عند 0.01
	2	,753**	دالة عند 0.01		11	,746**	دالة عند 0.01		22	,622**	دالة عند 0.01
	3	,740**	دالة عند 0.01		12	,645**	دالة عند 0.01		23	,849**	دالة عند 0.01
	4	,713**	دالة عند 0.01		13	,649**	دالة عند 0.01		24	,646**	دالة عند 0.01
	5	,574**	دالة عند 0.01		14	,692**	دالة عند 0.01		25	,657**	دالة عند 0.01
	6	,585**	دالة عند 0.01		15	,724**	دالة عند 0.01		26	,809**	دالة عند 0.01
	7	,534**	دالة عند 0.01		16	,734**	دالة عند 0.01		27	,556**	دالة عند 0.01
	8	,364*	دالة عند 0.01		17	,781**	دالة عند 0.01		28	,825**	دالة عند 0.01
	9	,474**	دالة عند 0.01		18	,824**	دالة عند 0.01		29	,790**	دالة عند 0.01
					19	,695**	دالة عند 0.01		30	,790**	دالة عند 0.01
					20	,727**	دالة عند 0.01				

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على

مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول رقم(15) نلاحظ أن أغلب فقرات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01، 0.05)، وهذا ما يؤكد أن فقرات المقياس تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وبالتالي فإن المقياس صادق لما وضع لقياسه ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

جدول رقم(16): يوضح قيم صدق الاتساق الداخلي لمقياس التصورات التعليمية

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التصورات التعليمية الكمية	,843**	دال عند 0.01
التصورات التعليمية الكيفية	,968**	دال عند 0.01
التصورات التعليمية الخبرية	,956**	دال عند 0.01

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من خلال الجدول رقم(16) أن أبعاد مقياس التصورات التعليمية ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطا دالا مابين(0.84 و0.95) حيث قدر معامل الارتباط لبعد التصورات التعليمية الكيفية بـ (0.96) في حين قدر معامل الارتباط لبعد التصورات التعليمية الخبرية بـ (0.95) أما بعد التصورات التعليمية الكمية فقد قدر معامل الارتباط بـ (0.89) وهي قيم دالة عند مستوى 0.01 هذا يدل على أن أبعاد المقياس متسقة مع الدرجة الكلية وهناك ارتباط بين الأبعاد و المقياس ككل لذلك يمكننا أنا المقياس صادق في اتساقه الداخلي.

ج-صدق المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي): تستخدم هذه الطريقة في حساب صدق الاختبار من خلال قدرته على التمييز بين طرفي المقياس أي بين المجموعتين الدنيا والعليا، حيث قمنا بترتيب درجات العينة تصاعديا وتم أخذ 27 % من طرفي التوزيع (100/27×30) وحساب الفرق باختبار"ت" بين متوسطي المجموعتين كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(17):يوضح الصدق التمييزي لمقياس التصورات التعليمية وأبعاده

	المؤشر	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
مقياس التصورات التعليمية	العلوي	12	89.53	24	7.84	دالة عند 0.01
	السفلي	12	60.84			

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول رقم(17) وجدنا أن قيمة (ت) لمقياس التصورات التعليمية قدرت بـ (7.84) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يشير على أن المقياس قادر على التمييز بين طرفيه الأعلى والأدنى وهذا ما يؤكد على صدق المقياس.

2-ثبات المقياس: بعد تطبيق المقياس على عينة قوامها(45) تلميذ و تلميذة خارج عينة الدراسة وجمع البيانات وتفريغها في برنامج (الحزمة الإحصائية SPSS للعلوم الإنسانية والاجتماعية) وذلك لمعرفة درجة ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث يتم حساب معامل التمييز لكل سؤال، وحذف السؤال الذي معامل تمييزه ضعيف أو سالب.

أ- **معامل ألفا كرونباخ:** للتحقق من ثبات مقياس التصورات التعليمية تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(18): يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس التصورات التعليمية

المتغير	الأبعاد	قيمة معامل ألفاكرونباخ
التصورات التعليمية	التصورات التعليمية الكمية	0.86
	التصورات التعليمية الكيفية	0.91
	التصورات التعليمية الخبرية	0.91
	التصورات التعليمية ككل	0.95

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول رقم(18) يتضح أن معامل الثبات لأبعاد مقياس التصورات التعليمية كانت(0.86) و(0.91) أما المقياس ككل فقد قدرت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.95)، وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات ما يجعله صالحا للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ب-طريقة التجزئة النصفية:

قمنا باستخراج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التصورات التعليمية من خلال حساب درجات النصف الأول للمقياس ودرجات النصف الثاني وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصف الأول والثاني ثم تعديل الطول بمعادلة سبيرمان براون وباستخدام برنامج spss تم التوصل للنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(19): يوضح قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التصورات التعليمية

المقياس	التجزئة النصفية	
	سبيرمان براون	جيتمان
التصورات التعليمية الكمية	0.77	0.77
التصورات التعليمية الكيفية	0.90	0.90
التصورات التعليمية الخبرية	0.92	0.92
التصورات التعليمية ككل	0.91	0.89

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

يتضح من خلال الجدول رقم(19) لقيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيح طول المقياس بطريقة سبيرمان براون قد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.77) إلى (0.92) وللمقياس ككل(0.91)، أما بطريقة جيتمان فقد بلغت معاملات الثبات(0.77) إلى (0.92) وللمقياس

ككل (0.89) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات نستطيع من خلالها تطبيق المقياس على العينة الأساسية.

ج. مقياس التوجه الدافعي:

- **بناء المقياس:**

وهو مقياس تم إعداده وبناءه استنادا إلى الأدب النظري المتعلق بالتوجه الدافعي وكذا الدراسات السابقة التي تناولت المتغير منها: دراسة عفيفي (2010) حول التركيب العلائقي واتجاهات التأثير السببية بين تصورات الطلاب عن التعلم و توجهاتهم الدافعية و مداخلهم للدراسة، ودراسة نور الدين (2017) حول فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) وقلق الامتحان لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالمنيا.

- **وصف المقياس:**

تكون المقياس من (46) عبارة وفق مقياس خماسي(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) قبل عرضه على المحكمين(أنظر الملحق رقم06) وقد تضمن المقياس بعدين(التوجه الدافعي الداخلي، التوجه الدافعي الخارجي) حيث وزعت العبارات على الأبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(20): يوضح توزيع بنود مقياس التوجه الدافعي على أبعاده

الأبعاد	أرقام البنود
التوجه الدافعي الداخلي	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25
التوجه الدافعي الخارجي	26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46

المصدر: إعداد الطالبة

الخصائص السيكومترية:

- **الصدق الظاهري(صدق المحكمين):** لقد تم عرض مقياس التوجه الدافعي على (9) أساتذة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية تخصص علم النفس وعلوم التربية من داخل الجامعات الجزائرية من أجل إبداء آرائهم في مدى صلاحية عبارات المقياس**(انظر الملحق رقم09)** حيث قاموا بإبداء ملاحظاتهم حول مناسبة عبارات المقياس ومدى انتمائها للمحاور وكذلك وضوح الصياغة اللغوية ومدى فهم المبحوثين لعباراته، وبالرجوع لملاحظاتهم بعدما كان المقياس يتكون من (46) عبارة قبل التحكيم أصبح بعد التحكيم يحتوي على (55) عبارة **(أنظر الملحق رقم07)**، ثم توزيع المقياس على العينة الاستطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية باستخدام برنامج spssقمنا بحساب نسبة صدق المحتوى لمقياس التوجه الدافعي باستخدام معادلة (لاوشي) باستخدام المعادلة التالية:

حيث: $$CVR=n-I/N$$

- **CVR:** هو نسبة صدق المحتوى.
- **n:** هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند أساسي او مهم.
- **I** :هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند ليس له صلة بالموضوع.
- **N:**هو مجموع المحكمين.

وقد أسفرت نتائج المعادلة الإحصائية أن معامل اتفاق المحكمين على مدى صلاحية كل عبارة من عبارات المقياس تتراوح بين (0.78 و1).

بالرغم من أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كانت محصورة بين 70% الى 100% إلا أن بعض ملاحظات المحكمين جاءت بتعديل صياغة العبارات مع الاحتفاظ بالمعنى، ولقد التزمنا بتوجيهاتهم والجدول رقم(12) يوضح ذلك.

جدول رقم(21): يوضح العبارات المعدلة بعد تحكيم مقياس التوجه الدافعي

	رقم العبارات المعدلة	التوجه الدافعي الداخلي	
		قبل	بعد
1	1	أفضل الواجبات الصعبة	أميل إلى الواجبات الصعبة لأنها بمثابة تحدي لي
2	5	أستمع للدرس بانتباه	أعير اهتماما خاصا للدروس التي تتناول مواضيع جديدة

المصدر: من إعداد الطالبة

جدول رقم(22):يوضح العبارات المقترحة كإضافة من طرف الأساتذة المحكمين

	الرقم	العبارات المقترحة لمحور التوجه الدافعي الداخلي
1	22	احرص على حضور جميع الحصص الدراسية.
2	23	احضر دروسي دون الاعتماد على أستاذي.
3	24	اخطط لنفسي ما سوف أفعله في الدرس القادم.
4	25	أحاول أداء المهام الدراسية بنفسي.
5	26	أحب تعلم الأشياء التي أرى أنها مهمة لي.
6	27	أرى انه يجب أن يكون لي رأي فيما أدرسه.
7	28	أعرف أخطائي بدون مراجعة المعلم.
8	29	أستطيع تحديد مستواي بدون الرجوع إلى درجات الامتحان.
		العبارات المقترحة لمحور التوجه الدافعي الخارجي
9	49	انتظر درجة المعلم حتى أعرف أن أدائي لم يكن جيدا.

10	50	أرى أن المعلم أفضل من يقرر متى نبدأ في أي موضوع دراسي.
11	51	أحب أن يساعدني المعلم في تحديد ما سوف أفعله في الدرس القادم.
12	52	أحب أن يخبرني المعلم الإجابة الصحيحة عن أي سؤال.
13	53	اطرح أسئلة داخل حجرة الدراسة لألفت نظر المعلم.
14	54	اكتفي بتعلم ما ادرسه فقط.
15	55	التحق بالقسم متأخرا.

المصدر: من إعداد الطالب

بعد تحكيم مقياس التوجه الدافعي أصبح المقياس يحتوي على (55) عبارة موزعة على بعدين والجدول الآتي يوضح توزيع العبارات على الأبعاد:

جدول رقم(23): يوضح توزيع بنود مقياس التوجه الدافعي على أبعاده بعد التحكيم

الأبعاد	أرقام البنود
التوجه الدافعي الداخلي	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29
التوجه الدافعي الخارجي	30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55

المصدر: من إعداد الطالبة

كما تم تعديل بدائل المقياس كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(24):يوضح تعديل بدائل مقياس التوجه الدافعي بعد التحكيم

قبل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
بعد	دائما	أحيانا	أبدا		

المصدر: من إعداد الطالبة

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية قدرت بـ(45) تلميذ وتلميذة وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات متغيرات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للمحور بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(25): يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

التوجه الدافعي الداخلي						التوجه الدافعي الخارجي					
رقم العبارات	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارات	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارات	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارات	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
1	,250	غير دالة	16	,662**	دال عند 0.01	31	,499**	دال عند 0.01	46	,228	غير دال
2	,682**	دال عند 0.01	17	,582**	دال عند 0.01	32	,652**	دال عند 0.01	47	,233	غير دال
3	,672**	دال عند 0.01	18	,624**	دال عند 0.01	33	,168	غير دال	48	,575**	دال عند 0.01
4	,317*	دال عند 0.05	19	,488**	دال عند 0.01	34	,599**	دال عند 0.01	49	,470**	دال عند 0.01
5	,492**	دال عند 0.01	20	,240	غير دال	35	,605**	دال عند 0.01	50	,757**	دال عند 0.01

6	,259	غير دال	**21**	,685**	دال عند 0.01	**36**	,365*	دال عند 0.05	**51**	,656**	دال عند 0.01
7	,538**	دال عند 0.01	**22**	,759**	دال عند 0.01	**37**	,333*	دال عند 0.05	**52**	,526**	دال عند 0.01
8	,379*	دال عند 0.05	**23**	,495**	دال عند 0.01	**38**	,539**	دال عند 0.01	**53**	,474**	دال عند 0.01
9	,418**	دال عند 0.01	**24**	,556**	دال عند 0.01	**39**	,660**	دال عند 0.01	**54**	,404**	دال عند 0.01
10	,405**	دال عند 0.01	**25**	,516**	دال عند 0.01	**40**	,413**	دال عند 0.01	**55**	,024	غير دال
11	,419**	دال عند 0.01	**26**	,732**	دال عند 0.01	**41**	,307*	دالة عند 0.05			
12	,483**	دال عند 0.01	**27**	,486**	دال عند 0.01	**42**	,186	غير دال			
13	,339*	دال عند 0.05	**28**	,342*	دال عند 0.05	**43**	,384**	دال عند 0.01			
14	,336*	دال عند 0.05	**29**	,402**	دال عند 0.01	**44**	,651**	دال عند 0.01			
15	,554**	دال عند 0.01	**30**	,514**	دال عند 0.01	**45**	,566**	دال عند 0.01			

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول رقم(25) يتضح أن أغلب فقرات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01،0.05) ، في حين أن هناك فقرات غير دالة إحصائيا وهي(1-6-20-33-42-46-47-55) وتم حذفها واستبعادها، مما يؤكد أن فقرات المقياس تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي وبالتالي فإن المقياس صادق لما وضع لقياسه، ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

جدول رقم(26): يوضح توزيع بنود مقياس التوجه الدافعي على أبعاده بعد حساب الخصائص السيكومترية

الأبعاد	أرقام البنود
التوجه الدافعي الداخلي	-14-13-12-11-10-9-8-7-5-4-3-2 -25-24-23-22-21-19-18-17-16-15 29-28-27-26
التوجه الدافعي الخارجي	-40-39-38-37-36-35-34-32-31-30 -53-52-51-50-49-48-45-44-43-41 54

المصدر: من إعداد الطالبة

جدول رقم(27): يوضح معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية ككل

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التوجه الدافعي الداخلي	,953**	دال عند 0.01
التوجه الدافعي الخارجي	,944**	دال عند 0.01

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من خلال الجدول رقم(27) أن أبعاد مقياس التوجه الدافعي ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطا دالا مابين(0.92 و0.96) حيث قدر معامل الارتباط لبعد التوجه الدافعي الداخلي بـ (0.96) في حين قدر معامل الارتباط لبعد التوجه الدافعي الخارجي بـ (0.92) وهي قيم دالة عند مستوى 0.01 هذا يدل على أن أبعاد المقياس متسقة مع الدرجة الكلية وهناك ارتباط بين الأبعاد و المقياس ككل لذلك يمكننا أنا المقياس صادق في اتساقه الداخلي.

ج-صدق المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي):

جدول رقم(28):يوضح الصدق التمييزي لمقياس التوجه الدافعي

	المؤشر	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
مقياس التوجه الدافعي	العليا	12	121,0833	22	7,985	دالة عند 0.01
	الدنيا	12	82,9167			

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول رقم(28) وجدنا أن قيمة(ت) لمقياس التوجه الدافعي قدرت بـ (8.24) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يشير على أن المقياس قادر على التمييز بين طرفيه الأعلى والأدنى وهذا ما يؤكد على صدق المقياس.

3-ثبات المقياس: بعد تطبيق المقياس على عينة قوامها(45) تلميذ و تلميذة خارج عينة الدراسة وجمع البيانات وتفريغها في برنامج (الحزمة الإحصائية SPSS للعلوم الإنسانية والاجتماعية) وذلك لمعرفة درجة ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

ت-معامل ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات مقياس التصورات التعليمية تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(29): يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس التوجه الدافعي

المتغير	الأبعاد	قيمة معامل ألفاكرونباخ
التوجه الدافعي	**التوجه الدافعي الداخلي**	,898
	التوجه الدافعي الخارجي	,884
	التوجه الدافعي ككل	,939

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول رقم(29) يتضح أن معامل الثبات لأبعاد مقياس التوجه الدافعي كانت بين(0.88 و0.89) أما المقياس ككل فقد قدرت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.93)، وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات ما يجعله صالحا للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ث-طريقة التجزئة النصفية:

وقد قمنا باستخراج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التوجه الدافعي من خلال برنامج spss كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(30): يوضح قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التوجه الدافعي

المقياس	التجزئة النصفية	
	سبيرمان براون	جيتمان
التوجه الدافعي الداخلي	,902	,901
التوجه الدافعي الخارجي	,880	,879
التوجه الدافعي ككل	,936	,935

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

يتضح من خلال الجدول رقم(30) لقيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيح طول المقياس بطريقة سبيرمان براون قد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.90) إلى (0.92) وللمقياس ككل(0.96)، أما بطريقة جيتمان فقد بلغت معاملات الثبات(0.90) إلى (0.92) وللمقياس ككل (0.96) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات نستطيع من خلالها تطبيق المقياس على العينة الأساسية.

6- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة الاستطلاعية توصلنا إلى النتائج التالية:

- التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة وأنها صالحة لجمع البيانات.
- التأكد من وضوح التعليمات وعبارات مقاييس الدراسة للتلاميذ.
- اختيار المؤسسة المناسبة لتطبيق الدراسة الأساسية.
- التنسيق مع إدارة المؤسسة على تطبيق إستراتيجية العصف الذهني واختيار العينة والتوقيت حسب التوزيع الزمني لحصص الرياضيات(**انظر الملحق رقم19**).
- التنسيق مع أستاذة مادة الرياضيات حول الوحدة الدراسية المناسبة للتدريس بإستراتيجية العصف الذهني(**انظر الملحق رقم14)**
- تدريب الأستاذة على كيفية التدريس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني.
- إعداد دليل لسير حصص الوحدة بمساعدة الأستاذة.
- التعرف على الصعوبات التي من الممكن أن تعرقل سير إجراءات الدراسة الأساسية.

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** أجريت الدراسة من خلال أدوات الدراسة المتمثلة في بطاقة ملاحظة لدرجة استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لمعلمي الرياضيات بالتعليم الثانوي ومقياس التصورات التعليمية ومقياس التوجه الدافعي لدى المتعلم.
- **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة على عينتين:

- عينة تلاميذ الثانية ثانوي.
- عينة أساتذة الرياضيات بمدينة بسكرة.

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة بثانويات مدينة بسكرة و ثانوية محمد قروف بالعالية.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من (2023/02/14) إلى (2023/05/14) الفصل الأخير من السنة الدراسية 2023/2022.

2-منهج الدراسة:

يحدد المنهج حسب طبيعة موضوع البحث أو الدراسة وأهدافها التي تم تحديدها سابقا حيث يعرف بأنه" الوسيلة التي يمكن عن طريقها الوصول إلى الحقيقة أو إلى مجموعة حقائق في أي موقف من المواقف ومحاولة اختبارها للتأكد من صلاحيتها في مواقف أخرى وتعميمها" **(باشيوة، البرواري، 2010، ص142)**، كما يعرف بأنه" أسلوب للتفكير والتنفيذ، يعتمده الباحث لإنجاز بحثه، لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها للوصول إلى حقائق حول الظاهرة، أو الحدث موضوع الدراسة ويتم ذلك وفق مجموعة من الخطوات المتلازمة، التي تؤدي كل منها إلى الخطوة التالية". **(دشلي، 2016، ص53)**

بما أن طبيعة الدراسة هي التي تحدد المنهج المناسب، فإننا في هذه الدراسة نبحث عن " أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي على التصورات التعليمية والتوجه الدافعي" وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي لأنه يتلاؤم وموضوع الدراسة، يعرف التصميم شبه التجريبي بأنه" تصميمات جزئيا تجريبية يتم فيها ضبط بعض المصادر التي تهدد الصدق الداخلي وليس كلها ولذلك تستخدم هذه التصاميم في الحالات التي نجد فيها صعوبة كبيرة في توفير ضبط تجريبي تام"**(حنون، 2022، ص102)**، تم اختيار التصميم التجريبي القبلي والبعديباستخدام مجموعة واحدة حيث أنه في هذا النوع من التصميمات نستخدم مجموعة واحدة من الأفراد، ثم نقوم بتطبيق

القياس(القبلي) قبل التجربة، ثم تتعرض المجموعة للمتغير المستقل (المعالجة) ويتم إعادة تطبيق القياس(البعدي)، وقياس أثر المتغير المستقل(المعالجة) بحساب الفرق بين القياسين القبلي والبعدي.

كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي للكشف عن درجة استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.

3-التصميم التجريبي:

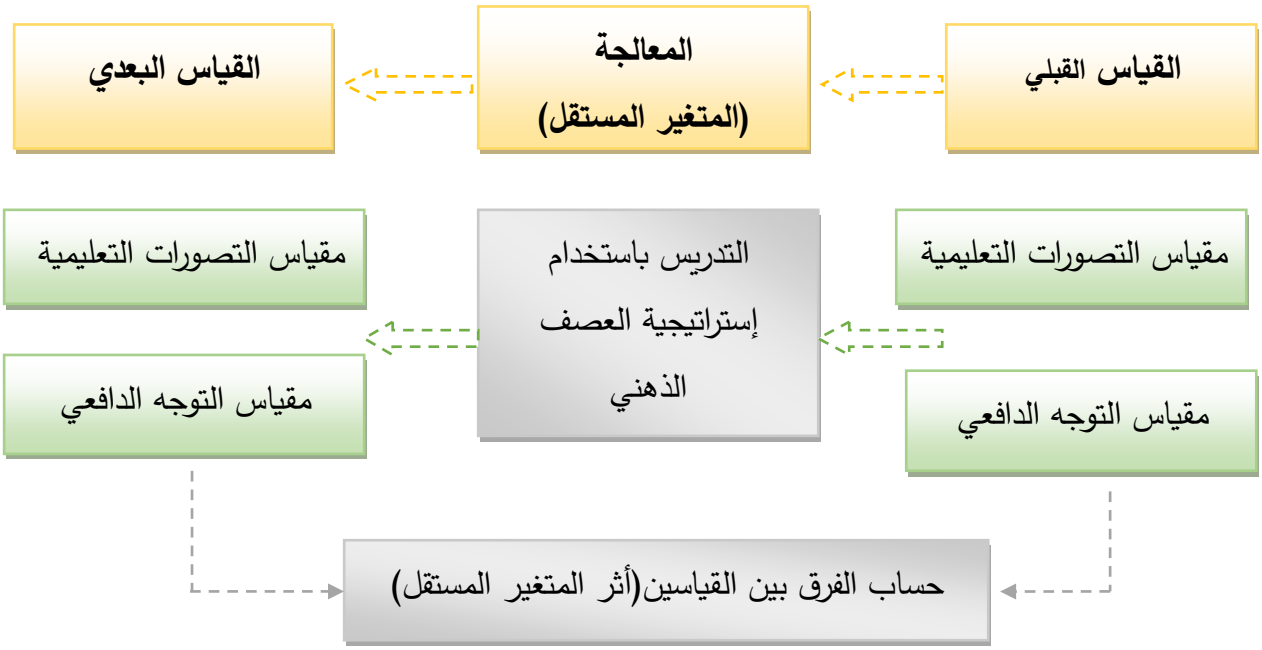
وقد تكونت المجموعة التجريبية من (31) تلميذ خضعوا للدراسة باستخدام إستراتيجية العصف الذهني وقد وزع القياس القبلي وألبعدي على المجموعة وتم الاعتماد على التصميم لمجموعة واحدة وهذا ماهو مبين في المعادلة التالية:

$$R\ O1\ X\ O2$$

حيث يشير:

- (R) التعيين العشوائي.
- (O1) القياس القبلي.
- (X)المتغير المستقل(الإستراتيجية).
- (O2) القياس البعدي.

والمخطط التالي يبين توزيع القياس القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية:



شكل رقم(9) التصميم الشبه تجريبي للمجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي

4-عينة الدراسة

تكونت العينة في دراستنا من عينتين والتي تم اختيارها بطريقة قصدية والمتمثلة في:

- العينة الأولى: تكونت من (50) أستاذة وأستاذ في مادة الرياضيات.
- العينة الثانية: تكونت من (31) تلميذ و تلميذة .

5-متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل:** وهو "المتغير التجريبي الذي يعالجه الباحث، والمقصود بالمعالجة تقديم مستويات مختلفة من المتغير، أي عمل أشياء مختلفة لمجموعات مختلفة من الأفراد" **(خضراوي، 2021، ص142) ويتمثل المتغير المستقل في دراستنا :**

- التدريس وفق إستراتيجية العصف الذهني.

- **المتغير التابع:** المتغير التابع يقيس أثر أو نتائج المعالجة التي يتعرض لها المتغير المستقل، ويتغير المتغير التابع وفقا لأثر المتغير المستقل، وبمعنى آخر فإن المتغير التابع يتغير وفقا لسلوك الفرد وأدائه ضمن مستوى معين أو مجموعة معينة للمتغير المستقل، ولذلك فإن مهمة المتغير التابع أن يظهر كمية هذا الأثر **(رجاء، 2006، ص193)**

وفي هذه الدراسة الحالية لدينا متغيرين تابعين هما:

- التصورات التعليمية(الكمية، الكيفية، الخبرية).
- التوجه الدافعي (الداخلي، الخارجي).

6-إستراتيجية العصف الذهني:

تم الاعتماد على دليل سير الدروس في مادة الرياضيات لمساعدة الأستاذة في تقديم موضوعات الوحدة باستخدام إستراتيجية العصف الذهني لتحقيق أهداف الدراسة وقد تم الاعتماد في بناء الدليل على:

- الدراسات السابقة مثل دراسة بن حسين(2022) بعنوان " فعالية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل في مادة الفيزياء لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "، دراسة الأغا(2009) بعنوان " اثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلاب الصف الحادي عشر"
- أستاذة مادة الرياضيات .
- كتاب الرياضيات لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة العلوم التجريبية و الرياضيات و تقني رياضي.
- مذكرات الوحدة السادسة لمادة الرياضيات من إعداد الأستاذة.

وتم إعداد الدليل وفق ثلاث مراحل (مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ، مرحلة التقويم) يقدم بها الأستاذ موضوعات الوحدة، وبعد الاتفاق مع الأستاذة تم تحديد الحصص و مدتها والتي حددت بـ (12) حصة دراسية بواقع ساعة لكل حصة و لتحضير الدروس تم مراعاة مايلي:

- تحديد الموضوع.
- تحديد الزمن المخصص لكل حصة.
- تحديد الكفاءات المستهدفة من كل درس.
- تحديد الكفاءات القاعدية لدى التلاميذ.
- تحديد الوسائل التعليمية التي يحتاجها كل من الأستاذة والتلاميذ.
- تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم التلاميذ بها أثناء الدرس.
- إعداد واجبات و تمارين ليتمكن التلاميذ من خلالها دعم ما تم تعلمه أثناء الحصة.

وبعد الإعداد الأولي للدليل تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين الذين لديهم خبرة تزيد عن 10 سنوات في مجال تدريس الرياضيات وخاصة مستوى السنة الثانية ثانوي لضبط محتوى الدليل، وبعد تحكيمها والأخذ بعين الاعتبار ملاحظاتهم التي كانت إيجابية وتم إضافة بعض التعديلات البسيطة تم تعديل الدليل وخروجه في صورته النهائية كما هو موضح في **الملحق رقم(15)**.

والجدول الموالي يوضح توزيع الدروس حسب الخطة الفصلية:

الجدول رقم(31): يوضح توزيع دروس الوحدة السادسة حسب الخطة الفصلية

الوحدة	الموضوع	عدد الحصص	الوسائل التعليمية
الوحدة السادسة المتتاليات العددية	توليد متتالية عددية	2	✓ المنهاج. ✓ التوزيع السنوي. ✓ الكتاب المدرسي. ✓ الوثيقة المرافقة. ✓ منتديات التعليم. ✓ السبورة.
	طرق توليد متتالية عددية	1	
	التمثيل البياني لمتتالية عددية	1	
	اتجاه تغير متتالية عددية	2	
	المتتالية الحسابية	2	
	المتتالية الهندسية	1	
	نهاية متتالية عددية(1)	1	
	نهاية متتالية عددية(2)	1	
	نهاية متتالية هندسية	1	
مجموع مواضيع الوحدة		12	

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على الكتاب المدرسي وأستاذ المادة

7-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على فرضيات وتساؤلات الدراسة تمت إجراءات التطبيق الميداني للدراسة خلال الفترة الممتدة من مارس 2023 إلى ماي 2023 ، فبعد إعداد أدوات الدراسة والتحقق من شروطها السيكومترية وتحديد عينة الدراسة تم إتباع الخطوات والإجراءات التالية:

- الاتفاق مع مدير المؤسسة التربوية وأستاذ مادة الرياضيات على إجراءات تطبيق إستراتيجية العصف الذهني من حيث الوقت والتاريخ والقسم.
- اختيار الوحدة الدراسية وتحديد الدروس مع أستاذ المادة.
- إعداد دليل سير الدروس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني.

- تطبيق القياس القبلي على المجموعة في شهر مارس 2023.
- تدريب الأستاذ على إجراءات و خطوات تطبيق إستراتيجية العصف الذهني.
- تطبيق إستراتيجية العصف الذهني لتدريس الرياضيات من قبل الأستاذ وفق الدليل الذي تم إعداده.
- تطبيق القياس البعدي على مجموعة الدراسة في شهر ماي 2023 لمعرف أثر إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي على التصورات التعليمية و التوجه الدافعي.
- تطبيق القياس التتبعي على المجموعة التجريبية لمعرفة بقاء أثر الإستراتيجية لديهم.

8-أساليب المعالجة الإحصائية :

للإجابة على أسئلة الدراسة اعتمدنا على مقياسي التصورات التعليمية و التوجه الدافعي بقياس قبلي وبعدي، ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

7-1- الدراسة الاستطلاعية:

- **معامل ألفا كرونباخ** لحساب ثبات مقياسي التصورات التعليمية والتوجه الدافعي.
- **معامل الارتباط بيرسون لطريقة التجزئة النصفية** لحساب ثبات المقياسين.
- **معامل الاتفاقCVR بمعادلة لاوشي لحساب الصدق الظاهري(صدق المحكمين)** لأدوات الدراسة(بطاقة ملاحظة لإستراتيجية العصف الذهني، مقياس التصورات التعليمية، مقياس التوجه الدافعي).
- **معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي** لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة من الفقرات بالمحور الذي تنتمي إليه.

- **معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق البنائي** لمعرفة مدى ارتباط كل محور من المحاور بالدرجة الكلية للمقياس ككل.
- **معامل هولستي للاتفاق** لحساب ثبات بطاقة الملاحظة.
- **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)**

7-2- الدراسة الأساسية:

- **اختبار Shapiro-Wilk**من أجل اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة (الأساليب البارمترية ،الأساليب اللابارمترية) لاختبار فرضيات الدراسة.
- **المتوسطات الحسابية** من اجل معرفة مستوى استخدام المعلمين لإستراتيجية العصف الذهني و الحكم عليها ما إذا كانت مرتفعة أو متوسطة، أو منخفضة.
- **الإنحرافات المعيارية** من اجل قياس الاختلاف بين درجات العينة ومقدار التشتت بينها.
- **اختبار t.test لدلالة الفروق** لحساب فعالية الإستراتيجية.
- **معادلة مربع ايتا** (η^2) لحساب حجم أثر إستراتيجية العصف الذهني.
- **معادلة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاكblake**لمعرفة مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية.

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

أولا: اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة

ثانيا: اختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى للدراسة.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية للدراسة.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة للدراسة.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة للدراسة.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة للدراسة.

6- عرض نتائج الفرضية السادسة للدراسة.

7- عرض نتائج الفرضية السابعة للدراسة.

8- عرض نتائج الفرضية الثامنة للدراسة.

9- حجم أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني.

10- نسبة الكسب المعدل لبلاك.

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة للدراسة.

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة للدراسة.

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة للدراسة.

7- مناقشة نتائج الفرضية السابعة للدراسة.

8- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة للدراسة.

استنتاج عام

اقتراحات.

خاتمة.

قائمة المراجع.

تمهيد:

بعد تطبيق إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي على عينة الدراسة قمنا بعرض النتائج المتوصل إليها في هذا الفصل، وذلك بعد تطبيق القياسين القبلي والبعدي لمقاييس الدراسة(مقياس التصورات التعليمية، مقياس التوجه الدافعي) على مجموعة واحدة والتي بلغ عددها (31)، وبعد جمع البيانات و تفريغها ثم معالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss v26)، وقد استخدمنا الأساليب الإحصائية المناسبة مع فرضيات الدراسة، وتم الحصول على نتائج الدراسة ومناقشتها استنادا للإطار النظري والدراسات السابقة.

أولا: اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة

يجب تحديد ما إذا كانت بيانات أفراد العينة لإجابتهم على مقياس الدراسة التي يتم دراستها يتبع التوزيع الطبيعي أم التوزيع غير الطبيعي، وهناك عدة طرق إحصائية للكشف عن نوع التوزيع منها:

- **طريقة اختبار Kolmogorov- Smirnov**والتي تستخدم إذا كان عدد أفراد العينة اكبر من 50.
- **طريقة اختبار Shapiro-Wilk** والتي تستخدم إذا كان عدد أفراد العينة اقل من 50، وهي الطريقة التي نستخدمها في دراستنا لأن عدد أفراد العينة اقل من 50.

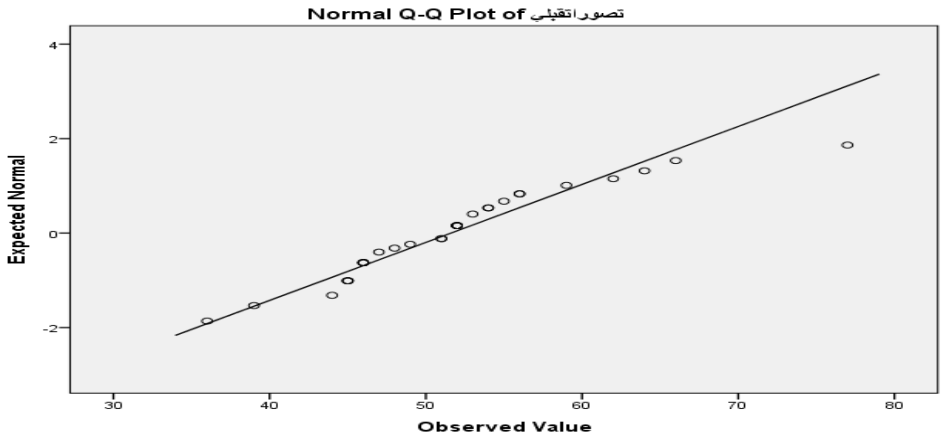
جدول رقم(32): يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات إجابات أفراد العينة

المقياس	Shapiro-Wilk			نتيجة الاختبار
	statistic	df	sig	
القياس القبلي				
التصورات التعليمية	,934	31	,056	**البيانات تتبع التوزيع الطبيعي**
التوجه الدافعي	,967		,446	**البيانات تتبع التوزيع الطبيعي**

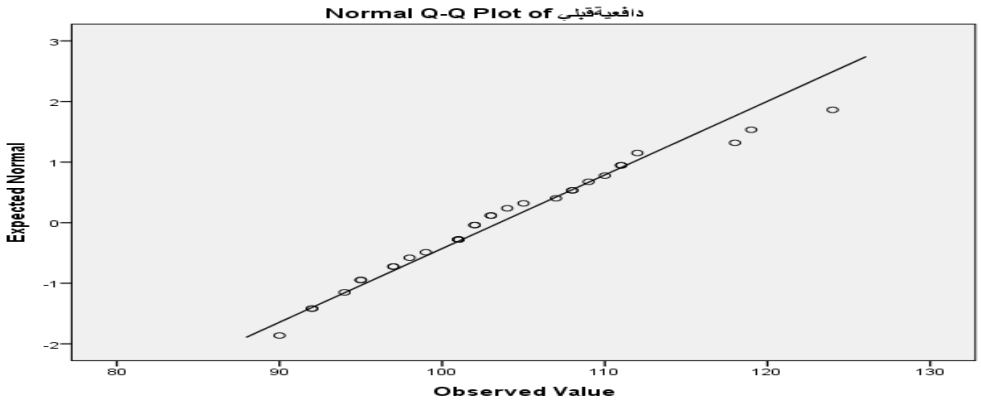
المصدر من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

من خلال الجدول أعلاه نجد نتائج اختبار Shapiro-Wilkبالنسبة لبيانات إجابات العينة على بنود المقياسين (التصورات التعليمية، التوجه الدافعي) تظهر أن مستوى المعنوية للقياسين القبلي أكبر من (0.05) أي قيم p.value اكبر من مستوى المعنوية 5%، مما يدل على أن بيانات إجابات أفراد العينة تتبع التوزيع الطبيعي، ولهذا يجب استخدام الإحصاءات المعلمية لاختبار فرضيات الدراسة.

والأشكال التالية توضح اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات للمجموعة التجريبية للقياس القبلي.



شكل رقم(10) : يوضح توزيع بيانات التصورات التعليمية القبلي



شكل رقم(11): يوضح توزيع بيانات التوجه الدافعي القبلي

ثانيا: اختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصت فرضية الدراسة على: " **يستخدم أساتذة الرياضيات إستراتيجية العصف الذهني بدرجة مرتفعة**". للإجابة على الفرضية الأولى للدراسة قمنا باستخراج مستويات الاستجابة من خلال إتباع الخطوات التالية:

1- تحديد المدى من خلال المعادلة التالية: أكبر قيمة – أصغر قيمة / أكبر قيمة، 3-1/3 =0.66 ثم بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهو الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلايا.

2- تحديد فئات أو خلايا الدراسة كالتالي:

[من 1 إلى 1.66] درجة الاستخدام منخفضة

[من 1.67إلى 2.32] درجة الاستخدام متوسطة

[من 2.33 إلى 3] درجة الاستخدام مرتفعة.

والجدول التالي يوضح مستويات وتقدير الاستجابة:

جدول رقم(33): يوضح مستويات وتقدير الاستجابة

المستوى	تقدير الاستجابات
منخفض	1-1.66
متوسط	1.67-2.32
مرتفع	2.33-3

جدول رقم(34): يوضح المتوسطات الحسابية لاستجابات أساتذة الرياضيات على كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
مرحلة التخطيط	2.50	0.24	مرتفعة
مرحلة التنفيذ	2.20	0.31	متوسطة
مرحلة التقويم	2.83	0.12	مرتفعة
بطاقة الملاحظة ككل	2.51	0.24	مرتفعة

من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول رقم(34)نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمرحلة التخطيط قدرت بـ (2.51) بانحراف معياري قدره (0.50)، وبالرجوع لجدول مستويات الاستجابة نجد أن هذه القيمة ضمن المستوى (المرتفع)، وقيمة المتوسط الحسابي لمرحلة التنفيذ قدرت بـ(2.20) بانحراف معياري قدربـ(0.31) وهو ضمن المستوى(المتوسط) في حين قدرت قيمة المتوسط الحسابي لمرحلة التقويم قدرت بـ(2.83) بانحراف معياري قدره (0.12)، حسب جدول مستويات الاستجابة فالقيمة ضمن المستوى (المرتفع)، في حين قدرت قيمة المتوسط الحسابي للبطاقة ككل بـ (2.51) وانحراف معياري قيمته (0.24) والقيمة ضمن المستوى المرتفع هذا ما يجعلنا نقبل الفرضية "**يستخدم أساتذة الرياضيات إستراتيجية العصف الذهني بدرجة مرتفعة**".

2- عرض نتائج الفرضية الثانية للدراسة:

نصت فرضية الدراسة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكمية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**".

جدول رقم(35): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي للتصورات التعليمية(الكمية).

المؤشرات / المتغير	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي			قيمة t	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التصورات التعليمية الكمية	31	16.29	4.54	31	25.45	1.20	-10,22	0.000

من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول رقم(35) يتبين لنا أن قيمة t.test قدرت بـ (-10,22) عند مستوى دلالة(α= 0.000)وهي اصغر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي للقياس البعدي الذي قدر بـ (25.45) أكبر من المتوسط الحسابي القبلي والذي قدربـ (16.29)، وهذا ما يبين ان الفرق دال لصالح الاختبار البعدي و بالتالي نجد أن التدريس وفق إستراتيجية العصف الذهني حقق فعالية، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكمية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح الإختبار البعدي**"، وبالتالي فالفرضية الأولى للدراسة محققة.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة للدراسة:

نصت فرضية الدراسة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكيفية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**".

جدول رقم(36): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي للتصورات التعليمية الكيفية.

المؤشرات / المتغير	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي			قيمة t	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التصورات التعليمية الكيفية	31	17.94	3.66	31	30.52	1.73	-17,55	0.000

من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول رقم(36) يتبين لنا أن قيمة t.test قدرت بـ **(-17,55)** عند مستوى دلالة(0.000 =α)وهي اصغر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي للقياس البعدي الذي قدر بـ (30.52) أكبر من المتوسط الحسابي القبلي والذي قدربـ (17.94)، وهذا ما يبين أن الفرق دال لصالح الاختبار البعدي وبالتالي نجد أن التدريس وفق إستراتيجية العصف الذهني حقق فعالية، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية (الكيفية) تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**"، وبالتالي فالفرضية الثانية للدراسة محققة.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة للدراسة:

نصت فرضية الدراسة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الخبرية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**".

جدول رقم(37): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي للتصورات التعليمية الخبرية.

المؤشرات / المتغير	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي			قيمة t	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التصورات التعليمية الخبرية	31	17.39	4.80	31	28.26	1.29	-11,82	0.01

من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول رقم(37) يتبين لنا أن قيمة t.test قدرت بـ **(-11,82)** عند مستوى دلالة(0.000 =α)وهي اصغر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي للقياس ألبعدي الذي قدر بـ **(28.26)** أكبر من المتوسط الحسابي القبلي والذي قدربـ **(17.39)**، وهذا ما يبين أن الفرق دال لصالح الاختبار ألبعدي و بالتالي نجد أن التدريس وفق إستراتيجية العصف الذهني حقق فعالية، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الخبرية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**"، وبالتالي فالفرضية الثالثة للدراسة محققة.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة للدراسة:

نصت فرضية الدراسة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجه الدافعي الداخلي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**".

جدول رقم(38): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي للتوجه الدافعي الداخلي.

المؤشرات / المتغير	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي			قيمة t	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التوجه الدافعي الداخلي	31	45.29	9.83	31	69.12	4.14	-14.21	0.000

من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول رقم(38) يتبين لنا أن قيمة t.test قدرت بـ (14,82-) عند مستوى دلالة(α= 0.000)وهي اصغر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي للقياس البعدي الذي قدر بـ (71,71) أكبر من المتوسط الحسابي القبلي والذي قدر بـ (47,16) وهذا ما يبين أن الفرق دال لصالح الاختبار البعدي وبالتالي نجد أن التدريس وفق إستراتيجية العصف الذهني حقق فعالية، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة :"**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجه الدافعي الداخلي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**". وبالتالي فالفرضية الرابعة للدراسة محققة.

6- عرض نتائج الفرضية السادسة للدراسة:

نصت فرضية الدراسة على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجه الدافعي الخارجي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.**

جدول رقم(39): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي للتوجه الدافعي الخارجي.

المؤشرات / المتغير	الاختبار القبلي			الاختبار ألبعدي			قيمة t	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التوجه الدافعي الخارجي	31	55.45	4.52	31	42.32	7.63	8.288	0.000

من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول رقم(39) يتبين لنا أن قيمة t.test قدرت بـ (9,138) عند مستوى دلالة(α= 0.000)وهي اصغر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالرجوع الى المتوسط الحسابي للقياس القبلي الذي قدر بـ (56,35) أكبر من المتوسط الحسابي البعدي والذي قدربـ (41,77)، وهذا ما يبين أن الفرق دال لصالح الاختبار القبلي وبالتالي نجد أن التدريس وفق إستراتيجية العصف الذهني حقق فعالية، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة:"**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجه الدافعيالخارجي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.**"، وبالتالي فالفرضية الخامسة للدراسة محققة.

جدول رقم(40) يوضح الفرق بين متوسطات الحسابية للتوجه الدافعي الخارجي في الاختبار القبلي والبعدي

الرقم	متوسطات الاختبار القبلي	متوسطات الاختبار ألبعدي
1	2.34	2.15
2	2.31	1.42
3	2.20	1.94
4	2.41	2
5	2.34	2.15
6	2.24	2.63
7	2.24	2.26
8	2.34	2.47
9	2.37	2.26
10	2.13	1.57
11	2.48	2.78
12	2.17	2
13	2.37	2
14	2.10	2.21
15	2.27	1.84
16	2.27	2.31
17	2.41	2.26
18	2.51	2.47
19	2.37	2.15
20	2.48	2.63
21	2.58	1.78
22	2.55	2.31
23	2.62	2.05
24	2.55	2.73
25	2.55	1.63
26	2.31	2

27	2.44	2.84
28	2.37	2
29	2.37	2.52
30	2.68	3.31
31	2.37	2.26

من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول رقم(40) نلاحظ أنه توجد فروق بين المتوسطات الحسابية في القياس القبلي والقياس ألبعدي للتوجه الدافعي الخارجي هذا ما يثبت الفروق في التوجهات الدافعية لصالح القياس القبلي.

7- عرض نتائج الفرضية السابعة للدراسة:

نصت فرضية الدراسة على أنه: **لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التصورات التعليمية لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.**

جدول رقم(41): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس البعدي والتتبعي للتصورات التعليمية.

المؤشرات / المتغير	الاختبار البعدي			الاختبار التتبعي			قيمة t	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التصورات التعليمية	31	80,48	5,62	31	80,74	4,92	-1,05	0,30

من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول رقم(41) يتبين لنا أن قيمة t.test قدرت بـ (-1,05) عند مستوى دلالة(α=0,30)وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يدل على أن الفرق غير دال إحصائيا، وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه" لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التصورات التعليمية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.**"، وبالتالي فالفرضية السادسة للدراسة محققة.

8- عرض نتائج الفرضية الثامنة للدراسة:

نصت فرضية الدراسة على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التوجه الدافعي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.**

جدول رقم(42): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياس البعدي والتتبعي للتوجه الدافعي.

المؤشرات / المتغير	الاختبار البعدي			الاختبار التتبعي			قيمة t	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التوجه الدافعي	31	111,45	10,00	31	111,12	9,87	0,81	0,42

من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول رقم(42) يتبين لنا أن قيمة t.test قدرت بـ (,812) عند مستوى دلالة(0,42= α)وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يدل على أن الفرق غير دال إحصائيا، وعليه

نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التوجه الدافعي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.**"، وبالتالي فالفرضية السابعة للدراسة محققة.

9-حجم أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني:

جدول رقم(43): يوضح الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم الأثر

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
المستوى	0.01	0.06	0.14

وقد قمنا بحساب حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية العصف الذهني) على المتغيرين التابعين التصورات التعليمية (الكمية،الكيفية،الخبرية)، التوجه الدافعي(الداخلي،الخارجي) والجدول التالي يوضح حجم التأثير بواسطة معادلة مربع إيتا.

بالتعويض بالمعادلة:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

جدول رقم(44): قيم معادلة مربع ايتا لحجم تأثير إستراتيجية العصف الذهني في تحسين التصورات التعليمية

المحاور	حجم العينة	قيمة مربع آيتا	النسبة المئوية	حجم التأثير
التصورات التعليمية الكمية	31	0.77	%77	كبير
التصورات التعليمية الكيفية	31	0.91	%91	كبير
التصورات التعليمية الخبرية	31	0.82	%82	كبير
التصورات التعليمية	31	0.92	%92	كبير

المصدر: من إعداد الباحثة

يتضح من الجدول رقم(44) أن قيمة η^2 المحسوبة لمتغير التصورات التعليمية قدرت بـ (0.92) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو(إستراتيجية العصف الذهني) كانت بنسبة (92%) على المتغير التابع الأول التصورات التعليمية وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير(الجدول المرجعي الخاص بتحديد مستويات حجم التأثير للمقياس)، أما قيمة η^2 المحسوبة لأبعاد المتغير التابع التصورات التعليمية قدرت بـ (0.77) للتصورات التعليمية الكمية،(0.91) للتصورات التعليمية الكيفية،(0.82) للتصورات التعليمية الخبرية مما يشير أن تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع الأول كانت بنسبة(77%)،(91%)،(82%).

جدول رقم(45): قيم معادلة مربع ايتا لحجم تأثير إستراتيجية العصف الذهني في تحسين التوجه الدافعي

المحاور	حجم العينة	قيمة مربع ايتا	النسبة المئوية	حجم التأثير
التوجه الدافعي الداخلي	31	0.87	%87	كبير
التوجه الدافعي الخارجي	31	0.73	%73	كبير
التوجه الدافعي	31	0.41	%41	كبير

المصدر: من إعداد الباحثة

يتضح من الجدول رقم(45) أن قيمة η^2 المحسوبة لمتغير التوجه الدافعي قدرت بـ (0.41) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو(إستراتيجية العصف الذهني) كانت بنسبة (41%) على المتغير التابع الثاني التوجه الدافعي وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير، أما قيمة η^2المحسوبة لأبعاد المتغير التابع الثاني قدرت بـ (0.87) للتوجه الدافعي الداخلي و(0.73) للتوجه الدافعي الخارجي مما يشير أن تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع الثاني كانت بنسبة (87%)،(73%).

10-نسبة الكسب المعدل لبلاك

- **ما مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية؟**

لحساب فعالية إستراتيجية العصف الذهني، فقد تم حساب الكسب المعدل بموجب معادلة كسب بلاك المعدلة لفحص الفرضية " تحقق إستراتيجية العصف الذهني نسبة الكسب المعدل (بلاك) اكبر من (1.2) في تحسين التصورات التعليمية و التوجه الدافعي لدى المتعلم.

- **معادلة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Blake :** قام " بلاك"Blake بتعديل نسبة الكسب لـ "ماك جويجان"McGuigan وذلك بإضافة حد جبري ثان قيمته (M2−M1)/P وأطلق عليها " نسبة كسب بلاك المعدلة""**Modified Blake's gain Ratio (MG)**". وهي :

$$MG=\frac{M_2-M_1}{P-M_1}+\frac{M_2-M_1}{P}$$

حيث:

- M_2هو المتوسط البعدي.
- M_1هو المتوسط القبلي.
- Pهي الدرجة العظمى للإختبار

ويمتد المدى لهذه النسبة من (0) إلى (2)، وقد اعتبر "بلاك" أن الحد الأدنى لقبول الفعالية هو(1.2) بمعنى إذا كان معدل الكسب اقل من 1.2 فإنه لا توجد استفادة من الإستراتيجية، وإذا كان معدل الكسب أكبر من 1.2 فإنه توجد استفادة من الإستراتيجية والجدول الموالي يوضح ملخص نتائج الكسب المعدل:

جدول رقم(46): يوضح نتائج الكسب المعدل لمتغير التصورات التعليمية

المحاور	الدرجة العظمى للمقياس	المتوسط الحسابي البعدي	المتوسط الحسابي القبلي	معدل الكسب	مستوى الكسب
التصورات التعليمية الكمية	27	25.45	16.29	1.19	ضعيف
التصورات التعليمية الكمية	33	30.52	17.94	1.21	كبير
التصورات التعليمية الكمية	30	28.26	17.39	1.21	كبير
التصورات التعليمية	89	84.23	51.61	1.23	كبير

المصدر: من إعداد الباحثة

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ارتفاع نسبة الكسب المعدل للتصورات التعليمية ككل والتي قدرت بقيمة (1.23) و هي قيمة مرتفعة مقارنة مع النسبة التي حددها(بلاك) وهي (1.2)، أما نسبة الكسب المعدل لمحور التصورات التعليمية الكمية (1.19) وهي قيمة منخفضة في حين محور التصورات التعليمية الكيفية و محور التصورات التعليمية الخبرية كانت نسبة الكسب المعدل مرتفعة قدرت بـ

(0.21) لكلا المحورين،وهذا يعني أن المجموعة التجريبية استفادت من التدريس وفق إستراتيجية العصف الذهني في التصورات التعليمية ونسبة اكتسابها كانت مرتفعة.

جدول رقم(47): يوضح نتائج الكسب المعدل لمتغير التوجه الدافعي

المحاور	الدرجة العظمى للمقياس	المتوسط الحسابي البعدي	المتوسط الحسابي القبلي	معدل الكسب	مستوى الكسب
التوجه الدافعي الداخلي	81	69.12	45.29	0.96	ضعيف
التوجه الدافعي الخارجي	63	42.32	55.45	-1.94	ضعيف
التوجه الدافعي	144	111.45	100.74	0.31	ضعيف

المصدر: من إعداد الباحثة

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ انخفاض نسبة الكسب المعدل لمتغير التوجه الدافعي قدرت بقيمة **(0.31)** و هي قيمة منخفضة مقارنة مع النسبة التي حددها بلاك وهي (1.2) ، وبالنسبة لمحور التوجه الدافعي الداخلي **(0.96)**، والتوجه الدافعي الخارجي **(-1.94)** وهي قيم منخفضة وهذا يعني أن المجموعة التجريبية لم تستفد من التدريس وفق الإستراتيجية في التوجه الدافعي ونسبة اكتسابها كانت ضعيفة.

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة

إجابة عن فرضية الدراسة الأولى التي نصت على: "**يستخدم أساتذة الرياضيات إستراتيجية العصف الذهني بدرجة مرتفعة**".

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة وأستاذات الرياضيات في التبرير التناسبي لبطاقة الملاحظة ككل وعلى كل محور من محاوره الثلاثة، وأظهرت النتائج أن "درجة استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي مرتفعة" وبذلك تم قبول الفرض البديل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاستناد على الجانب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع والذي من خلاله تبين لنا أهمية استخدام استراتيجيات التعلم النشط بصفة عامة وإستراتيجية العصف الذهني بصفة خاصة، حيث نفسر ارتفاع درجة استخدام المعلم لمرحلة التخطيط في تطبيقه لإستراتيجية العصف الذهني، كونها أول مرحلة في العملية التدريسية وأهم خطوة حيث يتم فيها تحديد الأهداف التعليمية وتصميم الأنشطة والموارد التي ستساعد في تحقيق الأهداف، والأهمية التي تكتسبها مرحلة التخطيط و التحضير للدرس باعتبارها أساسا موضوعيا لتهيئة وإعداد المتعلمين لاكتساب معارف جديدة إضافة للأهمية التي يكتسبها تخطيط الدرس في المساهمة على تطوير كفاءة النشاط التدريسي للمعلمين والمتعلمين من أجل تطوير فاعلية الدرس و ضمان نجاح تطبيق الإستراتيجية و تحقيق الهدف منها فالمعلم قبل تقديمه لأي درس وجب أن يخطط و يحدد الأهداف و الوسائل و أهم الإستراتيجيات التي تساعده في تقديم درسه في جو من التفاعل مع متعلميه،وتتفق هذه النتيجة مع إليه وهذا ما يتفق مع دراسة المحمدي(2018) والتي توصلت أن استخدام معلمات الرياضيات لإستراتيجية العصف الذهني في تدريس الرياضيات بدرجة مرتفعة و بمتوسط حسابي قدرب (3.67 من 5)ذلك أن هناك العديد من الموضوعات في الرياضيات تحتوي على أنشطة تعليمية تضع المتعلمين في مواقف تعليمية تستثير تفكيره، في حين تختلف دراسة البلوي(2019) مع نتائج الدراسة الحالية في أن استخدام أعضاء هيئة التدريس في قسم الرياضيات لإستراتيجية العصف الذهني بدرجة متوسطة و بمتوسط

حسابي قدرب (2.34) وذلك لعدة معوقات منها حجم الجهد و المدة الزمنية للمادة الدراسية، وأيضا دراسة (النفيعي، 2016) حيث كانت درجة تطبيق معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التعلم النشط في مرحلة التخطيط متوسطة ذلك لقلة اهتمام المعلم بالتحضير الكتابي للدرس حيث أصبح يلجأ على التحضير المصور والذي لا يتناسب مع مستوى طلابه وبالتالي أصبح هناك ضعف كبير في صياغة تلك الأهداف، وكذلك قلة وجود برامج مختصة في التخطيط (خطوات التحضير الكتابي الصحيح) تساعد المعلم على التخطيط السليم للدرس، في حين أن استخدام مرحلة التطبيق لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي كانت بدرجة متوسطة، وذلك راجع إلى مجموعة من المعوقات المرتبطة بمثل هذا النوع من التعليم و التي تقف حائلا أمام تطبيقه من حيث الوقت المستهلك لتدريب المتعلمين على استخدام هذه الإستراتيجية فكل من المعلم و المتعلم بحاجة إلى تدريب مركز حول استخدام استراتيجيات التعلم النشط، ومن بين المعوقات أيضا الحجم الساعي لمادة الرياضيات فلتطبيق إستراتيجية العصف الذهني يحتاج المعلم وقت كافي من أجل توليد أكبر قدر من الأفكار والآراء والحلول للمشكلة فتنفيذ و تطبيق الإستراتيجية يحتاج إلى زمن أطول من الحصة الدراسية وتزداد الصعوبة في ظل وجود كثافة في أعداد المتعلمين مما يشكل صعوبة يلجأ بسببها المعلم إلى طرق التدريس التقليدية التي لا تحتاج إلى جهد ووقت، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة البلوي (2019) التي أشارت أن عدم وجود دليل استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات وقلة وجود البرامج التدريبية التي تختص بالتعلم النشط وطرق تفعيله من خلال التخطيط والتنفيذ من المعوقات التي تجعل المعلم لا يتمكن من تطبيق الإستراتيجيات الحديثة وتتفق دراسة النفيعي(2016) مع الدراسة الحالية في أن درجة تطبيق معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التعلم النشط كانت متوسطة

وذلك راجع على أن المعلم يرى أن تحديد الزمن يصعب في أي مسألة لأن ذلك يعتمد على قدرات الطلاب(دون المتوسط، متوسط، فوق المتوسط) وكذلك صعوبة وسهولة السؤال بالنسبة له.

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

إجابة عن فرضية الدراسة الثانية التي نصت على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكمية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**".

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار ألبعدي للمجموعة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياسين كما هو مبين في الجدول (35) حيث كشفت نتائج اختبار T-testعلى أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكمية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح الاختبار ألبعدي**. وبذلك تم قبول الفرضية البديلة.

وتفسر الباحثة هذه النتائج إلى كون أن أهم مبادئ استخدام إستراتيجية العصف الذهني الكم واستمطار أكبر قدر من الأفكار بغض النظر عن نوعها وقيمتها، حيث أن المعلم في تقديمه لمحتويات مادة الرياضيات ركز على توليد التلاميذ وطرحهم للأفكار على الكم مهما كانت جودتها وينطوي هذا المبدأ على أنه كلما زادت عدد الأفكار المقترحة زاد احتمال بلوغ أكبر قدر من الأفكار الأصلية، كما أن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات التعليمية تأتي بعد عدد من الحلول الغير مألوفة والأفكار الأقل أصالة، فزيادة تدفق الحلول الممكنة من قبل المتعلم تزيد من احتمال إنتاج أفكار مفيدة تساعد المتعلم في حل الوضعية التعليمية والكم قد يؤدي إلى تحسين النوع، بمعنى، بمعنى أنه بكثرة

الأفكار ستكون هناك فرصة أكبر لاختيار الفكرة الصائبة وكمية الأفكار التي يطرحها المتعلمين المشتركين في جلسات العصف الذهني للمشكلة يبذلون فيها قصارى جهدهم لإنتاج وتطوير أفكارهم وصولا لأفضل الحلول وأجودها، هنا التلاميذ الذين يحملون تصورات كمية نحو التعلم ساعدتهم إستراتيجية العصف الذهني في استرجاع وتجميع ما تم حفظه من معلومات والتعرف على كيفية استخدامها في المواقف التي تستدعي ذلك، فتفضيلهم للأعمال السهلة التي لا تتطلب سوى استرجاع المعلومات أو اطرق التعلم التي سبق لهم تجريبها جعل تعلمهم وفق إستراتيجية العصف الذهني أكثر تشويق ومتعة، وابتعادهم عن تحمل أعباء المخاطرة بمواجهة تحديات قد تتطلب منهم جهدا ذهنيا أكثر من مجرد استرجاع معلومات سبق حفظها أو طرق حل أصبحت راسخة في خبراتهم، طالما أن التعلم في ضوء التصور الكمي هو السعي لزيادة كمية المعلومات المخزنة في ذهن المتعلم سواء كانت هذه المعلومات عبارة عن حقائق ومبادئ وكانت طرق لمواجهة المشكلات التعليمية هذا يجعل التلاميذ حريصين على التقيد التام بالمحتوى الدراسي لذلك لا يفضلون الإطلاع على مواد أو موضوعات إضافية بل ويكون من الأفضل لديهم اللجوء إلى حفظ محتويات المادة التعليمية بحقائقها ومفاهيمها، كما تظهر لدبهم أهمية الاعتماد على المعلم كمصدر أساسي للمعرفة والتقييم ومرشد مهم في تنظيم طريق التدريس لطلابه وتوجيههم وبذلك يصبح من المنطقي.

فنجد أن التلاميذ اللذين يتبنون هذا النوع من التصور يفضلون الأنشطة المحددة والمقررات الدراسية المحددة، واختبارات الورقة والقلم، والعمل بطريقة فردية والمعلم هو المسؤول عن عملية التعلم والنمذجة والعلاقات داخل الفصل الدراسي، وهذه ما يدفعه إلى الحفظ والتلقين وإتباع تعليمات المعلم هذه الطريقة للدراسة ومستوى التعلم يؤدي إلى فهم سطحي لطبيعة التعلم، حيث توصلت دراسة القفاص (2010) إلى وجود ارتباط بين التصورات الكمية للتعلم والمدخل السطحي للتعلم، فالمتعلمين

ذوي التصورات الكمية للتعلم يسعون لزيادة كمية المعلومات المخزنة في أذهانهم لذلك من الطبيعي أن يلجأ أصحاب هذا التصور إلى تبني طريقة تعلم تحقق لهم أهداف بأقل مجهود ممكن، ودراسة كاشف(2021) التي توصلت إلى وجود تأثير سالب لتصور التعلم كعملية بنائية(كمية) وللانفتاح على الخبرة في التنبؤ بأسلوب التعلم السطحي، حيث أنهم يتوجهون إلى تذكر التفاصيل معزولة عن بعضها البعض لكي يعيدوا إنتاج نفس المعلومات دون التعمق فيها، وإنتاج نفس المعلومات دون فهمها ومعالجتها وإدراك المعنى الحقيقي منها، ولا يبذلون محاولات جدية لربط الأفكار والموضوعات الجديدة بالمعارف السابقة لديهم مما ينتج عنه تكديس للمعلومات والأفكار غير المترابطة في البناء المعرفي لديهم وذلك مرجعه إلى إدراكهم وتصورهم للتعلم كاكتساب للمزيد من المعلومات كزيادة كمية فقط في المعرفة.

ظهور النتائج الخاصة بوجود فروق في الاختبار القبلي والبعدي في التصورات التعليمية الكمية لصالح الاختبار ألبعدي منطقي، فالتصورات الكمية للمتعلم وفق إستراتيجية العصف الذهني مطلب أساسي مهم، وخطوة أولية للتعلم وفق هذه الإستراتيجية لأن المطلوب من التلاميذ هو استمطار أكبر قدر من المعلومات وطرح أفكاره التي يحملها حول الوضعية التعليمية والموضوع، فاستخدام الكم في التدريس باستخدام العصف الذهني يساعد المتعلم في الوصول إلى حلول للمشكلة الرياضية، وتنمي لديه مهارات التفكير و تطلق العنان لها. فالمتعلم الذي لديه تصورات بسيطة نحو التعلم إذا تم دمجه في بيئات تعليمية تعدل من تصوراتهم الخاطئة وتكسبهم تصورات تعلم تناسب السياق التعليمي ومواقف التعلم التي يتعرضون لها، فاستخدام المعلم لإستراتيجيات التعلم النشط بصفة عامة وإستراتيجية العصف الذهني بصفة خاصة يساعد و يوجه المتعلم إلى تصحيح تصوراته، وتوجهه إلى اختيار أسلوب التعلم المناسب وذلك لوجود علاقة بين تصورات المتعلمين حول تعلمهم و أساليب

تعلمهم وذلك ما توصلت إليه دراسة(Duarte, 2007) أن تصورات التعلم ترتبط بأساليب التعلم العميق والسطحي والإستراتيجي، حيث يرتبط أسلوب التعلم السطحي بالتعلم من أجل المهنة، ويرتبط أسلوب التعلم العميق بالتصور الجوهري وذلك يربط المعلومات ببعضها وتنمية التفكير الناقد، وأسلوب التعلم الإستراتيجي يرتبط بتصور التحفيز والبحث عن النجاح وذلك من خلال مهارة إدارة الوقت والاهتمام بالتقييم الأكاديمي، ودراسة (Zhu, Valcke& Schellens, 2008) التي توصلت إلى أن تصورات التعلم تحدد أساليب التعلم التي يستخدمها المتعلم في المواقف التعليمية ووجود علاقة بين المعتقدات المعرفية وتصورات التعلم وأساليب التعلم واتفقت معها دراسة(Richardson, J. T. 2011) أن الاختلاف في تصورات التعلم التي يتبناها الطلاب أدت إلى اختلاف أساليب تعلمهم، كما بينت دراسة(**Negovan, Sterian& Colesniuc, 2015**) أن الذكور يتبنون التصورات التعليمية الكمية وإدراك التعلم كالتزام بأداء المهام وهو ما يمثل المستوى الأدنى من تصورات التعلم، فاحتواء إستراتيجية العصف الذهني على الأسئلة المفتوحة والإجابات الغير محددة دفع بالتلاميذ للتفاعل والبحث في ما لديهم من معارف وتجارب سابقة.

3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

إجابة عن فرضية الدراسة الثانية التي نصت على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكيفية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**".

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار ألبعدي للمجموعة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياسين كما هو مبين في الجدول (36)

حيث كشفت نتائج اختبار T-testعلى أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكيفية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح الاختبار ألبعدي**. وبذلك تم قبول الفرضية البديلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التدريس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني زادت من انتباه التلاميذ كما جعلتهم أكثر استعدادا لتلقي المحتويات الخاصة بالتبرير التناسبي وأتاحت لهم الفرصة لاستخدام التفكير، كان الفرق في التصورات التعليمية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار ألبعدي لأنه تم توفير بيئة صفية متمثلة في التدريس الفعال بطريقة فعالة جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية، فالتلاميذ الذين تبنوا التصور الكيفي للتعلم يهتمون بمعنى تعلماتهم وهذا ما جعلهم يفضلون عمليات التعلم النشط الذي يشتمل على ربط الأفكار والنظر للقطاعات والمبادئ من ناحية واستخدام الشواهد واختبار المنطق الخاص بالبرهان من ناحية أخرى، كما يتضمن تطوير الفهم الشخصي للفرد و التحكم فيه.

فالتصورات التعليمية الكيفية تركز على فهم المعاني والمفاهيم بدلا من مجرد حفظ المعلومات حيث يهدف هذا النوع من التعلم إلى تطوير القدرة على التفكير التحليلي والفهم العميق للمواضيع بدلا من الاكتفاء بالمعلومات ووضع الأفكار في سياقات أو إطارات فكرية، يشجع هذا التصور التفكير النقدي ويساعد في تطوير المهارات العقلية العليا مثل الابتكار واتخاذ القرارات بخلاف التعلم الاعتيادي الذي يركز بشكل أكبر على حفظ الحقائق والمعلومات دون التركيز الكافي على فهم السياق والمعنى المعمق لتعلماته، لذلك فالتعلم الكيفي للتعلم أكثر فاعلية في تمكين المتعلم من استيعاب المفاهيم والتفكير الإبداعي والتفاعل مع المحتويات بشكل نشط ليستفيد المتعلم من تجاربه التعليمية لتعزيز فهمه وتطوير قدراته العقلية.

كما يمكن أن ترجع النتيجة إلى الأثر الذي أحدثته إستراتيجية العصف الذهني والتي تتيح للمتعلمين الفرصة لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار وتشجيعهم على تقديم أفكار متنوعة ومختلفة حتى وان كانت البداية معتمدة على الكم، دون تقييد أو انتقادات للأفكار في المرحلة الأولى حيث يتم التركيز فيها على إنتاج الكثير من الأفكار دون التحكم في جودتها بعد ذلك يمكن تحسين الأفكار وتحديدها بشكل أكثر دقة، واستخدام الخبرات لتعزيز التفكير المبتكر ودمج الأفكار المختلفة لتحقيق حلول أكثر شمولا، فتقنية العصف الذهني في التدريس تفيد في تطوير طرائق التفكير، فقد أثبتت دراسة كل من (الكبيسي، 2009)، ودراسة (سليماني، 2017)، ودراسة (محمد، 2019)، ودراسة (سلمان، 2019) ودراسة (بن حسين، 2021) إلى التأثير الإيجابي لإستراتيجية العصف الذهني على تنمية مهارات التفكير العليا: التحليل، التركيب، التقويم ويركز عليها، لذلك تخاطب العديد من أنشطة التعلم وفق الإستراتيجية هذه المهارات في مواقف مختلفة فيساعد في تحسين تعلم المحتوى العلمي، كما تزيد التفاعل بين المعلم والمتعلم وتنقل المتعلمين من النظرة الاعتيادية لتعلمه المعتمدة على أساليب الحفظ الآلي الرتيب للمعلومات إلى مستويات أرقى من التفكير الإبداعي، وابتكار الأفكار وتوليدها واقتراح الحلول المتعددة كلما كان التدريس قائم على الفهم وعلى الخبرات العلمية المحسوسة وعلى نشاط التلميذ كان أكثر وضوحا، فطبيعة المادة الدراسية وهي الرياضيات التي تهتم بالفهم والتحليل وإدراك العلاقات والنقد وحل المشكلات وإكساب التلاميذ مهارات الاتصال بمصادرة المعرفة ومهارة التعلم الذاتي.

4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

إجابةً عن فرضية الدراسة الثانية التي نصت على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الخبرية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**".

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار ألبعدي للمجموعة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياسين كما هو مبين في الجدول (37)حيث كشفت نتائج اختبار T-testعلى أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الخبرية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح الاختبار ألبعدي**. وبذلك تم قبول الفرضية البديلة.

تعزو الباحثة نتائج وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي في التصورات التعليمية الخبرية أن المتعلم الذي يتبنى هذا النوع من التصورات لديه قناعة بأن عملية التعلم غير مرتبطة بالزمان أو المكان، وأن التعلم عملية مهمة لا يجب أن تتوقف مدى الحياة فمن الصعب أن يتقيد بمحتوى دراسي وأن يعتمد على الحفظ الصم، كما أن يكون لديه غرض من التعلم.

التعلم في ضوء هذا النوع من التصورات يعتمد على الخبرات العملية والتجارب الفعلية بدلا من الدراسة النظرية، حيث يتيح للمتعلمين فهم الأفكار وتطبيقها في سياق الحياة فمشاركة المتعلم في تجارب عملية ، تمكنه من فهم المفاهيم بشكل أعمق وأكثر تطبيقا حيث يمكن للخطأ والتجارب الفعلية أن تساعد في تثبيت المعرفة، يكون المتعلم هو السائد في تجربته التعلمية، ذلك يزيد من مستوى

الفعالية الذاتية والثقة في القدرة على التعلم والتكيف مع التحديات والتغييرات، ويشجع على التفكير النقدي والتحليل، حيث يجد المتعلم نفسه في مواجهة مشاكل يتطلب منه البحث عن حلول فعالة، فالتعلم من خلال التجارب أكثر فعالية في تثبيت المعلومات في الذاكرة بسبب الخبرة الشخصية والتفاعل الفعال مع تعلماته، فالتجارب تشجع على الفضول والبحث عن حلول للمشاكل، عندما يكون للمتعلم دور فعال في تعلمه يصبح لديه فرصة لاكتشاف وتجربة أفكاره الخاصة، وتشمل التفاعل مع الآخرين، هذا ما يساعدهم في فهم واستيعاب المعلومات بشكل أفضل، مما يؤدي إلى تحقيق تطوير شخصي واحترافي أكبر.

كما أن التصورات التعليمية الخبرية للتعلم قائم على التعلم مع الآخرين في مجموعات حيث أن التعلم الجماعي تجربة غنية وفعالة لتطوير المهارات وفهم المفاهيم، كما أن العمل في مجموعات دراسية مع الزملاء يساعد المتعلم في مشاركة المعلومات والأفكار بحيث يمكن للجميع الاستفادة من تبادل المعرفة فإستراتيجية العصف الذهني تتم وفق العمل في مجموعات ، والتي تساعد على تعزيز الفهم وتثبيت المعلومات وأداء أدوار مختلفة والاستفادة من خبرات بعضهم البعض، لذلك فالتعلم مع الآخرين يمكن أن يجعل العملية التعليمية أكثر متعة وتشويق بالإضافة إلى أنه يسهم في توسيع آفاق وتحسين قدرات المتعلم في فهم وتطبيق المعلومات ، فالتعلم ليس مقتصرا على مكان أو زمان حيث تعكس فكرة أن الفرص للتعلم وتطوير المهارات، يمكن أن تحدث في أي وقت وفي أي مكان مع التطور التكنولوجي والعلمي أصبح من الممكن الوصول إلى مصادر التعلم بسهولة من خلال التكنولوجيات الحديثة والحصول على موارد تعليمية عبر الانترنت من دورات أو مواقع الويب التعليمية والفيديوهات فالتعلم المستمر يمكن المتعلمين من تطوير مهاراتهم ومعرفتهم طول حياتهم لا يحتاجون إلى الانتظار حتى يكونوا في بيئة تعليمية معينة، كما تمكنهم من المشاركة في مجتمعات عبر

الانترنت والمنتديات لتبادل المعرفة والخبرات مع الآخرين، فاستخدام التكنولوجيا والتعليم عن بعد وتقنيات الواقع الافتراضي يسهم في تحسين عمليات التعلم وجعلها أكثر فعالية فغرض التعلم تكون متاحة للأفراد في وقت يرونه مناسبا وفي أي مكان يتواجدون فيه.

5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

إجابةً عن فرضية الدراسة الثانية التي نصت على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجهات الدافعية الداخلية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**".

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياسين كما هو مبين في الجدول (38)حيث كشفت نتائج اختبار T-testعلى أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجهات الدافعية الداخلية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح الاختبار ألبعدي**. وبذلك تم قبول الفرضية البديلة.

تعزو الباحثة نتائج الفرق بين القياس القبلي والبعدي للتوجه الدافعي الداخلي إلى أن بيئة التعلم النشطة والتي تم فيها استخدام إستراتيجية العصف الذهني في مادة الرياضيات لمهارات التفكير الرياضي والتبرير التناسبي زادت من تفاعل المعلم والمتعلمين وأعطت المجال للمتعلمين للعمل بحرية في مجموعات وأدت إلى زيادة دافعيتهم الداخلية نحو التعلم وإنجاز المهمات التعليمية فالتدريس باستخدام الإستراتيجية تميزت بمجموعة من الخصائص أهمها تركيز مبادرة التلاميذ في التعلم واكتساب

المهارات والتأمل بخطوات التعلم والمهارات فوق المعرفية وفق تقنية العصف الذهني، لذلك ترى الباحثة أن التدريس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني قد ساهم بشكل كبير في إثارة الدافعية الداخلية لدى التلاميذ في هذا الصدد أثبت بعض الدراسات أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط تزيد من دافعية التعلم فنجد دراسة نور الدين (2018) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ، والتي توصلت إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية وأن الإستراتيجيات أثبتت فعاليتها في الرفع من التوجه الداخلي لعينة الدراسة كما في دراسة أبو قديري(2021) التي هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على التعلم باللعب في زيادة الدافعية نحو تعلم الرياضيات حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية.

تم ملاحظة أن معظم التلاميذ أثناء جلسات العصف الذهني عندما كانوا يتعلمون في مجموعات تعاونية ظهر فيهم دور واضح لكل فرد من أفراد المجموعة، فلم يبقى تلميذ يشعر باللامبالاة بما يحدث داخل الفصل، فالمتعلم المدفوع داخليا يكون أكثر إصرارا ومثابرة على إنجاز المهمات الصعبة ويعتبر نفسه المسؤول الأول والرئيسي عن تقدمه التعليمي وتطويره ومستعد لتحمل المسؤولية الذاتية في تعلمه وتوجيه الانتباه نحو المهمات التعليمية وقدرته على البقاء منصتا ومركزا خلال جلسات العصف الذهني .

فالتلاميذ الذين يتميزون بالتوجه الدافعي الداخلي أكثر إدراكا لأنفسم على أنهم أكفاء في انجاز المهمات التعليمية كما أنهم لا يؤدون المهام كوسيلة للحصول على الثواب ولكن لإكمال المهام كهدف في حد ذاته، ويوظفون طاقاتهم للتحدي والتفوق وتحقيق الذات وإنجاز ما يكلفون به من أعمال.

6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

إجابةً عن فرضية الدراسة الثانية التي نصت على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجهات الدافعية الخارجية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**".

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياسين كما هو مبين في الجدول (35) حيث كشفت نتائج اختبار T-testعلى أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجهات الدافعية الداخلية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح الاختبار القبلي**. وبذلك تم قبول الفرضية البديلة.

يمكن تفسير ومناقشة النتيجة الخاصة بالفرضية السادسة من منطلق فاعلية إستراتيجية العصف الذهني التي تم تطبيقها على التلاميذ، وبالتالي فالنتائج توضح تحسن أفراد المجموعة في القياس ألبعدي مقارنة بالقياس القبلي في التوجه الخارجي نحو التعلم، حيث ظهر التحسن في متوسطات درجاتهم الموضحة في الجدول(40) والتي ترجع إلى تأثرهم بالإستراتجية المستخدمة والأنشطة المختلفة إضافة إلى العمل وفق جماعات أثناء جلسات العصف الذهني، والجو النفسي لتنفيذ الجلسات.

وتعزو الباحثة الأسباب أيضا إلى بيئة التعلم الفعالة النشطة التي لم يتعود عليها المتعلم، حيث أن التعلم اعتيادي جعل منه متلقي سلبي غير فعال، فالبيئة الصفية المشجعة للتعلم تؤدي إلى زيادة التفاعل بين المعلم و المتعلم والمتعلمين بينهم، ذلك يعطي المجال للمتعلمين للعمل بحرية للوصول إلى المعلومة على شكل فريق دون شعور المتعلمين بصعوبة المهمة أو عدم نجاحها حيث يتبادلون

الآراء، والمناقشة ومن ثم التوصل إلى الصيغة النهائية للمهمة المكلفين بها، هذا يؤدي إلى زيادة دافعيتهم الداخلية نحو التعلم وتطوير اتجاهاتهم نحو المادة التعليمية التي يتعلمونها في بيئة تعلم نشط حيث أن المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه أو كفرد في مجموعة تكون ذات قيمة كبيرة بالنسبة له.

فالمثيرات التفاعلية أثناء جلسات العصف الذهني ساعدت التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التعامل مع الآخرين أو حتى مشاركة الغير في العمل الجماعي وخاصة فيما يخص التفاعل والمشاركة من خلال التعلم النشط الفعال، وساعدتهم أو صححت تصورهم حول مقاومة الفشل من خلال نماذج ناجحة من زملائهم مما يؤكد ارتفاع التوجهات الدافعية الداخلية لديهم.واتفقت الدراسة الحالية فيما يخص التوجه الدافعي الداخلي مع دراسة أحمد وسالم(2020) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة الإرتباطية بين تفعيل التعليم المدمج والتوجهات الدافعية حيث توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين التعليم المدمج والتوجهات الدافعية، وارتفاع درجة التوجهات الدافعية الداخلية للتعلم من مؤشرات زيادة تفعيل التعليم المدمج.

7. مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

إجابةً عن فرضية الدراسة الثانية التي نصت على: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التصورات التعليمية لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**".

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في الاختبار البعدي والاختبار التتبعي للمجموعة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياسين كما هو مبين في الجدول (41)حيث كشفت نتائج اختبار T-testعلى أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي**

درجات التلاميذ في القياس ألبعدي والتتبعي على مقياس التصورات التعليمية لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

وعليه تعزو الباحثة عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي إلى أثر الكبير لإستراتيجية العصف الذهني الذي بقي حتى بعد انتهاء التدريس بالإستراتيجية بمدة زمنية والرجوع إلى طريقة التدريس الاعتيادية الخاصة بالمعلم، فتجربة التدريس وفق الإستراتيجية غيرت من تصورات التلاميذ نحو مادة الرياضيات.

8. مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

إجابةً عن فرضية الدراسة الثانية التي نصت على: " **لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التوجهات الدافعية لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**".

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في الاختبار البعدي والاختبار التتبعي للمجموعة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياسين كما هو مبين في الجدول (42)حيث كشفت نتائج اختبار T-testعلى أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس ألبعدي والتتبعي على مقياس التوجهات الدافعية لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي**.وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

وعليه تعزو الباحثة عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي إلى أثر الكبير لإستراتيجية العصف الذهني الذي بقي حتى بعد انتهاء التدريس بالإستراتيجية بمدة زمنية والرجوع إلى طريقة

التدريس الاعتيادية الخاصة بالمعلم، فتجربة التدريس وفق الإستراتيجية ساعدت التلاميذ في الحفاظ على توجههم الداخلي نحو التعلم.

استنتاج عام:

من خلال عرضنا للفصل السادس والذي تم فيه اختبار فرضيات الدراسة وعرض نتائجها، حيث قمنا باختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة بهدف اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار كل فرضية، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب درجة استخدام إستراتيجية العصف الذهني واختبار "ت" لحساب الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي، إضافة إلى حساب حجم الأثر بالرجوع إلى معادلة مربع آيتا يدويا، وباستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS V26)، ومعرفة نسبة الكسب لبلاك المعدلة، ومن ثم تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- يستخدم أساتذة الرياضيات إستراتيجية العصف الذهني بدرجة مرتفعة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية (الكمية) تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح الاختبار البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الكيفية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح الاختبار البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التصورات التعليمية الخبرية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح الاختبار البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجه الدافعي الداخلي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوجه الدافعي الخارجي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي لصالح القياس القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التصورات التعليمية تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التوجه الدافعي تعزى لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وتحليلها ومناقشتها، يمكن تقديم مجموعة من المقترحات والمتمثلة في:

- إعادة النظر في أساليب التقويم التقليدية المعمول بها والتي تركز على الاختبارات حيث تجعل بعض المتعلمين يقاومون التغيير ويشعرون أن أساليبهم الاعتيادية التي تعتمد على الحفظ والتذكر تجعلهم يحصلون على نتائج أفضل.
- محاولة المعلم تجهيز ملف للنشاطات التي يمكن تطبيقها في الحصة لاختصار الوقت والتخطيط والإعداد.
- ضرورة توعية القائمين على إعداد المناهج بضرورة تضمين هذه المقررات استراتيجيات التعلم النشط لما لها من تأثير على تصورات التعلم لدى التلاميذ وتوجهاتهم الدافعية.

- ضرورة الاهتمام بالتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لما لها من تأثير على العملية التعليمية.
- إجراء دراسات مماثلة حول التصورات التعليمية التي يتبناها المتعلم في بناء تعلماته.
- ضرورة إعداد برامج تدريبية للتلاميذ و المعلمين على حد سواء حول كيفية التعرف على التصورات التعليمية واكتشافها وتحسينها للاتجاه الإيجابي.
- التنويع في طرق التدريس والتي تساعد على إضفاء جو من المرح والنشاط.
- العمل على تطوير المقررات الدراسية لمواكبة التغيرات العلمية ولزيادة دافعية المتعلم.
- توجيه انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية الأدوار التي تلعبها كل من التوجهات الدافعية والتصورات التعليمية في تحقيق الأداء الأكاديمي لدى الطلاب.
- ضرورة الاهتمام بتطوير طرق التدريس المستخدمة في تدريس الرياضيات وعدم اللجوء إلى الطرق الاعتيادية.
- الاهتمام ببرامج إعداد معلمي مادة الرياضيات لوضع الأهداف التي تساعد في تنمية مهارات التفكير العليا والأخذ بعين الاعتبار التصورات السابقة التي يحملها المتعلمين حول عمليتي التعليم والتعلم.
- اعدد بيئة تعليمية نشطة تتلاءم مع استخدام الإستراتيجيات الحديثة.
- بناء أدوات للقياس الكمي والكيفي للتصورات التعليمية .

خاتمة:

تناولت الدراسة الحالية موضوع استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي وأثرها على التصورات التعليمية والتوجه الدافعي لدى المتعلم على عينة من تلاميذ ثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية بثانوية محمد قروف العالية–بسكرة– حيث تم التركيز على متغيرات مهمة في الجانب التربوي والنفسي والتي تجعل من العملية التعليمية أكثر نشاط وفعالية، فقد حاولت الباحثة الكشف عن درجة استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي، وأهمية استخدام المعلم لإستراتيجيات التعلم النشط والتي تساعده في تقديم المحتويات التعليمية وتنظيم الموقف التعليمي بأسلوب إبداعي يهدف إلى حل المشكلات وتوليد أفكار جديدة عن طريق التفكير الحر، والتركيز على تعزيز التفكير وتحفيز التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة وخلق بيئة تعليمية توفر الظروف الأمثل لتحقيق عملية تعلم فعالة وشاملة فهي تلعب دورا حاسما في تشجيع المتعلمين على الفهم والاستفادة من المواد التعليمية وتزيد دافعتيهم الداخلية للتعلم والتي تأثر إيجابيا على المتعلم، هذا ما يساعدهم على إعطاء معنى لتعليماتهم وفهمها وتحررهم من التلقي السلبي والاعتيادي، فالمتعلم يتبنى من خلال خبراته السابقة تصورات حول تعليمه وتعلمه وكيفية بنائه للمعرفة، والتي يكمن دورها في تنشيط عمليات العقل والتأثير في أداء الذاكرة وإعادة تنظيم البنية المعرفية للربط بين المعلومات الجديدة والقديمة وتنظيم التفكير وعملياته، فضلا عن دورها في تحديد نقطة البداية في العملية التعليمية مما يؤثر في إحداث التعلم بشكل متقن ويسهم في تعزيز تصورات التعليم كعملية بنائية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم وجيه، مصطفى الصفطي، احمد، شعبان، محمد، عباس.(2000). *مدخل في علم النفس التعليمي*.القاهرة. دار المعرفة الجامعية.
- أبو حويج، مروان، أبو معلي، سمير.(2015). *المدخل الى علم النفس التربوي*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.عمان.الأردن.
- أبو رياش، حسين، عبد الحق، زهرية.(2007). *علم النفس التربوي*. الأردن.عمان.دار المسيرة للنشر.
- أبو علام، رجاء محمود.(2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات. مصر.
- أبو قديري، وفاء عبيد.(2021). *أثر إستراتجية تدريسية قائمة على التعلم باللعب في زيادة الدافعية نحو الرياضيات*. المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل. 4(17). ص ص 321-362.
- أبو مطلق، دعاء إسماعيل.(2018). *فاعلية توظيف إستراتجية العصف الذهني الالكتروني في تنمية مهارات الاستيعاب ألمفاهيمي والتواصل الالكتروني في التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادي عشر*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية.بغزة.
- أبو هاشم، السيد .(2020) . *المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية الداخلية-الخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة*. ورقة عمل للمؤتمر العلمي الثامن. استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليمية الواقع و الطموح. جامعة الزقازيق. مصر 21-22-04-2010.

- أحمد، غادة فرغل جابر، سالم، أسماء علي محمد.(2020). *تفعيل التعليم المدمج وعلاقته بالتوجهات الدافعية للتعلم والعجز المتعلم لدى طالبات البكالوريوس المهني للحضانة ورياض الأطفال*. مجلة التربية وثقافة الطفل كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا. 15ع(2) ح(1). ص ص 235-276.
- إسماعيل، عبد الرؤوف محمد.(2018). *إستراتيجيتي العصف الذهني الالكتروني(الفردي، الجماعي)*. في بيئة قوقل وأثر تفاعلهما مع وجهتي الضبط (الداخلية، الخارجية) *في تنمية مهارات التصميم التعليمي والتفكير العلمي لدى طلاب الدراسات العليا وانخراطهم في البيئة. مجلة تكنولوجيا التعليم*. سلسلة دراسات وبحوث. المجلد 28. ص ص 107-243.
- الأغا، مراد هارون سليمان.(2009). *اثر استخدام إستراتجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلاب الصف الحادي عشر*. رسالة ماجستير.الجامعة الإسلامية. غزة.
- أيوب، علاء الدين عبد الحميد، الجغيمان، عبد الله.(2010). *مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة*. المجلة المصرية للدراسات النفسية.20(69). ص ص 125-161.
- بدوي، زينب عبد العليم و آخرون.(2022). *النموذج البنائي للعلاقات بين التحصيل الدراسي والتقويم البنائي من وجهة نظر المعلومات والتوجهات الدافعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بغزة*. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية.61(1). ص ص 241-278.
- البسيوني، محمد سويلم.(2013). *أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع. مدينة نصر. القاهرة.

- البكري، رشيدي النووي.(2007) .*تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي* .مكتبة الرشيد. الرياض. السعودية.
- البلوي، عايد بن علي محمد.(2019). *درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في قسم الرياضيات بكلية العلوم في جامعة طبية الاستراتجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم*. مجلة تربويات الرياضيات. 22 (4). ص ص 114-150
- بوأحمد، يحي.(2022).*العملية التعليمية الناشطة ومدى ارتباطها بتصورات المتعلم*. مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية. 13(04). ص ص 70-80.
- بوخاري، فتحي، الأشهب، عبد السلام.(2021) *العصف الذهني كإستراتجية لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب* . مجلة الشامل للعلوم الاجتماعية. 4(02) ص ص . 269، 277 .
- التخاينة،عفان، بهجت، حمد.(2006).*اثر استخدام إستراتجية العصف الذهني في تدريس الهندسة في التحصيل على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ذوي المستويات المختلفة من السعة العقلية*. رسالة دكتوراه. جامعة عمان للدراسات العليا.
- تشيكو، حميدة.(2018). *دور التصور الذهني حسب نظرية كوسيلين (Kooslyn) في اكتساب البنية الفضائية عند أطفال تريزوميا 21*. أطروحة دكتواره. جامعة الجزائر .
- التميمي، أسماء فوزي حسن.(2012). *العصف الذهني وعلاقته بالالغاز الرياضية*. مجلة دراسات تربوية. العدد18. ص ص 47-100.
- التميمي، أسماء فوزي.(2012).*العصف الذهني وعلاقته بالألغاز الرياضية*.مجلة دراسات تربوية. العدد 18.ص ص 47-100.
- التميمي، أسماء فوزي.(2018). *الرياضيات العقلية والدافعية العقلية*. عمان. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

- التميمي، أسماء، فوزي، حسن.(2010). *مهارات التفكير العليا وعلاقتها بالتحصيل الرياضي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين*.رسالة ماجستير.جامعة بغداد.
- توق، محي الدين، وأخرون.(2003).*أسس علم النفس التربوي*. عمان.دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ثائر، حسين، فخرو، عبد الناصر.(2002) .*دليل مهارات التفكير*. عمان . دار جهنية. للنشر والتوزيع.
- جابر، نصر الدين، لوكيا، الهاشمي.(2006). *مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي*. دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.عين مليلة.الجزائر.
- جيهان قرني خليفة. (2006). *علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بفاعلية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية*، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- حنون، سومية.(2022). *أثر برنامج تدريبي مفتوح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية*. أطروحة دكتوراه منشورة. جامعة محمد بوضياف المسيلة .
- خلف، الله محمد، فاوي محمد.(2019). فاعلية *إستراتجية قائمة على الدمج بين التفكير المركب والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الرياضي وتقدير قيمة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* ،مجلة تربويات.22(4).ص ص 259-296.
- الخيرة، ايسا أولياء.(2021).*طريقة تأثير العصف الذهني Brainstorming لترقية مهارة القراءة في مدرسة الإعانة الثانوية الإسلامية جفكار جيلغون*. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الأساسية الحكومية مالانج.

- دافيدوف، ليندا.(2000). *الدافعية والانفعالات*.ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر. موسوعة علم النفس. الدار الدولية الاستثمارات الثقافية. مصر.
- الدريبي، عهود بنت صالح إبراهيم.(2016). *اتجاهات وتصورات الطالبات الجامعية حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي*. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. العدد(3). ص ص 255-276.
- دشلي، كملي.(2016). *منهجية البحث العلمي*. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية. جامعة حماة.
- دياب، بسام عبد القادر.(2001) .*فاعلية برنامج مقترح في تنمية مستويات التفكير الرياضي وانتقال أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس باستخدام إستراتجية العصف الذهني بمحافظة غزة*. رسالة ماجستر.جامعة الأقصى. فلسطين.
- دياب، بسام عبد القادر.(2001). *فاعلية برنامج مقترح في تنمية مستويات التفكير الرياضي وانتقال أثر التعلم لدى التلاميذ الصف السادس باستخدام إستراتجية العصف الذهني بمحافظة بغزة*. رسالة ماجستير. عين شمس. جامعة الأقصى. فلسطين.
- دياب، سهيل.(2000). *تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائي العليا*.غزة.مكتبة دار المنارة.
- رابعة ، حمد مانع الصقرية، محسن، ناصر يوسف السالمي.(2020). *اثر استخدام إستراتجية العصف الذهني الالكتروني ببيئة التعليم المدمج في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية*. المجلة الدولية للدراسات التربووية والنفسية.7(1). ص ص 133-148.

- راشد بن حسين العبد الكريم.(2002) *إستراتجية العصف الذهني. الرياض.* المملكة العربية السعودية. الادراة العامة للإشراف التربوي.
- رباحي، ناسلية.(2020). *دوافع استخدام الشباب الجزائري لشبكات التواصل الاجتماعي* . أطروحة دكتوراه منشورة. جامعة الجزائر3.
- ربيعي، محمد.(2015). *تأثير الدافعية للتعلم على الفعالية الشخصية لدى الراشدين.* رسالة دكتوراه منشورة. جامعة وهران. الجزائر.
- ريم رافع الطعاني، أمل عبد الله خصاونة، على أحمد البركات.(2019). *المعرفة البيداغوجية التبرير التناسبي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي العليا*.مجلة الجامعة الإسلامية التربوية والنفسية.27(6). ص ص 499-523
- الزحيلي، غسان.(2002). *الدافعية المعرفية وعلاقتها بدافعية التعلم دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق*. رسالة دكتوراه منشورة. دمشق.
- زينب، محمد، إبراهيم، محمد عثمان.(2016). *فاعلية طريقة العصف الذهني في تدريس مقرر الرياضيات لطلاب الصف الثاني ثانوي.* رسالة ماجتسر. كلية الدراسات العليا.جامعة السودان.
- سالم، أماني.(2004). *أثر برنامج لتنمية ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى طالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم*.مجلة دراسات عربية في علم النفس. 3(2). ص ص 107-178.
- سلمان، هدى محمد.(2019).*أثر العصف الذهني في الأداء التعبيري والتفكير الإبداعي عند طالبات الصف الخامس الأدبي*. العدد 168. 307-340.

- سودان، فداء محمود.(2011). *أثر استخدام إستراتجيتي العصف الذهني وحل المشكلات في التحصيل في مقرر الاجتماعيات*. رسالة ماجستر. جامعة دمشق. سوريا.
- السيد،وليد شوقي شفيق.(2014). *بنية المعتقدات المعرفية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*.مجلة رسالة التربية وعلم النفس.45. ص ص 1-28.
- شاكر، شذى عبد زيد(2015). *قياس مستوى التوجهات الدافعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. مجلة دراسات تربوية. العدد 31. ص ص 189-204.
- شاكر، شذى عبد زيد.(2015). قياس مستوى التوجهات الدافعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة مجلة دراسات تربوية. العدد الواحد والثلاثون. ص ص 189-204
- شاهين، محمد احمد.(2010). *مشكلات التطبيق الميداني المقرر التربية العلمية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين*. مجلة جامعة القدس المفتوحة. العدد4.....
- شذى عبد زيد شاكر. (2015). *قياس مستوى التوجهات الدافعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. مجلة دراسات تربوية. العدد 31. 189-204.
- شرقي محمد.(2010).*مقاربات بيداغوجية*. الدار البيضاء. المغرب.
- صالح، سنى خليفة.(2018).*أثر طريقة العصف الذهني في كتابة المقالة والتعلم المتوجه نحو تنظيم الذات لدى الطلبة العراقيين في المرحلة الثانوي*.مجلة البحوث التربوية والنفسية.العدد(56).ص ص 225-246.
- طاير، أمير محمد خيري.(2014). *فاعلية استخدام إستراتجية العصف الذهني الالكتروني عبر المواقع الالكترونية التعليمية في تنمية الوعي ببعض القضايا المعاصرة في مادة الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير. جامعة قناة السويس.مصر.

- عابدين، حسين سعد محمود.(2019).*الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية(الداخلية–الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية*. المجلة التربوية. العدد 61 ص ص 182–251.
- عادل أبو العز سلامة وآخرون.(2009). *طرائق تدريس العلوم*. دار الثقافة. عمان.
- عبد الباقي، صلاح الدين محمد .(2003). *السلوك التنظيمي مدخل تطبيقي معاصر*. الدار الجامعية الإسكندرية. مصر.
- العتوم،عدنان يوسف.(2006).*علم النفس التربوي(النظرية والتطبيق)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- العزاز، أشرف إبراهيم محمد.(2009) *الضغوط الأكاديمية والتوجهات الدافعية وعلاقتها بمهارات إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية. ببور سعيد. العدد 06. ص ص 207–243.
- العزب، هبة عثمان فؤاد (2019). *اثر إستراتجية التعلم النشط المدمج (العصف الذهني التكامل التعاوني للمعلومات المجزاة) على تنمية التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية.13(05). ص ص 420–516.
- عزيز، عمر إبراهيم. (2008)، *العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير ألابتكاري* . الأردن .دار دجلة.
- عصفور، خلود رحيم.(2018). *أنواع الدافعية الأكاديمية علو وفق التقرير الذاتي لدى كلية التربية للبنات*. مجلة الآداب. 118(1). ص ص 495–522.

- عطا الله، عبد الله، الطعاني، سالم.(2019).*أثر إستراتيجية تدريس قائمة على الوسائط المتعددة في تحصيل العلوم لدى طلبة الرابع الأساسي ودافعيتهم نحو التعلم في الأردن*.رسالة ماجستير منشورة.جامعة عمان.الأردن.
- عطا الله، مصطفى خليل محمود.(2017). *التسويق الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعي(الداخلية و الخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية. المجلة العلمية لكلية التربية.* جامعة أسيوط. 33 (2). ص ص 158-195.
- عطية، محسن علي.(2008). *الاستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال*.(ط2) عمان.الأردن. دار الصفاء.
- عفانة، عز، إسماعيل، الجيش، يوسف.(2008) . *التدريس و التعلم بالدماغ ذي الجانبين* .مكتبة الافاق . غزة. فلسطين.
- العقيلي،عبد المحسن.(2014).*فاعلية برنامج تدريبي قائم إستراتجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف السادس الابتدائي*.مجلة معهد تعليم اللغة العربية. جامعة الإمام محمد سعود. ص ص 241-284.
- العلوان، أحمد فلاح.(2008). علم النفس التربوي(تطوير المتعلمين).دار الحامد للنشر.عمان.الأردن.
- العلوان، أحمد فلاح، العطيات، خالد عبد الرحمان.(2010). *العلاقة بين الدافعية الداخلية الاكاديمية و التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن.* مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) 8(02). ص ص 683-717.

- علي، مروة طارش، وآخرون.(2019). *مدى تضمين منهج رياض الأطفال للأهداف التعليمية دراسة تحليلية*، مجلة كلية التربية. العدد(36). الجزء الأول. ص ص 467-506.
- عماد إبراهيم العزم.(2020) *التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) وعلاقتها بسلوك المخاطرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. مركز البحوث النفسية. 31(02). ص ص 113-152.
- عمر، إبراهيم عزيز.(2006). *العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير الابتكاري*. دجلة.عمان.
- غيث، ايمان محمد، الشوارب، أسيل أكرم.(2009). *تطور تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم*. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 10(4). ص ص 260-278.
- فزع، عماد إبراهيم.(2020). *التوجهات الدافعية (الداخلية- الخارجية). وعلاقتها بسلوك المخاطر لدى طلبة الإعدادية*. مركز البحوث النفسية. 31(2) ص ص 113-152.
- قبع، شيماء حكمت أحمد.(2021). *أثر استخدام إستراتجية العصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي الإحيائي لمادة الرياضيات*. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية. 1(2). ص ص 453-476.
- قطامي،يوسف، عدس، عبد الرحمان.(2002) *علم النفس العام*، عمان. الأردن. دار الفكر للطباعة والنشر.
- القفاص، وليد كمال عفيفي.(2009).أنثروبولوجيا التعلم. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.المنصورة.مصر.

- كاشف، إنعام أحمد عبد الحليم.(2022). *التباينات في تصورات التعلم في ضوء الخبرات التعليمية والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي لدى طلاب الجامعة*. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد 01. ص ص 165-194.
- كاشف، إنعام أحمد.(2021).*تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة كمحددات لأساليب التعلم لدى عينة من طلاب الجامعة*.المجلة المصرية للدراسات النفسية .31(116). 169-175.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد.(2009). *أثر استخدام العصف الذهني في تدريس الرياضيات على التحصيل والتفكير الجانبي لدى طلاب الصف الثاني في المتوسط*. مجلة أمجاث البصرة. 34(1). 186-214.
- كرامش، بلال، (2018) . *دور أسلوب العصف الذهني في تحقيق الإبداع الإداري دراسة حالة مجمع صيدال صناعة الأدوية في الجزائر* . رسالة دكتوراه. جامعة سطيف الجزائر .
- لوكيا، الهاشمي.(2006). *السلوك التنظيمي*.ج2.شركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.عين مليلة.الجزائر .
- ليلى، دامخي.(2020).*تمثلات التلاميذ للمدرسة وسوء التكيف المدرسي رؤية تفسيرية في ضوء المناهج التعليمية* ،مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية.5(2). ص ص 698-727.
- محمد، الرفوع.(2015). *الدافعية نماذج وتطبيقات*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد،سارة السيد عبد العظيم.(2013). *الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في كل من مهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات المعرفية وأساليب التعلم لطلبة التعليم العالي*. رسالة ماجستير.جامعة القاهرة.

- المحمدي، إيمان ساعد.(2018). *واقع استخدام معلمات الرياضيات لاستراتجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة* .المجلة الدولية المتخصصة.7(2).ص ص 55-80.
- المشهداني، سعد سلمان.(2019) *منهجية البحث العلمي*. دار أسامة للنشر والتوزيع.الاردن. عمان.
- المطري، معصومة سهيل.(2005). *الصحة النفسية مفهومها اضطراباتها*. مكتبة الفالح.عمان.
- المعايطة، خليل.(2002) *علم النفس التربوي(تطوير المتعلمين)*.دار الحامد للنشر عمان. الأردن.
- معوش، عبد الحميد.(2020). *محاضرات بناء الاختبارات*. جامعة محمد البشير الإبراهيمي.برج بوعريريج. الجزائر.
- المنشاوي ، عادل محمود(2016). *التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية في ضوء الوعي بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية لدى الطالب المعلم*. المجلة المصرية للدراسات النفسية .26 (91). ص ص 1-48.
- المهدي، محمود سالم(2001). *اثر استراتجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. مجلة التربية العلمية. 4(2). ص ص 107-147.
- موسى، مبراك.(2017).*الدافعية تعاريفها، أنواعها، أهميتها، وظائفها، نظرياتها وعلاقتها بالتعلم المدرسي*.المفكر.1(1). ص ص 328-348.
- نبيل محمد زايد.(2003). *الدافعية والتعلم*.(ط1) توزيع مكتبة النهضة المصرية.

- نسرين، بهجت، عبد الرزاق، الشمايلة.(2006). *أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتي لطلبة المرحلة الأساسية العليا*. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- النفيعي، ضواي شبيب.(2016). *درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعلم النشط*. *مجلة تربويات الرياضيات*.19(6).ص ص 41-80.
- نور الدين، محمد عبد العزيز.(2018). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتجيات التعلم المنظم ذاتي في التوجهات الدافعية (الداخلية-الخاجية) وقلق الاختبار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالمينا*.المجلة العلمية لكلية التربية. 34(10). ص ص 408-467.
- نوفل، محمد بكر.(2011).*الفروق في دافعية التعلم المستندة الى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث.25(2). الأردن.ص ص 277-308.
- الهاجري، محمد عبدالله محمد شافي. (2020). *دراسة وعي معلمي مادة الرياضيات باستراتيجيات تعلم الرياضيات الحديثة .المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية* ,(12) , 188-206
- هاني، محمد درويش.(2002). *الفروق في بعض أبعاد الدافعية الأكاديمية الذاتية بين الغاشين وغير الغاشين من طلاب الجامعة*. مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. جامعة الأزهر. العدد 14. الجزء الأول. ص ص 219-261.
- هنانو، عبد الله محمد.(2008).مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب. مجلة أبحاث كلية التربية.4(02). ص ص 01-28.

- هندي، إيمان رشاد أحمد.(2017).*اثر إستراتجية التواصل الرياضي في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس*. رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية.نابلس. فلسطين.
- الورني، زينب كيطان.(2011) *الدافعية الأكاديمية الذاتية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية* .رسالة ماجستير. جامعة كربلاء.
- يونس بن حسين.(2022). *فعالية إستراتجية العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل في مادة الفيزياء لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه. جامعة زيان عاشور. الجلفة. الجزائر.
- يونس، عبد الرحيم محمد.(2017). *فاعلية توظيف استراتيجي المناقشة الجماعية والعصف الذهني الالكتروني في تنمية مهارات تصميم ملف الإنجاز الالكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بغزة*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية بغزة.

المراجع الأجنبية:

-Adiyani, N., Jenderal, U., & Purwokerto, S. (2021). USING BRAINSTORMING TECHNIQUE TO PROMOTE SPEAKING ABILITY FOR THE FIRST YEAR OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS AT SMAN 4 PURWOKERTO. Undergraduate Conference on Language, Literature, and Culture (UNCLLE) Vol. 1 No. 1, April 2021 E-ISSN: 2798-7302, 1(1).

-Baker , S (2004) . Intrinsic, Extrinsic, and A motivational Orientations : Their Role in University Adjustment, Stress, Well-Being, and Subsequent Academic Performance. Current Psychology : Developmental - Learning Personality – Social, 23(3) , 189-202

-Chan , D (2008). Goal Orientations and Achievement among Chinese Gifted Students in Hong Kong. High Ability Studies , 19 (1) , 37-51

-Chanut Poondej, Thanita Lerdpornkulrat,2016, Relationship between motivational goal orientations,perceptions of general education

classroom learning environment, and deep approaches to learning, Innovative Learning Center, Srinakharinwirot University, Bangkok 10110, Thailand, Kasetsart Journal of Social Sciences 37 100-103

-Jack, G., & Kyado, J. (2017). Effectiveness of Brain-based Learning Strategy on Students' Academic Achievement, Attitude, Motivation and Knowledge Retention in Electrochemistry. *Journal of Education,Society and Behavioral Science*, *21*(3), 1-13.

-Lepper , M , Corpus , J and Ivengar ,S (2005) . Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom : Age Differences and Academic Correlates . Journal of Educational Psychology, 97 (2) , 184 - 196

-Maghsoudi, M., & Haririan, J. (2013). The impact of brainstorming strategies Iranian EFL learners' writing skill regarding their social class status. International Journal of Language and Linguistics, 1(4-1), 60-67.

-Marsh , H , Graven , R , Hinkely , J and Debus , R (2003). Evaluation of the Big – Two – Factor Theory of Academic Motivation Orientations : An Evaluation of Jingle – Jangle Fallacies . Multivariate Behavioral Research, 38(2), 189 -224

-Mattern , R (2005) . College Students Goal Orientations and Achievement International Journal of Teaching and Learning in Higher Education , 17(1) , 27-32

-Mayer , L , McClure , J , Walkey ,F , Weir , K and McKenzie , L (2009). Secondary Student Motivation Orientations and Standards – Based Achievement Outcomes . British Journal of Educational Psychology , 79 , 273 -293

- Negovan, V., Sterian, M., & Colesniuc, G. M. (2015). Conceptions of learning and intrinsic motivation in different learning environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *187*, 642-646.

-Osborn, A (1963). *Applied imagination: Principles and procedures ofcreative problem solving* (éd. 3).New york, New york, USA: Charles Scribner's Sons.

-Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *2*, 17-32.

-Tanaka, K (2007) . Relations Between General Goal Orientations and Task Specific Self Appraisals . Japanese Psychological Research , 49 (4) , 235- 247

-Watson , M , Mcorley , M , Foxcroft , C and Watson , A (2004). Exploring The Motivation Orientation and Learning Strategies of First Year University Learners . Tertiary Education and Management , 10 , 193-207

-Wisdom, J., Victoria, O., & Emmanuel, F. (2016). Validity of Brainstorming Strategy on Students' Prior Knowledge and Academic Performance in Chemistry in Selected Secondary Schools in South-South Nigeria. American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences, *24*(1), 113-130.

-Zhu, C., Valcke, M., & Schellens, T. (2008a). The relationship between epistemological beliefs, learning conceptions, and approaches to study: a cross-cultural structural model?. *Asia Pacific Journal of Education*, *28*(4), 411-423

-Ashukla , A . joshi , A . Bhaskar , A . Diwaker , p & Vishwesha , G (2001) , over Justific Action effect : Aninter play between Rewards and Intinsic Motivatio at the Quality of Academic Motivation، Educational Psychologist،

-Batemant، T. and Crant، M.(2003).Revisiting intrinsic and extrinsic

-Batemant، T. and Crant، M.(2003).Revisiting intrinsic and extrinsic

Behavioral Sciences, *187*, 642-646.

-Biggs, J. (1994). Student learning research and theory: Where do we currently stand?. In *Improving student learning: Using research to improve student learning*, in Gibbs, G (ED). PP. (1–19). England: Oxford Centre for Staff Development.

-Bustamante,A.(2014). Motivation orientation and school readiness in children served by head start. Master Thesis, Miami University

-Cain, J.,(2008).An Analysis of Motivation Orientations and Social Interaction on Successful and poor learners in an Learning Environment ,A Dissertation Presented to the faculty of the college of Education of YUI University in partial Fulfillment of the Requiements for the Degree of Doctor of Philosophy Classic definition and New direction. Contemporary Educationalconceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction, 11*, 485–516

-Deci، L. E. and Ryan، M. R.(2000). Self-determination theory and

-Deci،L.E. and Ryan، M. R.(2006).Intrinsic and extrinsic motivations

-Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher education, 54*(6), 781-794..

-Klatter, E. B., Lodewijks, H. G. L. C., & Arnoutse, C. A. J. (2001). Learning
-Konings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Merrienboer, J. J. G. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 645−660.
-Krieglmeyer, R.(2007): How to overcome frustration? The Influence
-Lai, P. Y. M., & Chan, K. W. (2005). *A structural model of conceptions of* learning, achievement motivation and learning strategies of Hong Kong teacher education students. Paper presentedat the AARE Conference, 28 Nov–2 Dec, University of Western Sydney, Australia.

Lepper, M., Corpus, J., & Lyengar, S. (2005). intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. Journal of Educational Psychology, 97 (2):184—196.

-Loyens, S. M., Rikers, R. M., & Schmidt, H. G. (2009). Students' conceptions of constructivist learning in different programme years and different learning motivation.Journal of Applied Psychology.88(1).1688

-Pelletier.Seguin-Levesgue,G.&Legault.(2002),pressure from above and pressure form.

-Pinto, G., Bigozzi, L., Vettori, G., & Vezzani, C. (2018). The relationship between conceptions of learning and academic outcomes in middle school students according to gender differences. *Learning, culture and social interaction*, *16*, 45-54.
-Richardson, J. T. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual differences*, 21(3), 288-293.

-Sansone, C. & Smith, J. L. (2000). Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. In C., Intrinsic and extrinsic motivation (343-372). San Diego: Academic Press.

-Sansone, C. & Smith, J. L. (2000). The How of Goal Pursuit: Interest and Self-Regulation. *Psychological Inquiry*, 306-310.

-Smith, P. J., & Blake, D. (2009). The influence of learning environment on student conceptions of learning. *Journal of vocational education and training*, *61*(3), 231-246.
-Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.

-Thomas, K. W. (2000). Intrinsic Motivation and How it Works. Training, 310-315.
-Trotman, T.; Bauer, D.; & Humphreys, A. (2015), "Group judgment
-Vansteenkiste، M.، Lens، W. and Deci، E.(2006). Intrinsic versus
-Vezzani, C., Vettori, G., & Pinto, G. (2018a). University students' conceptions of learning across multiple domains. *European Journal of Psychology of Education, 33*,
-Vîrban, P. S. (2014). Gender and educational level differences in the conceptions of learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127, 812-817.
-Williams, R.L.;& Stockdale, S.L. (2004). Classroom Motivation Strategies for Prospective Teachers. *The Teacher Educator*, 39. (3), 212-230.

قائمة الملاحق

الملحق رقم(1) بطاقة الملاحظة لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي قبل التحكيم

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص علم النفس التربوي

استمارة تحكيم بطاقة ملاحظة

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول **استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي و أثرها على التصورات التعليمية و التوجهات الدافعية لدى المتعلم (دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي)** و ذلك للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي .لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد و مقترحاتكم بشأن فقرات **بطاقة ملاحظة لمدى استخدام المعلم لإستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي** فيما إذا كانت فقرات الاستبيان تقيس أو لا تقيس، ومدى انتمائها للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية.

البيانات الشخصية:

1- **الاسم و اللقب:** .....

2- التخصص: .....

3- الدرجة العلمية: .....

4- **الجامعة:** .....

إعداد الباحثة:

سلامي مروة

شاكرين لكم حسن التعاون و بارك الله في جهودكم الطيبة لخدمة البحث العلمي.

الرقم	العبـــارات	مدى قياس العبارات		مدى مناسبة الصياغة اللغوية للعبارات		ملاحظات المحكم
		تقيس	لا تقيس	مناسبة	غير مناسبة	
التخطيط						
1	وضع المتعلم في موقف يكون فيه إيجابيا باستخدام ذهنه في حل مسألة ما.					
2	يتم طرح المشكلة على المتعلمين لتوليد قائمة من الأفكار لحلها .					
3	يضع ذهن المتعلمين في حالة إثارة و تفكير في كل الاتجاهات.					
4	يستمع للأفكار الجديدة التي تكون عن طريق إستراتيجية توليد الأفكار.					
5	إعطاء الأسئلة الصعبة التي تحتاج إلى تفكير.					
6	تشجيع المتعلمين على إعطاء عدد أكبر من الأفكار.					
7	إستثارة تفكير المتعلمين.					
8	يقوم بطرح المشكلة على كل مجموعة للنقاش وعرض أفكارهم حولها.					
9	يقوم المعلم بعرض المشكلة على المتعلمين لإثارة أفكارهم.					
التنفيذ						
10	يساهم المعلم في ظهور و طرح العديد من الآراء حيث يكون المتعلم متفاعلا مع الموقف.					
11	يسعى المعلم لتمكين المتعلمين من إطلاق طاقتهم الكامنة في جو من الحرية.					

12	تقسيم المتعلمين إلى مجموعات لخلق جو من الإبداع.					
13	تشجيع المتعلمين على إثراء الموضوع بأفكارهم.					
14	يطلب المعلم من المتعلمين عرض أفكارهم سواء كانت خاطئة أو صحيحة.					
15	جمع الأفكار من المجموعات ومن ثم مناقشتها.					
التقويم						
16	يقوم المعلم بتحديد قائد على كا مجموعة لكي يساعدهم في طرح أفكارهم.					
17	يقوم المعلم بكتابة الأفكار الأولية على السبورة.					
18	يقوم المعلم بتخصيص وقت لمناقشة الأفكار المطروحة للخروج بفكرة و حل مناسب.					
19	يكلف المعلم واحدا من المتعلمين في كل مجموعة على تسجيل الأفكار على السبورة.					
20	لا يصدر المعلم أي حكم مسبق أو نقد لأفكار المتعلمين.					
21	يصغي المعلم للأفكار عند عرضها من قبل المتعلمين جيدا.					
22	يقوم المعلم بشكر المتعلمين على مشاركتهم من خلال طرح أفكارهم حول الموضوع.					
23	يقوم المعلم بإعطاء فرصة لكل متعلم بإبداء رأيه حول المشكلة بحرية و تلقائية.					
24	تقبل الأفكار المتوصل إليها حتى و لو كانت خاطئة.					

الملحق رقم(2) بطاقة الملاحظة لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي بعد التحكيم

الرقم	العبـــــــــارات	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة مرتفعة
	مرحلة التخطيط			
1	يوضح الأستاذ للتلاميذ قواعد إستراتيجية العصف الذهني ومبادئها.			
2	يوزع المعلم التلاميذ إلى مجموعات .			
3	يختار قائد لكل مجموعة.			
4	يقسم السبورة إلى أجزاء حسب المجموعات لتسجيل الإجابات.			
5	يكلف الأستاذ تلميذا لكل مجموعة بتسجيل أفكارهم في الجزء المخصص لهم في السبورة.			
6	يطلب من التلاميذ عرض أفكارهم سواء خاطئة أو صحيحة.			
7	يطلب من المتعلمين السرعة في طرح أفكارهم.			
8	يطلب من المتعلمين الإختصار في طرح الأفكار.			
9	يوضح للتلاميذ إمكانية الاستفادة من أفكار الآخرين و تطويرها لتوليد أفكار جديدة.			
10	يطلب من المجموعات الاستماع إلى تعليمات رئيس الجلسة و تنفيذها.			
11	يعطي المعلم فرصة لمقرر الجلسة بتدوين الأفكار.			
12	يضع التلاميذ في موقف تفاعلي.			
13	إضفاء جو من المتعة داخل الحصة.			
	مرحلة التنفيذ			
1	يحدد المعلم المشكلة و يصيغ الأسئلة بطريقة بسيطة و مفهومة.			
2	يهيئ جو الإبتكار و العصف الذهني.			
3	يطلب من التلاميذ البدأ في الإجابة.			
4	يطلب من مقرر الجلسة لكل مجموعة بتسجيل إجابات			

	مجموعته.			
5	يقوم مقرر الجلسة بكتابة الأفكار الأساسية على السبورة.			
6	يترك المعلم للتلاميذ حرية استمطار الأفكارو إبداء رأيهم.			
7	يصغي للأفكار عند عرضها من قبل التلاميذ جيدا.			
8	يطلب المعلم من التلاميذ عدم اصدار أي حكم للأفكار.			
9	يشجع التلاميذ على إثراء الموضوع بأفكارهم.			
10	يشجع التلاميذ على حل وضعية المشكلة جماعيا دون تدخل مباشر.			
11	يعطي فرصة للتلاميذ لمناقشة و طرح الأفكار فيما بينهم.			
12	يطرح المعلم أسئلة حول الموضوع لإستثارة تفكيرهم.			
13	يطلب منهم التفكير في تحول الأفكار إلى أفكار علمية.			
14	يطلب من التلاميذ التأمل في الأفكار المعروضة و توليد المزيد منها.			
15	يطلب منهم التفكير بأكبر عدد ممكن من أفكار.			
مرحلة التقويم				
1	يعلن الأستاذ انتهاء تقديم الإجابات حو المشكلة.			
2	يقوم المعلم بحساب الإجابات و الأفكار لغرض المنافسة بين المجموعات.			
3	يقوم المعلم و التلاميذ بتصنيف الأفكار المتوصل إليها.			
4	يتحقق الأستاذ و التلاميذ من صحة ما توصلو إليه.			
5	يقوم المعلم بنقد الأفكار و إختيار الأنسب.			
6	يناقش المعلم كل فكرة مسجلة على السبورة.			
7	يطلب من التلاميذ تحديد الأفكار الغريبة المطروحة و الأكثرا بعدا عن الحل.			
8	يشير إلى الأفكار المتفق عليها.			
9	يوجه الأستاذ عددا من الأسئلة للتلاميذ لمعرفة مدى فهمهم للدرس.			
10	لا ينتقل إلى السؤال الموالي إلا بعد مناقشة و تقييم السابق.			

الملحق رقم(3) مقياس التصورات التعليمية قبل التحكيم

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص علم النفس التربوي

استمارة تحكيم مقياس التصورات التعليمية

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول **استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي و أثرها على التصورات التعليمية و التوجه الدافعي لدى المتعلم (دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي)** وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي .لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد و مقترحاتكم بشأن فقرات **إستبيان التصورات التعليمية** موجه لتلاميذ الثانية ثانوي فيما إذا كانت فقرات الاستبيان تقيس أو لاتقيس، ومدى انتمائها للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علما بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي: (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما،محايد أرفض إلى حد ما، أرفض، أرفض بشدة).

البيانات الشخصية:

5- **الاسم و اللقب:** .....

6- التخصص: .....

7- الدرجة العلمية: .....

8- **الجامعة:** .....

إعداد الباحثة:

سلامي مروة

شاكرين لكم حسن التعاون و بارك الله في جهودكم الطيبة لخدمة البحث العلمي

التصورات التعليمية الكمية: التعلم عبارة عن اكتساب و تكديس المحتوى، لذلك كلما تزيد معارفك فأنت متعلم أكثر كفاءة.

البعد الأول: التصورات التعليمية الكمية					
الرقم	**العبارات**	**مدى قياس العبارات**		**مدى مناسبة الصياغة اللغوية للعبارات**		**ملاحظات المحكم**
		تقيس	**لا تقيس**	**مناسبة**	**غير مناسبة**	
1	يحدث التعلم عندما أتعلم شيئا لم أكن أعرفه من قبل.					
2	أفضل تعلم المزيد من الحقائق كلما كان ذلك ممكنا.					
3	أشعر أنني تعلمت عندما أتلقى معلومات جديدة.					
4	عندما تستقر معلومة في ذهني، أعلم أنني تعلمت حقا.					
5	إذا تعلمت شيئا ما، فهذا يعني انه يمكنني دائما تذكره.					
6	أشعر أنني قادر على تذكر ما تعلمته في وقت لاحق.					
7	أعرف حقيقة أني تعلمت عندما أكون قادرا على استدعاء ما تعلمته.					
8	عندما أتعلم شيء ما فأنا أعرف كيف أستخدمه في موقف آخر.					
9	لو أنني أعرف شيء ما جيدا أستطيع استخدام المعلومة متى استدعت الحاجة ذلك.					

التصورات التعليمية الكيفية: التعلم يركز على الفهم و المعنى، عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الواقع.

البعد الثاني: التصورات التعليمية الكيفية					
الرقم	**العبارات**	**مدى قياس العبارات**		**مدى مناسبة الصياغة اللغوية للعبارات**		**ملاحظات المحكم**
		تقيس	**لا تقيس**	**مناسبة**	**غير مناسبة**	
1	التعلم يعني عمل واعي بالمعلومة الجديدة.					
2	أعرف أنني تعلمت شيء ما حينما أستطيع تفسيره لشخص آخر.					
3	التعلم يعني إيجاد الأشياء التي لها معنى حقيقي.					
4	التعلم ساعدني لتوسيع فكرتي في الحياة.					
5	التعلم يغير طريقتي في التفكير.					
6	التعلم يجعلني أنظر للحياة بطرق جديدة.					
7	التعلم يجعلني أنظر للأشياء بطرق جديدة .					
8	زيادة المعرفة تساعدني لأصبح شخص أفضل.					
9	أستخدم التعلم لتطوير نفسي كشخص.					
10	حينما أتعلم أعتقد أنني أتغير كشخص.					
11	التعلم ضروري لمساعدتي على التحسن.					
12	التعلم هو معرفة كيف تتفق مع أفراد آخرين.					
13	التعلم يعني عمل واعي بطرق إستخدام المعلومة الجديدة.					

التصورات التعليمية الخبرية: التعلم ينتج عن الخبرات اليومية و هو عملية ليست مرتبطة بزمان أو مكان و استخدام المعلومات كوسائل لغايات.

البعد الثالث: التصورات التعليمية الخبرية						
الرقم	العبـــــارات	مدى قياس العبارات		مدى مناسبة الصياغة اللغوية للعبارات		ملاحظات المحكم
		تقيس	لا تقيس	مناسبة	غير مناسبة	
1	التعلم يساعدني لكي أكون مجتهدا.					
2	التعلم صعب لكنه هام.					
3	زيادة المعرفة تساعدني لأصبح شخص أفضل.					
4	أعتقد أنني لن أتوقف عن التعلم أبدا.					
5	أتعلم كثيرا نتيجة للإستماع لخبرات الأخرين.					
6	التعلم هو زيادة المعرفة من خلال الخبرة اليومية.					
7	التعلم ليس مرتبط بزمان أو مكان.					
8	أميل للإطلاع بشكل مستمر على ما هو جديد في كل ما يخص دراستي.					
9	التعلم المستمر يساعدني في الوصول لأهدافي.					
10	التعلم بالنسبة لي يحدث عندما أتبنى أفكار جديدة لتطوير ذاتي.					

الملحق رقم(4) مقياس التصورات التعليمية في الصورة الأولية

الرقم	العبـــــــارات	موافق	محايد	غير موافق
بعد التصورات التعليمية الكمية				
1	أتعلم عندما أكتسب معلومة لم أكن أعرفها من قبل.			
2	أفضل تعلم المزيد من المعارف كلما كان ذلك ممكنا.			
3	أشعر أنني تعلمت عندما أتلقى معلومات جديدة.			
4	عندما تستقر معلومة في ذهني، أعلم أنني تعلمت حقا.			
5	أشعر أنني تعلمت جيدا عندما أستطيع استرجاع معلوماتي لحل وضعيات مشابهة			
6	أتعلم عندما أكون قادرا على الاحتفاظ بما تعلمته.			
7	أعرف حقيقة أني تعلمت عندما أكون قادرا على استدعاء ما تعلمته.			
8	عندما أتعلم شيء ما فأنا أعرف كيف أستخدمه في موقف آخر.			
9	لو أنني أعرف معلومة ما جيدا أستطيع استخدامها متى استدعت الحاجة ذلك.			
بعد التصورات التعليمية الكيفية				
10	التعلم يعني اتخاذ إجراءات واعية مع المعلومات الجديدة.			
11	أعرف أنني تعلمت شيء ما حينما أستطيع تفسيره لشخص آخر.			
12	يساعدني التعلم على إيجاد الأشياء التي لها معنى حقيقي.			
13	يساعدني التعلم في توسيع فكرتي نحو فالحياة.			
14	التعلم يغير طريقتي في التفكير.			
15	التعلم يجعلني أسعى لحل المشكلات بطرق جديدة .			
16	أستخدم التعلم لتطوير نفسي.			
17	يجعلني التعلم أتغير للأفضل.			
18	يساعدني التعلم على التحسن.			
19	التعلم هو المعرفة بكيفية الاتفاق مع أفراد الآخرين.			
20	التعلم يعني استخدام المعلومة الجديدة بطرق مختلفة.			
بعد التصورات التعليمية الخبرية				

21	التعلم يساعدني لكي أكون مجتهدا.			
22	التعلم صعب لكنه هام.			
23	زيادة المعرفة تساعدني لأصبح شخص أفضل.			
24	أعتقد أنني لن أتوقف عن التعلم أبدا.			
25	أتعلم كثيرا نتيجة للإستماع لخبرات الأخرين.			
26	التعلم هو زيادة المعرفة من خلال الخبرة اليومية.			
27	التعلم ليس مرتبط بزمان أو مكان.			
28	أميل للإطلاع بشكل مستمر على ما هو جديد في كل ما يخص دراستي.			
29	التعلم المستمر يساعدني في الوصول لأهدافي.			
30	التعلم بالنسبة لي يحدث عندما أتبنى أفكار جديدة لتطوير ذاتي.			

ملحق رقم(5): مقياس التصورات التعليمية في الصورة النهائية

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص علم النفس التربوي

عزيزي التلميذ : السلام عليكم

في إطار إنجاز أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان:

"**استخدام استراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي و أثرها على التصورات التعليمية و التوجه الدافعي لدى المتعلم.**"

آمل تعاونكم معي بالإجابة الصريحة و الواضحة عن أسئلة هذه الإستمارة بما يحقق أهداف البحث العلمي.

و المطلوب منك وضع علامة × أمام الإجابة التي ترى أنها مناسبة لك و أي معلومة ستدلي بها ستكون في غاية السرية و لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

نشكركم جزيل الشكر على تعاونكم معنا

الملاحق

الرقم	العبـــــــارات	موافق	محايد	غير موافق
1	أتعلم عندما أكتسب معلومة لم أكن أعرفها من قبل.			
2	أفضل تعلم المزيد من المعارف كلما كان ذلك ممكنا.			
3	أشعر أنني تعلمت عندما أتلقى معلومات جديدة.			
4	عندما تستقر معلومة في ذهني، أعلم أنني تعلمت حقا.			
5	أشعر أنني تعلمت جيدا عندما أستطيع استرجاع معلوماتي لحل وضعيات مشابهة			
6	أتعلم عندما أكون قادرا على الاحتفاظ بما تعلمته.			
7	أعرف حقيقة أني تعلمت عندما أكون قادرا على استدعاء ما تعلمته.			
8	عندما أتعلم شيء ما فأنا أعرف كيف أستخدمه في موقف آخر.			
9	لو أنني أعرف معلومة ما جيدا أستطيع استخدامها متى استدعت الحاجة ذلك.			
10	التعلم يعني اتخاذ إجراءات واعية مع المعلومات الجديدة.			
11	أعرف أنني تعلمت شيء ما حينما أستطيع تفسيره لشخص آخر.			
12	يساعدني التعلم على إيجاد الأشياء التي لها معنى حقيقي.			
13	يساعدني التعلم في توسيع فكرتي نحو فالحياة.			
14	التعلم يغير طريقتي في التفكير.			
15	التعلم يجعلني أسعى لحل المشكلات بطرق جديدة .			
16	أستخدم التعلم لتطوير نفسي.			
17	يجعلني التعلم أتغير للأفضل.			
18	يساعدني التعلم على التحسن.			
19	التعلم هو المعرفة بكيفية الاتفاق مع أفراد الآخرين.			
20	التعلم يعني استخدام المعلومة الجديدة بطرق مختلفة.			
21	التعلم يساعدني لكي أكون مجتهدا.			
22	التعلم صعب لكنه هام.			
23	زيادة المعرفة تساعدني لأصبح شخص أفضل.			
24	أعتقد أنني لن أتوقف عن التعلم أبدا.			

25	أتعلم كثيرا نتيجة للإستماع لخبرات الأخرين.			
26	التعلم هو زيادة المعرفة من خلال الخبرة اليومية.			
27	التعلم ليس مرتبط بزمان أو مكان.			
28	أميل للإطلاع بشكل مستمر على ما هو جديد في كل ما يخص دراستي.			
29	التعلم المستمر يساعدني في الوصول لأهدافي.			
30	التعلم بالنسبة لي يحدث عندما أتبنى أفكار جديدة لتطوير ذاتي.			

الملحق رقم(6) مقياس التوجه الدافعي قبل التحكيم

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص علم النفس التربوي

استمارة تحكيم مقياس التوجهات الدافعية

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول **استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي و أثرها على التصورات التعليمية و التوجه الدافعي لدى المتعلم (دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي)** و ذلك للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي .لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد و مقترحاتكم بشأن فقرات إستبيان **التوجه الدافعي نحو التعلم** موجه لتلاميذ الثانية ثانوي فيما إذا كانت فقرات الاستبيان تقيس أو لاتقيس، ومدى إنتمائها للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علما بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي:(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا).

البيانات الشخصية: **إعداد الباحثة:**

9- **الاسم و اللقب:** ..... سلامي مروة

10- **التخصص:** .....

11- **الدرجة العلمية:** .....

12- **الجامعة:** .....

شاكرين لكم حسن التعاون و بارك الله في جهودكم الطيبة لخدمة البحث العلمي.

تعريف التوجه الدافعي الداخلي: يعد سلوك التعلم مدفوعا داخليا إذا قام به الفرد المتعلم من أجل التعلم ذاته و ليس من أجل الحصول على أي مكافأة خارجية، ومن أهم الظواهر الداخلية ذات التأثير في التعلم: دافع حب الاستطلاع، الميول و الاتجاهات، مستوى الطموح و حب العمل.

البعد الأول : التوجه الدافعي الداخلي						
الرقم	العبـــارات	مدى قياس العبارات		مدى مناسبة الصياغة اللغوية للعبارات		ملاحظات المحكم
		تقيس	لا تقيس	مناسبة	غير مناسبة	
1	أفضل الواجبات الصعبة.					
2	يعتبر نجاحي في الدراسة مهم لبناء مستقبلي.					
3	أفضل القيام بالمهام التي أحبها.					
4	أفضل شيء بالنسبة لي هو القيام بنشاط دراسي جديد.					
5	أستمع للدرس بانتباه.					
6	عند القيام بمهامي الدراسية أحس بالراحة الكبيرة.					
7	أحب القيام بمهام نافعة إلى درجة أنني أنسى كل الأشياء الأخرى.					
8	النشاط الدراسي هو الطريقة التي تسمح لي بالتعبير عن نفسي.					
9	الفضول هو القوة المحركة لأعمالي الدراسية.					
10	أعير إهتماما خاصا للدروس التي تتناول مواضيع جديدة.					
11	ما يقوله الآخرون عن نشاطي الدراسي.					
12	نادرا ما أفكر بالمكافآت بعد نشاط أقوم به.					
13	أستمتع بمحاولة حل المسائل الصعبة.					
14	نتائج جهدي لا تهمني إذا ما علمت أنني سوف					

	أكسب خبرة جديدة.					
15	أهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفاءتي العلمية.					
16	أقبل على الواجبات الجديدة شديدة الصعوبة.					
17	أحب الوصول إلى إجابة أي سؤال بنفسي.					
18	أسعى لتعلم الكثير كلما تمكنت من ذلك.					
19	أقبل على حل أسئلة كثيرة لأتعلم طريقة الحل.					
20	أطرح أسئلة داخل غرفة الدراسة لأعزز تعلماتي.					
21	عندما أخطأ أحاول أن أصل إلى الحل الصحيح بنفسي أولا.					
22	أخطط لنفسي ما سوف أفعله في الدرس القادم.					
23	ألجأ للمعلم عندما أستنفذ جميع محاولاتي في حل المشكلة.					
24	أستطيع تقييم أدائي في الإمتحان بدون مراجعة مع المعلم.					
25	أفضل إبداء رأيي فيما أتعلمه.					

التوجه الدافعي الخارجي: و يشير إلى العوامل التي تجذب الفرد للقيام بعمل ما من أجل الحصول على معزز خارجي، فتهتم هذه الدافعية الخارجية بالنتائج النهائية بدلا من الإهتمام بطريقة التعلم و تتحكم بها قوى موجودة خارج النشاط لدفع المتعلم نحو التعلم، كالدرجات المدرسية و الجوائز المادية، إرضاء الأباء و المعلمين.

البعد الثاني: التوجه الدافعي الخارجي					
الرقم	**العبارات**	**مدى قياس العبارات**		**مدى مناسبة الصياغة اللغوية للعبارات**		**الملاحظات المقترحة**
		تقيس	**لا تقيس**	**مناسبة**	**غير مناسبة**	

1	أفضل التمارين والمواد السهلة.					
2	أحضر دروسي لأن المعلم يريد ذلك.					
3	أقوم بواجباتي من أجل إحراز درجات.					
4	أشعر بعدم الراحة أثناء الدرس.					
5	أقوم بكل ما يطلبه المعلم مني.					
6	يهمني ما أحصل عليه من العمل أكثر من ما أقوم به.					
7	أشعر بضغط و توتر عند القيام بمهامي الدراسية.					
8	أفضل أن يحدد لي الآخرون أهداف واضحة لدراستي.					
9	لا أفضل حل المشكلات و التمارين بمفردي.					
10	أريد القيام بمهامي الدراسية لأنني لا أملك أي خيار.					
11	أفضل القيام بنشاط دراسي تكون إجراءاته و تعليماته واضحة دقيقة.					
12	أحب تلقي مجاملات كثيرة حول ماأقوم به من مهام .					
13	يشغلني ما يقوله الآخرون عني في حالة رسوبي.					
14	إذا واجهت مشكلة صعبة خلال دراستي فعادة ماأتخلى عنها.					
15	أشارك في مشروعات إضافية لأحصل على أعلى درجات.					
16	أرى أن ما يقرره المعلم بخصوص عملي الدراسي يكون دائما مهما.					
17	أحب أن يساعدني المعلم في إنجاز الواجب المدرسي.					
18	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل					

	المسؤولية.					
19	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.					
20	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
21	يسعدني أن تعطى المكافآت للمتعلمين بمقدار الجهد المبذول.					

الملحق رقم(7):مقياس التوجه الدافعي في صورته الأولية

الرقم	العبـــــــارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	أميل إلى الواجبات الصعبة لأنها بمثابة تحدي لي.			
2	يعتبر نجاحي في الدراسة مهم لبناء مستقبلي.			
3	أفضل القيام بالمهام التي أحبها.			
4	أفضل شيء بالنسبة لي هو القيام بنشاط دراسي جديد.			
5	عند القيام بمهامي الدراسية أحس بالراحة الكبيرة.			
6	النشاط الدراسي هو الطريقة التي تسمح لي بالتعبير عن نفسي.			
7	الفضول هو القوة المحركة لأعمالي الدراسية.			
8	أعير اهتماما خاصا للدروس التي تتناول مواضيع جديدة.			
9	نادرا ما أفكر بالمكافآت بعد نشاط أقوم به.			
10	أستمتع بمحاولة حل المسائل الصعبة.			
11	نتائج جهدي لا تهمني إذا ما علمت أنني سوف أكتسب خبرة جديدة.			
12	أهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفاءتي العلمية.			
13	أحب الوصول إلى إجابة أي سؤال بنفسي.			
14	أسعى لتعلم الكثير كلما تمكنت من ذلك.			
15	أقبل على حل أسئلة كثيرة لأتعلم طريقة الحل.			
16	أطرح أسئلة داخل غرفة الدراسة لأعزز تعلماتي.			

17	عندما أخطأ أحاول أن أصل إلى الحل الصحيح بنفسي أولا.			
18	أخطط لنفسي ما سوف أفعله في الدرس القادم.			
19	ألجأ للمعلم بعد أن أستنفذ جميع محاولاتي في حل المشكلة.			
20	أستطيع تقييم أدائي في الامتحان بدون مراجعة مع المعلم.			
21	أفضل إبداء رأيي فيما أتعلمه.			
22	أحرص على حضور جميع الحصص الدراسية.			
23	أحضر دروسي دون الاعتماد على أستاذي.			
24	أخطط لنفسي ما سوف أفعله في الدرس القادم.			
25	أحاول أداء المهام الدراسية بنفسي.			
26	أحب تعلم الأشياء التي أرى أنها مهمة لي.			
27	أرى أنه يجب أن يكون لي رأي فيما أدرسه وفي طريقة الدراسة.			
28	أعرف أخطائي بدون مراجعة المعلم.			
29	أستطيع تحديد مستواي بدون الرجوع إلى درجات الامتحان.			
30	أفضل التمارين والمواد السهلة.			
31	أحضر دروسي لأن المعلم يريد ذلك.			
32	أقوم بواجباتي من أجل إحراز درجات.			
33	أشعر بعدم الراحة أثناء الدرس.			
34	أقوم بكل ما يطلبه المعلم مني.			
35	يهمني ما أحصل عليه من العمل أكثر من ما أقوم به.			
36	أشعر بضغط و توتر عند القيام بمهامي الدراسية.			
37	أفضل أن يحدد لي الآخرون أهداف واضحة لدراستي.			
38	أفضل حل المشكلات و التمارين مع الآخرين.			
39	أفضل القيام بنشاط دراسي تكون إجراءاته و تعليماته واضحة دقيقة.			
40	أحب تلقي مجاملات كثيرة حول ما أقوم به من مهام .			
41	يشغلني ما يقوله الآخرون عني في حالة رسوبي.			
42	إذا واجهت مشكلة صعبة خلال دراستي فعادة لا أتخلى عنها.			
43	أشارك في مشروعات إضافية لأحصل على أعلى درجات.			
44	أرى أن ما يقرره المعلم بخصوص عملي الدراسي يكون دائما مهما.			

45	أحب أن يساعدني المعلم في إنجاز الواجب المدرسي.			
46	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.			
47	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.			
48	يسعدني أن تعطى المكافآت للمتعلمين بمقدار الجهد المبذول.			
49	أنتظر درجة المعلم حتى أعرف أن أدائي لم يكن جيدا.			
50	أرى أن المعلم أفضل من يقرر متى نبدأ في أي موضوع دراسي.			
51	أحب أن يساعدني المعلم في تحديد ما سوف أفعله في الدرس القادم.			
52	أحب أن يخبرني المعلم الإجابة الصحيحة عن أي سؤال.			
53	أطرح أسئلة داخل حجرة الدراسة لألفت نظر المعلم.			
54	أكتفي بتعلم ما أدرسه فقط.			
55	ألتحق بالقسم متأخرا.			

الملحق رقم(8): مقياس التوجه الدافعي في صورته النهائية

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص علم النفس التربوي

عزيزي التلميذ : السلام عليكم

في إطار إنجاز أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان:

"استخدام استراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي و أثرها على التصورات التعليمية و التوجه الدافعي لدى المتعلم."

آمل تعاونكم معي بالإجابة الصريحة و الواضحة عن أسئلة هذه الإستمارة بما يحقق أهداف البحث العلمي.

و المطلوب منك وضع علامة × أمام الإجابة التي ترى أنها مناسبة لك و أي معلومة ستدلي بها ستكون في غاية السرية و لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

نشكركم جزيل الشكر على تعاونكم معنا

الملاحق

الرقم	العبـــــــارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	يعتبر نجاحي في الدراسة مهم لبناء مستقبلي.			
2	أفضل القيام بالمهام التي أحبها.			
3	أفضل شيء بالنسبة لي هو القيام بنشاط دراسي جديد.			
4	عند القيام بمهامي الدراسية أحس بالراحة الكبيرة.			
5	الفضول هو القوة المحركة لأعمالي الدراسية.			
6	أعير إهتماما خاصا للدروس التي تتناول مواضيع جديدة.			
7	نادرا ما أفكر بالمكافآت بعد نشاط أقوم به.			
8	أستمتع بمحاولة حل المسائل الصعبة.			
9	نتائج جهدي لا تهمني إذا ما علمت أنني سوف أكتسب خبرة جديدة.			
10	أهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفاءتي العلمية.			
11	أحب الوصول إلى إجابة أي سؤال بنفسي.			
12	أسعى لتعلم الكثير كلما تمكنت من ذلك.			
13	أقبل على حل أسئلة كثيرة لأتعلم طريقة الحل.			
14	أطرح أسئلة داخل غرفة الدراسة لأعزز تعلماتي.			
15	عندما أخطأ أحاول أن أصل إلى الحل الصحيح بنفسي أولا.			
16	أخطط لنفسي ما سوف أفعله في الدرس القادم.			
17	ألجأ للمعلم بعد أن أستنفذ جميع محاولاتي في حل المشكلة.			
18	أفضل إبداء رأيي فيما أتعلمه.			
19	أحرص على حضور جميع الحصص الدراسية.			
20	أحضر دروسي دون الإعتماد على أستاذي.			
21	أخطط لنفسي ما سوف أفعله في الدرس القادم.			
22	أحاول أداء المهام الدراسية بنفسي.			
23	أحب تعلم الأشياء التي أرى أنها مهمة لي.			
24	أرى أنه يجب أن يكون لي رأي فيما أدرسه وفي طريقة الدراسة.			
25	أعرف أخطائي بدون مراجعة المعلم.			
26	أستطيع تحديد مستواي بدون الرجوع الى درجات الإمتحان.			

27	أفضل التمارين والمواد السهلة.			
28	أحضر دروسي لأن المعلم يريد ذلك.			
29	أقوم بواجباتي من أجل إحراز درجات.			
30	أقوم بكل ما يطلبه المعلم مني.			
31	يهمني ما أحصل عليه من العمل أكثر من ما أقوم به.			
32	أشعر بضغط و توتر عند القيام بمهامي الدراسية.			
33	أفضل أن يحدد لي الآخرون أهداف واضحة لدراستي.			
34	أفضل حل المشكلات و التمارين مع الأخرين.			
35	أفضل القيام بنشاط دراسي تكون إجراءاته و تعليماته واضحة دقيقة.			
36	أحب تلقي مجاملات كثيرة حول ماأقوم به من مهام .			
37	يشغلني ما يقوله الآخرون عني في حالة رسوبي.			
38	أشارك في مشروعات إضافية لأحصل على أعلى درجات.			
39	أرى أن ما يقرره المعلم بخصوص عملي الدراسي يكون دائما مهما.			
40	أحب أن يساعدني المعلم في إنجاز الواجب المدرسي.			
41	يسعدني أن تعطى المكافآت للمتعلمين بمقدار الجهد المبذول.			
42	أنتظر درجة المعلم حتى أعرف أن أدائي لم يكن جيدا.			
43	أرى أن المعلم أفضل من يقرر متى نبدأ في أي موضوع دراسي.			
44	أحب أن يساعدني المعلم في تحديد ما سوف أفعله في الدرس القادم.			
45	أحب أن يخبرني المعلم الإجابة الصحيحة عن أي سؤال .			
46	أطرح أسئلة داخل حجرة الدراسة لألفت نظر المعلم.			
47	أكتفي بتعلم ما أدرسه فقط.			

الملحق رقم(9) قائمة الأساتذة المحكمين لمقاييس الدراسة

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء
1	إسماعيل رابحي	علم النفس وعلوم التربية	أستاذ تعليم عالي	جامعة بسكرة
2	صباح ساعد	تقويم ومناهج	أستاذ تعليم عالي	جامعة بسكرة
3	شفيقة كحول	علم النفس التربوي	أستاذ تعليم عالي	جامعة بسكرة
4	وسيلة بن عامر	علم النفس المدرسي	أستاذ تعليم عالي	جامعة بسكرة
5	مليكة مدور	علم النفس التربوي	أستاذ تعليم عالي	جامعة بسكرة
6	سعاد عباسي	علوم التربية	أستاذ محاضر أ	جامعة المدية
7	دامخي ليلى	علوم التربية	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة
8	نور الدين زمام	علم اجتماع التربية	أستاذ تعليم عالي	جامعة بسكرة
9	سمير بن لكحل	علوم التربية	أستاذ محاضر أ	جامعة المدية

الملحق رقم(10) نتائج صدق المحكمين لبطاقة الملاحظة

م/ب	م1	م2	م3	م4	م5	م6	م7	م8	م9	يقيس	لايقيس	الفرق	الفرق/9
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	1	7	0.78
3	1	1	0	1	1	1	1	1	1	8	1	7	0.78
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
5	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	7	0.78
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
8	1	0	1	1	1	1	1	0	1	8	1	7	0.78
9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	7	0.78
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1

1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**13**
0.78	7	1	8	1	1	1	0	1	1	1	1	1	**14**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**15**
0.78	7	1	8	1	1	1	1	0	1	1	1	1	**16**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**17**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**18**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**19**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**20**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**21**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**22**
0.78	7	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	**23**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**24**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**25**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**26**
0.78	7	1	8	1	0	1	1	1	1	1	1	1	**27**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**28**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**29**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**30**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**31**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**32**
0.78	7	1	8	1	1	0	1	1	0	1	1	1	**33**
0.77	معامل الاتفاق الكلي									8	عدد المتفقين		

الملحق رقم(11) نتائج صدق المحكمين لمقياس التصورات التعليمية

م/ب	م1	م2	م3	م4	م5	م6	م7	م8	م9	يقيس	لايقيس	الفرق	الفرق/9
1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	7	2	5	0.56
2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	7	0.78
3	1	1	1	1	0	1	0	1	1	7	2	5	0.56
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
5	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	7	0.78
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
17	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	7	0.78
18	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	1	7	0.78
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
20	1	1	0	1	1	1	1	1	1	8	1	7	0.78
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
22	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	1	7	0.78
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
25	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	1	7	0.78

26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	1
27	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	7	0.78
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
29	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	7	0.78

الملحق رقم(12) صدق المحكمين لمقياس التوجهات الدافعية

م/ب	م1	م2	م3	م4	م5	م6	م7	م8	م9	يقيس	لايقيس	الفرق	الفرق/9
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8	1	7	0.78
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
5	0	1	1	1	1	1	0	1	1	7	2	5	0.56
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
8	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8	1	7	0.78
9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8	1	7	0.78
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
11	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	1	7	0.78
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	1	7	0.78
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	9	1

1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**20**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**21**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**22**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**23**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**24**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**25**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**26**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**27**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**28**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**29**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**30**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**31**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**32**
0.78	7	1	8	1	1	0	1	1	1	1	1	1	**33**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**34**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**35**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**36**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**37**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**38**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**39**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**40**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**41**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**42**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**43**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**44**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**45**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**46**
1	9	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**47**

الملحق رقم(13):نقاط الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين

	رقم الفقرة	الملاحظ الأول	الملاحظ الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف
البعد الأول: مرحلة التخطيط	1	√	√	1	0
	2	√	√	1	0
	3	√	√	1	0
	4	√	√	1	0
	5	√	×	0	1
	6	√	√	1	0
	7	√	×	0	0
	8	√	√	1	0
	9	√	√	1	0
	10	√	√	1	0
	11	√	√	1	1
	12	×	√	0	1
	13	√	×	0	1
البعد الثاني: مرحلة التنفيذ	14	√	√	1	0
	15	√	√	1	0
	16	√	√	1	0
	17	×	√	0	1
	18	×	√	0	1
	19	√	√	1	0
	20	√	×	0	0
	21	√	√	1	0
	22	√	√	1	0
	23	√	√	1	0

	24	√	√	1	0
	25	√	√	1	0
	26	×	√	0	0
	27	√	√	1	0
	28	√	√	1	1
	29	√	×	0	1
البعد الثالث: مرحلة التقويم	30	√	√	1	0
	31	√	√	1	0
	32	√	√	1	0
	33	√	√	1	0
	34	√	√	1	0
	35	√	√	1	0
	36	√	√	1	0
	37	√	√	1	0
	38	√	√	0	0
	المجموع	34	32	28	08

ملحق رقم(14) دليل الأستاذ (الدروس الخاصة بالدراسة)

مذكرة تحضير الدروس

اسم الأستاذة: ميزاب غنية

الثانوية: محمد قروف العالية بسكرة

المستوى: الثانية ثانوي

الشعبة: العلوم التجريبية

السنة الدراسية:2023/2022

توزيع دروس الوحدة السادسة حسب الخطة الفصلية

الوحدة	الموضوع	عدد الحصص	الوسائل التعليمية
الوحدة السادسة المتتاليات العددية	توليد متتالية عددية	2	✓ المنهاج. ✓ التوزيع السنوي. ✓ الكتاب المدرسي. ✓ الوثيقة المرافقة. ✓ منتديات التعليم. ✓ السبورة.
	طرق توليد متتالية عددية	1	
	التمثيل البياني لمتتالية عددية	1	
	اتجاه تغير متتالية عددية	2	
	المتتالية الحسابية	2	
	المتتالية الهندسية	1	
	نهاية متتالية عددية(1)	1	
	نهاية متتالية عددية(2)	1	
	نهاية متتالية هندسية	1	
مجموع مواضيع الوحدة		12	

الملحق رقم (15) دليل سير حصص التبرير التناسبي في مادة الرياضيات وفق إستراتيجية العصف الذهني

المستوى: ثانية ثانوي

الشعبة: علوم تجريبية

الحصة: الأولى + الثانية

التاريخ: 2023/04/23

ميدان التعلم: تحليل

الوحدة : المتتاليات العددية

الموضوع: توليد متتالية عددية

الكفاءات القاعدية	تقديم نشاط بنائي من الكتاب المدرسي رقم2 الصفحة 144
الوسائل التعليمية	المنهاج، التوزيع السنوي، الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقة، منتديات التعليم

المراحل	الخطوات	المدة	الكفاءات المستهدفة
مرحلة التخطيط	- يوضح الأستاذ للتلاميذ إستراتيجية العصف الذهني و قواعدها(العمل الجماعي، التفاعل، قبول جميع الأفكار، تأجيل نقد الأفكار). - يوزع الأستاذ التلاميذ إلى 4 مجموعات وتوزيع المهام على أفراد كل مجموعة(قائد المجموعة، رئيس الجلسة ، مقرر الجلسة). - تقسيم السبورة إلى أربع أجزاء حسب عدد المجموعات. - إضفاء جو من المتعة داخل الحصة.	10 د	- التعلم الجماعي و المناقشة. - يعرف التلاميذ المتتالية العددية.

مرحلة التنفيذ	– عرض المشكلة(موضوع الدرس). – بالتعاون مع مجموعتك اجب على ما يلي؟ ❖ ماهو تعريف المتتالية العددية؟ ❖ ماهي حدود المتتالية العددية ؟ ❖ كيفية توليد متتالية عددية؟ ❖ ماهي العلاقة بين رتبة الحد ودليله؟ – طلب المعلم من تلاميذه البدء في الإجابة. – استمطار الأفكار وإصغاء الأستاذ لإجابات التلاميذ. – تذكير المعلم تلاميذه بالعمل الجماعي لحل المشكلة.	30 د	– وصف ظاهرة بواسطة متتالية. – يعرف التلاميذ الحد العام للمتتالية.
مرحلة التقويم	– إعلان الأستاذ عن انتهاء تقديم الإجابات حول الموضوع. – تصنيف المعلم و تلاميذه الإجابات المطروحة ومناقشتها. – النقد و اختيار الأنسب. – توجيه الأستاذ عدد من الأسئلة لمعرفة مدى فهمهم للدرس. – تقديم تمارين حول الدرس.	20 د	
تطبيق رقم 20 صفحة 167			

الملاحق

ميدان التعلم: تحليل

الوحدة : المتتاليات العددية

الموضوع:طرق توليد متتالية عددية

المستوى: ثانية ثانوي

الشعبة: علوم تجريبية

الحصة:الثالثة

التاريخ: 2023/04/26

الكفاءات القاعدية	تذكير بتعريف المتتالية و حدودها.
الوسائل التعليمية	المنهاج، التوزيع السنوي، الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقة، منتديات التعليم

المراحل	الخطوات	المدة	الكفاءات المستهدفة
مرحلة التخطيط	– يوضح الأستاذ للتلاميذ إستراتيجية العصف الذهني و قواعدها(العمل الجماعي، التفاعل، قبول جميع الأفكار، تأجيل نقد الأفكار). – يوزع الأستاذ التلاميذ إلى 4 مجموعات وتوزيع المهام على أفراد كل مجموعة(قائد المجموعة، رئيس الجلسة ، مقرر الجلسة). – تقسيم السبورة إلى أربع أجزاء حسب عدد المجموعات. – إضفاء جو من المتعة داخل الحصة.	10 د	– توليد متتالية عددية و الفرق بين الرتبة و الحد.
مرحلة التنفيذ	– عرض المشكلة(موضوع الدرس). – بالتعاون مع مجموعتك اجب على ما يلي؟ ❖ ماذا نقصد طرق توليد متتالية		– التعرف على طرق توليد متتالية.

	عددية؟ ❖ ماهي طرق توليد متتالية عددية؟ – طلب المعلم من تلاميذه البدء في الإجابة. – استمطار الأفكار وإصغاء الأستاذ لإجابات التلاميذ. – تذكير المعلم تلاميذه بالعمل الجماعي لحل المشكلة.	20 د	
مرحلة التقويم	– إعلان الأستاذ عن انتهاء تقديم الإجابات حول الموضوع. – تصنيف المعلم و تلاميذه الإجابات المطروحة ومناقشتها. – النقد و اختيار الأنسب. – توجيه الأستاذ عدد من الأسئلة لمعرفة مدى فهمهم للدرس. – تقديم تمارين حول الدرس.	15 د	
تطبيق رقم 21 صفحة 167			

الملاحق

المستوى: ثانية ثانوي

الشعبة: علوم تجريبية

الحصة:الرابعة

التاريخ: 2023/04/27

ميدان التعلم: تحليل

الوحدة : المتتاليات العددية

الموضوع:التمثيل البياني لمتتالية عددية

الكفاءات القاعدية	تقديم نشاط بنائي من الكتاب المدرسي رقم 04 الصفحة 145
الوسائل التعليمية	المنهاج، التوزيع السنوي، الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقة، منتديات التعليم

المراحل	الخطوات	المدة	الكفاءات المستهدفة
مرحلة التخطيط	– يوضح الأستاذ للتلاميذ إستراتيجية العصف الذهني و قواعدها(العمل الجماعي، التفاعل، قبول جميع الأفكار، تأجيل نقد الأفكار). – يوزع الأستاذ التلاميذ إلى 4 مجموعات وتوزيع المهام على أفراد كل مجموعة(قائد المجموعة، رئيس الجلسة ، مقرر الجلسة). – تقسيم السبورة إلى أربع أجزاء حسب عدد المجموعات. – إضفاء جو من المتعة داخل الحصة.	10 د	– قدرة التلميذ على تمثيل متتالية عددية معرفة بعبارة الحد العام أو بعلاقة تراجعية.
مرحلة التنفيذ	– عرض المشكلة(موضوع الدرس). – بالتعاون مع مجموعتك اجب على ما يلي؟ ❖ كيف نمثل متتالية معرفة بعبارة الحد العام؟ ❖ كيف نمثل بيانيا متتالية معرفة بعلاقة	20 د	

	تراجعية ؟ - طلب المعلم من تلاميذه البدء في الإجابة. - استمطار الأفكار وإصغاء الأستاذ لإجابات التلاميذ. - تذكير المعلم تلاميذه بالعمل الجماعي لحل المشكلة.		
مرحلة التقويم	- إعلان الأستاذ عن انتهاء تقديم الإجابات حول الموضوع. - تصنيف المعلم و تلاميذه الإجابات المطروحة ومناقشتها. - النقد و اختيار الأنسب. - توجيه الأستاذ عدد من الأسئلة لمعرفة مدى فهمهم للدرس. - تقديم تمارين حول الدرس.	15 د	
تطبيق رقم 27 الصفحة 169			

الملاحق

ميدان التعلم: تحليل

الوحدة : المتتاليات العددية

الموضوع:اتجاه تغير متتالية عددية

المستوى: ثانية ثانوي

الشعبة: علوم تجريبية

الحصة:الخامسة والسادسة

التاريخ: 2023/04/30

الكفاءات القاعدية	حساب حدود متتالية عددية، دراسة اتجاه دالة.
الوسائل التعليمية	المنهاج، التوزيع السنوي، الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقة، منتديات التعليم

المراحل	الخطوات	المدة	الكفاءات المستهدفة
مرحلة التخطيط	– يوضح الأستاذ للتلاميذ إستراتيجية العصف الذهني و قواعدها(العمل الجماعي، التفاعل، قبول جميع الأفكار، تأجيل نقد الأفكار). – يوزع الأستاذ التلاميذ إلى 4 مجموعات وتوزيع المهام على أفراد كل مجموعة(قائد المجموعة، رئيس الجلسة ، مقرر الجلسة). – تقسيم السبورة إلى أربع أجزاء حسب عدد المجموعات. – إضفاء جو من المتعة داخل الحصة.	10 د	– تمكن التلميذ من دراسة اتجاه تغير متتالية عددية.
مرحلة التنفيذ	– عرض المشكلة(موضوع الدرس). – بالتعاون مع مجموعتك اجب على ما يلي؟ ❖ ماذا نعني باتجاه تغير؟ ❖ كيف ندرس ذلك في متتالية؟ ❖ ماذا نقصد باتجاه تغير متتالية عددية؟ ❖ ماهي اتجاهات تغير متتالية عددية؟	30 د	– القدرة على استنتاج تغير اتجاه تغير متتالية.

	- طلب المعلم من تلاميذه البدء في الإجابة. - استمطار الأفكار وإصغاء الأستاذ لإجابات التلاميذ. - تذكير المعلم تلاميذه بالعمل الجماعي لحل المشكلة.		
مرحلة التقويم	- إعلان الأستاذ عن انتهاء تقديم الإجابات حول الموضوع. - تصنيف المعلم و تلاميذه الإجابات المطروحة ومناقشتها. - النقد و اختيار الأنسب. - توجيه الأستاذ عدد من الأسئلة لمعرفة مدى فهمهم للدرس. - تقديم تمارين حول الدرس.	20 د	
حل التمرين رقم 47 ص 169، تمرين منزلي رقم 46 ص 169			

الملاحق

المستوى: ثانية ثانوي

الشعبة: علوم تجريبية

الحصة:السابعة و الثامنة

التاريخ: 03-2023/05/04

ميدان التعلم: تحليل

الوحدة : المتتاليات العددية

الموضوع: المتتاليات الحسابية.

الكفاءات القاعدية	تذكير باتجاه تغير متتالية، مختلف التمثيلات البيانية المدروسة (طرق التمثيل).
الوسائل التعليمية	المنهاج، التوزيع السنوي، الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقة، منتديات التعليم.

المراحل	الخطوات	المدة	الكفاءات المستهدفة
مرحلة التخطيط	- يوضح الأستاذ للتلاميذ إستراتيجية العصف الذهني و قواعدها(العمل الجماعي، التفاعل، قبول جميع الأفكار، تأجيل نقد الأفكار). - يوزع الأستاذ التلاميذ إلى 4 مجموعات وتوزيع المهام على أفراد كل مجموعة(قائد المجموعة، رئيس الجلسة ، مقرر الجلسة). - تقسيم السبورة إلى أربع أجزاء حسب عدد المجموعات. - إضفاء جو من المتعة داخل الحصة.	10د	- تعرف التلميذ على المتتالية الحسابية.
مرحلة التنفيذ	- عرض المشكلة(موضوع الدرس). - بالتعاون مع مجموعتك اجب على ما يلي؟ ❖ ماهو تعريف المتتالية الحسابية؟ ❖ استنتج اتجاه تغير متتالية حسابية ؟ ❖ برهن الحد العام لمتتالية حسابية؟ ❖ ماذا نقصد بخاصية الحدود الثلاث	30 د	- قدرة التلميذ على حساب الحد العام لمتتالية حسابية بدلالة n

	المتتابعة في متتالية حسابية؟ - طلب المعلم من تلاميذه البدء في الإجابة. - استمطار الأفكار وإصغاء الأستاذ لإجابات التلاميذ. - تذكير المعلم تلاميذه بالعمل الجماعي لحل المشكلة.		
مرحلة التقويم	- إعلان الأستاذ عن انتهاء تقديم الإجابات حول الموضوع. - تصنيف المعلم و تلاميذه الإجابات المطروحة ومناقشتها. - النقد و اختيار الأنسب. - توجيه الأستاذ عدد من الأسئلة لمعرفة مدى فهمهم للدرس. - تقديم تمارين حول الدرس.	20 د	
تمارين رقم 53، 60، 70 ص 169- 170			

الملاحق

ميدان التعلم: تحليل

الوحدة : المتتاليات العددية

الموضوع: المتتاليات الهندسية

المستوى: ثانية ثانوي

الشعبة: علوم تجريبية

الحصة: التاسعة.

التاريخ: 2023/05/07

الكفاءات القاعدية	تذكير بالمتتاليات الحسابية، عبارة الحد العام لمتتالية حسابية.
الوسائل التعليمية	المنهاج، التوزيع السنوي، الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقة، منتديات التعليم

المراحل	الخطوات	المدة	الكفاءات المستهدفة
مرحلة التخطيط	– يوضح الأستاذ للتلاميذ إستراتيجية العصف الذهني و قواعدها(العمل الجماعي، التفاعل، قبول جميع الأفكار، تأجيل نقد الأفكار). – يوزع الأستاذ التلاميذ إلى 4 مجموعات وتوزيع المهام على أفراد كل مجموعة(قائد المجموعة، رئيس الجلسة ، مقرر الجلسة). – تقسيم السبورة إلى أربع أجزاء حسب عدد المجموعات. – إضفاء جو من المتعة داخل الحصة.	10د	– تعرف التلميذ على المتتالية الهندسية.
مرحلة التنفيذ	– عرض المشكلة(موضوع الدرس). – بالتعاون مع مجموعتك اجب على ما يلي؟ ❖ ماهو تعريف المتتالية الهندسية؟ ❖ استنتج اتجاه تغيير متتالية حسابية ؟ ❖ برهن الحد العام لمتتالية هندسية؟ ❖ ماذا نقصد بمجموع حدود متتابعة من متتالية هندسية؟	30 د	– قدرة التلميذ على حساب الحد العام لمتتالية هندسية بدلالة n

	– طلب المعلم من تلاميذه البدء في الإجابة. – استمطار الأفكار وإصغاء الأستاذ لإجابات التلاميذ. – تذكير المعلم تلاميذه بالعمل الجماعي لحل المشكلة.		
مرحلة التقويم	– إعلان الأستاذ عن انتهاء تقديم الإجابات حول الموضوع. – تصنيف المعلم و تلاميذه الإجابات المطروحة ومناقشتها. – النقد و اختيار الأنسب. – توجيه الأستاذ عدد من الأسئلة لمعرفة مدى فهمهم للدرس. – تقديم تمارين حول الدرس.	20 د	
تمارين 76، 80، 84، 87 ص 172– 173			

الملاحق

ميدان التعلم: تحليل

الوحدة : المتتاليات العددية

الموضوع :نهاية متتالية عددية(1)

المستوى: ثانية ثانوي

الشعبة: علوم تجريبية

الحصة:العاشرة

التاريخ: 2023/05/10

الكفاءات القاعدية	تذكير بالمتتاليات الحسابية و الهندسية، عبارة الحد العام.
الوسائل التعليمية	المنهاج، التوزيع السنوي، الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقة، منتديات التعليم

المراحل	الخطوات	المدة	الكفاءات المستهدفة
مرحلة التخطيط	– يوضح الأستاذ للتلاميذ إستراتيجية العصف الذهني و قواعدها(العمل الجماعي، التفاعل، قبول جميع الأفكار، تأجيل نقد الأفكار). – يوزع الأستاذ التلاميذ إلى 4 مجموعات وتوزيع المهام على أفراد كل مجموعة(قائد المجموعة، رئيس الجلسة ، مقرر الجلسة). – تقسيم السبورة إلى أربع أجزاء حسب عدد المجموعات. – إضفاء جو من المتعة داخل الحصة.	10 د	– ان يتمكن التلميذ من حساب نهاية متتالية عددية. – التعرف على مفهوم متتالية عددية متقاربة ونهاية غير منتهية لمتتالية عددية
مرحلة التنفيذ	– عرض المشكلة(موضوع الدرس). – بالتعاون مع مجموعتك اجب على ما يلي؟ ❖ ماذا نقصد بمتتالية عددية متقاربة؟ ❖ استنتج نهاية متتالية عددية مرفقة بدالة ؟ ❖ استنتج نهاية متتالية عددية مرفقة بدالة؟	30 د	

	❖ ماذا نقصد بنهاية غير منتهية لمتتالية عددية؟ - طلب المعلم من تلاميذه البدء في الإجابة. - استمطار الأفكار وإصغاء الأستاذ لإجابات التلاميذ. - تذكير المعلم تلاميذه بالعمل الجماعي لحل المشكلة.		
مرحلة التقويم	- إعلان الأستاذ عن انتهاء تقديم الإجابات حول الموضوع. - تصنيف المعلم و تلاميذه الإجابات المطروحة ومناقشتها. - النقد و اختيار الأنسب. - توجيه الأستاذ عدد من الأسئلة لمعرفة مدى فهمهم للدرس. - تقديم تمارين حول الدرس.	20 د	- استنتاج أن كل النظريات والنتائج حول نهايات الدوال تبقى صحيحة في المتتاليات.
تمارين رقم 12، 13، 14 ص 155			

الملاحق

ميدان التعلم: تحليل

الوحدة : المتتاليات العددية

الموضوع:نهاية متتالية عددية (2)

المستوى: ثانية ثانوي

الشعبة: علوم تجريبية

الحصة:الحادية عشر

التاريخ: 2023/05/11

الكفاءات القاعدية	تذكير بنهاية متتالية عددية، تقديم تطبيق بهدف حساب متتالية عددية.
الوسائل التعليمية	المنهاج، التوزيع السنوي، الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقة، منتديات التعليم

المراحل	الخطوات	المدة	الكفاءات المستهدفة
مرحلة التخطيط	– يوضح الأستاذ للتلاميذ إستراتيجية العصف الذهني و قواعدها(العمل الجماعي، التفاعل، قبول جميع الأفكار، تأجيل نقد الأفكار). – يوزع الأستاذ التلاميذ إلى 4 مجموعات وتوزيع المهام على أفراد كل مجموعة(قائد المجموعة، رئيس الجلسة ، مقرر الجلسة). – تقسيم السبورة إلى أربع أجزاء حسب عدد المجموعات. – إضفاء جو من المتعة داخل الحصة.	10 د	– قدرة التلميذ من حساب نهاية متتالية عددية باستعمال نظريات الحصر.
مرحلة التنفيذ	– عرض المشكلة(موضوع الدرس). – بالتعاون مع مجموعتك اجب على ما يلي؟ ❖ برهن المتتالية العددية الموضحة أمامك بإستعمال نظريات الحصر؟ – طلب المعلم من تلاميذه البدء في الإجابة. – استمطار الأفكار وإصغاء الأستاذ لإجابات	30 د	

	التلاميذ. – تذكير المعلم تلاميذه بالعمل الجماعي لحل المشكلة.		
مرحلة التقويم	– إعلان الأستاذ عن انتهاء تقديم الإجابات حول الموضوع. – تصنيف المعلم و تلاميذه الإجابات المطروحة ومناقشتها. – النقد و اختيار الأنسب. – توجيه الأستاذ عدد من الأسئلة لمعرفة مدى فهمهم للدرس. – تقديم تمارين حول الدرس.	20 د	
تمرين 51، 52 ص 170			

الملاحق

ميدان التعلم: تحليل

الوحدة : المتتاليات العددية

الموضوع: نهاية متتالية هندسية

المستوى: ثانية ثانوي

الشعبة: علوم تجريبية

الحصة:الثانية عشر

التاريخ:2023/05/14

الكفاءات القاعدية	تعريف المتتالية الهندسية، حدود المتتالية الهندسية.
الوسائل التعليمية	المنهاج، التوزيع السنوي، الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقة، منتديات التعليم

المراحل	الخطوات	المدة	الكفاءات المستهدفة
مرحلة التخطيط	– يوضح الأستاذ للتلاميذ إستراتيجية العصف الذهني و قواعدها(العمل الجماعي، التفاعل، قبول جميع الأفكار، تأجيل نقد الأفكار). – يوزع الأستاذ التلاميذ إلى 4 مجموعات وتوزيع المهام على أفراد كل مجموعة(قائد المجموعة، رئيس الجلسة ، مقرر الجلسة). – تقسيم السبورة إلى أربع أجزاء حسب عدد المجموعات. – إضفاء جو من المتعة داخل الحصة.	10 د	– تمكن التلميذ من تعيين نهاية متتالية هندسية
مرحلة التنفيذ	– عرض المشكلة(موضوع الدرس). – بالتعاون مع مجموعتك اجب على ما يلي؟ ❖ اثبت أن المتتالية الموضحة أمامك متتالية هندسية يطلب تعيين أساسها وحدها الأول؟ ❖ عين نهاية المتتالية الهندسية؟ – طلب المعلم من تلاميذه البدء في الإجابة.	30 د	

	– استمطار الأفكار وإصغاء الأستاذ لإجابات التلاميذ. – تذكير المعلم تلاميذه بالعمل الجماعي لحل المشكلة.		
مرحلة التقويم	– إعلان الأستاذ عن انتهاء تقديم الإجابات حول الموضوع. – تصنيف المعلم و تلاميذه الإجابات المطروحة ومناقشتها. – النقد و اختيار الأنسب. – توجيه الأستاذ عدد من الأسئلة لمعرفة مدى فهمهم للدرس. – تقديم تمارين حول الدرس.	20 د	
تمرين 87 ص 173			

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة

مصلحة التكوين والتفتيش

/ الأمانة/

الرقم: ٨٨/ م.ت.ت/2022

بسكرة في: 05 MAI 2022

مدير التربية

إلى

السادة : مديري ثانويات

بلدية بسكرة

الموضوع: تقديم تسهيلات "دراسة ميدانية"

المرجع: مراسلة جامعة محمد خيضر-بسكرة-تحت رقم: 25/م.ر.ق.ع.إ/2022 المؤرخة في:2022/02/22

بناء على المرجع المشار أعلاه، وفي إطار التعاون بين الجامعة ونظيرتها الأخرى وكذا بينها وبين المؤسسات التربوية والاقتصادية والاجتماعية الوطنية، يشرفني أن أطلب منكم تقديم تسهيلات "دراسة ميدانية".

للطالبة: سلامي مروة

من جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة: علوم التربية

تخصص: علم النفس تربوي

ابتداء من: 2022/05/11 إلى غاية: 2022/06/11

على مستوى مؤسستكم، مع تقديم التسهيلات وهذا قصد إتمام انجاز أطروحة الدكتوراه lmd الموسومة بـ"إستخدام إستراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي و أثرها على التصورات التعليمية و التوجه الدافعي لدى المتعلم" في حدود الإمكانيات المتوفرة لديكم.

ملاحظة: الثانويات المعنية ثا/ قروف محمد العالية-ثا/ الدكتور سعدان ثا/مودع الهاشمي شتمة ثا/ احمد منصوري مشونش ثا/ العربي بن مهيدي ثا/ مي الحواس بسكرة

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
تومسات جمال

مدير التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Universite Mohamed Khider - Biskra
Faculte des sciences humaines& sociales
Département des sciences sociales

جامعة محمد خيضر- بسكرة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
الرقم : 99 / ن ق. ع. إ. ب .ت .ب.ع / 2022

إلى السيد المحترم مدير: مديرية التربية – ولاية بسكرة-

الموضوع: تقديم تسهيلات "دراسة ميدانية "

في إطار التعاون بين جامعة بسكرة ونظيراتها الأخرى وكذا بينها وبين المؤسسات الإقتصادية والإجتماعية الوطنية، فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة، خدمة للبحث العلمي تقديم التسهيلات الممكنة للطالب (ة) : مروة سلامي

من خلال تمكينه من الإستفادة من المرافق والبيانات المتوفرة لديكم، قصد إتمام إنجاز أطروحة الدكتوراه.

في شعبة :علوم التربية تخصص: علم النفس التربوي

الموسومة: استخدام استراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي وأثرها على التصورات التعليمية والتوجه الدافعي لدى المتعلم –دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الفترة الممتدة من 11ماي2022 الى غاية 11 جوان 2022

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام .

بسكرة في: 2022/05/11

مساعد رئيس القسم المكلف
بما بعد التدرج والبحث العلمي

ملاحظة:- نسخة لإستخدامها/ فيما يسمح به القانون
-على الطالب الالتزام بشروط الوقاية الصحية واحترام اجراءات المؤسسة في ذلك

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA
Faculté Des Sciences Humaines Et Sociales

Vice Doyen Chargé De La PGRS

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية (قطب شتمة)
نيابة عمادة الكلية المكلفة بما بعد التدرج
و البحث العلمي والعلاقات الخارجية

تسهيلات رقم **267** /ن.ع.م.ب.ب.ت.ب.ع.ع.خ**2023**

رقم التسجيل: **07/PG/D/LMD/EDUC/20**

الى السيد المحترم : **مدير مديرية التربية**

ولاية بسكرة

تقديـــم تسهيـــلات

سيـدي ...

في إطار التعاون بين جامعة بسكرة ونظيراتها الأخرى وكذا بينها وبين المؤسسات الإقتصادية والاجتماعية الوطنية, فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة ,خدمة للبحث العلمي تقديم التسهيلات الممكنة للطالب (ة):

الإسم : **مروة** اللقب **سلامي**

من خلال تمكينه (ها) من الاستفادة من المرافق والبيانات المتوفرة لديكم , قصد إنجازأطروحة الدكتوراه ل.م.د في :

قسم **العلوم الاجتماعية** الشعبة :**علوم التربية** التخصص: **علم النفس التربوي**

الموسومة بـ: **استخدام استراتيجية العصف الذهني في التبرير التناسبي وأثرها على التصورات التعليمية والتوجه الدافعي لدى المتعلم: دراسة ميدانية على تلاميذ مرحلة الثانية ثانوي بمدينة بسكرة-**

سلمت هذه الوثيقة بطلب من المعني(ة) للإدلاءبها في حدود مايسمح به القانون.

تقبلـوا منـا فائـق الاحتـرام والتقديـر

بسكرة في : 2023-02-14

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي و العلاقات الخارجية

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
د/ عصمان بوبكر

جامعة محمد خيضر بسكرة
نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والعلاقات الخارجية والبحث العلمي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة الدراسة والإمتحانات

السنة الدراسية : 2021-2022
مكتب التعليم الثانوي

الإحصائيات العددية للتلاميذ ليوم 02-02-2022

المؤسسة	الفوج التربوي	الأفواج	عدد التلاميذ	المعيدون	عدد الذكور	عدد الإناث
ثانوية أحمد منصوري بن محمد - مشونش	أولى جدع مشترك آداب	2	78	17	27	51
ثانوية أحمد منصوري بن محمد - مشونش	أولى جدع مشترك علوم وتكنولوجيا	3	94	13	36	58
ثانوية أحمد منصوري بن محمد - مشونش	ثانية آداب وفلسفة	2	76	3	30	46
ثانوية أحمد منصوري بن محمد - مشونش	ثانية علوم تجريبية	3	78	7	31	47
ثانوية أحمد منصوري بن محمد - مشونش	ثالثة آداب وفلسفة	2	72	17	23	49
ثانوية أحمد منصوري بن محمد - مشونش	ثالثة علوم تجريبية	3	73	14	24	49
المجموع العام		15	471	71	171	300

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة الدراسة والإمتحانات

السنة الدراسية : 2021-2022
مكتب التعليم الثانوي

إحصائيات خاصة بأساتذة مادة الرياضيات

الدائرة	البلدية	العدد	الثانويات	عدد الأساتذة	الأفواج التربوية	عدد التلاميذ
بسكرة	بسكرة	1	العربي بن مهيدي	7		
	بسكرة	2	سي الحواس	5		
	بسكرة	3	السعيد بن شايب	5		
	بسكرة	4	الحكيم سعدان	5		
	بسكرة	5	محمد بوصبيعات	6		
	بسكرة	6	ضو مسعود	5		
	بسكرة	7	مكي مني	6		
	بسكرة	8	محمد خير الدين	5		
	بسكرة	9	محمد بلونار	6		
	بسكرة	10	رشيد رضا العاشوري	4		
	بسكرة	11	محمد بجاوي	6		
	بسكرة	12	محمد قروف	9		
	بسكرة	13	السعيد عبيد	6		
	بسكرة	14	الأخوين عبيد الله بلقاسم ومحمد	2		
	بسكرة	15	حساني عبد الكريم	4		
	الحاجب	16	هيشر لعمار	3		
سيدي عقبة	سيدي عقبة	17	السايب بولرباح	6		
	سيدي عقبة	18	بشير بسكري	6		
	سيدي عقبة	19	زراري محمد	3		
	عين الناقة	20	صالحي بلخير	3		
	شتمة	21	مودع الهاشمي	5		
مشونش	مشونش	22	أحمد منصوري	4		
زريبة الوادي	زريبة الوادي	23	بادي مكي	4		
	زريبة الوادي	24	الاخوة خضراوي	4		
	مزيرعة	25	بلحاج الصادق	3		
	خنقة سيدي ناجي	26	عشور بن محمد	2		
	الفيض	27	الاخوة بن ناجي	2		
جمورة	جمورة	28	لغويل منفوخ	5		
	برانيس	29	لطيف مسعود	2		
لوطاية	لوطاية	30	محمد بوجمعة	3		
	لوطاية	31	الإخوة برباري منبع الغزلان	2		
القنطرة	القنطرة	32	محمد دريس المدعو عمر	5		
	عيز زعطوط	33	أحمد بن براهيم	2		
طولقة	طولقة	34	محمد العربي بعرير	5		
	طولقة	35	محمد شكري	4		
	طولقة	36	الحاج محمد المقراني	5		
	طولقة	37	الجديدة طولقة	3		

الدائرة	البلدية	العدد	الثانويات	عدد الأساتذة	الأفواج التربوية	عدد التلاميذ
	ليشانة	38	الزعاطشة	3		
طولقة	بوشقرون	39	السعدي حميمي	4		
	برج بن عزوز	40	عبد الحفيظ جلاب	3		
أورلال	أورلال	41	زاغز جلول	3		
	ليوة	42	بن ناصر محمد	5		
	مليلي	43	عبد الرحمان قوتال	2		
	أوماش	44	لخضر رمضاني	3		
فوغالة	فوغالة	45	محمد دريسي	4		
	لغروس	46	حاجي عمار	5		
سيدي عقبة	الحوش	47	الحوش	2		
أورلال	مخادمة	48	عبد الرحمان الأخضري	2		
				198	0	0

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة الدراسة والإمتحانات

السنة الدراسية : 2022-2023
مكتب التعليم الثانوي

إحصائيات خاصة بأساتذة مادة الرياضيات

الدائرة	البلدية	العدد	الثانويات	عدد الأساتذة
بسكرة	بسكرة	1	ثا/ العربي بن مهيدي	8
	بسكرة	2	ثا/ سي الحواس	5
	بسكرة	3	ثا /السعيد بن شايب	6
	بسكرة	4	ثا/ الدكتور سعدان	6
	بسكرة	5	ثا/ بوصبيعات محمد	6
	بسكرة	6	ثا/ ضو مسعود	5
	بسكرة	7	ثا/ مكي منـي	6
	بسكرة	8	ثا/ خير الدين محمد	5
	بسكرة	9	ثا/ بلونار محمد	6
	بسكرة	10	ثا/ رشيد رضا العاشوري	5
	بسكرة	11	ثا/ محمد بجاوي	6
	بسكرة	12	ثا/ محمد قروف	9
	بسكرة	13	ثا/ السعيد عبيد	6
	بسكرة	14	ثا/ الأخوين عبيد الله بلقاسم ومحمد	3
	بسكرة	15	ثا/ حساني عبد الكريم	4
	الحاجب	16	ثا.هيشر لعمار	3
سيدي عقبة	سيدي عقبة	17	ثا/ السايب بولرباح	6
	سيدي عقبة	18	ثا/ بشير بسكري	6
	سيدي عقبة	19	ثا.زراري محمد	3
	عين الناقة	20	ثا/ صالحي بلخير	3
	شتمة	21	ثا/ مودع الهاشمي	6
مشونش	مشونش	22	ثا/ أحمد منصوري	4
زريبة الوادي	زريبة الوادي	23	ثا/ بادي مكي	5
	زريبة الوادي	24	ثا/ الاخوة خضراوي	5
	مزيرعة	25	ثا/ بلحاج الصادق	3
	خنقة سيدي ناجي	26	ثا/ عاشور بن محمد	3
	الفيض	27	ثا/ الاخوة بن ناجي	3

الدائرة	البلدية	العدد	الثانويـات	عدد الأساتذة
جمورة	جمورة	28	ثا/ لغويل منفوخ	6
	برانيس	29	ثا/ لطيف مسعود	3
لوطاية	لوطاية	30	ثا/ بوجمعة محمد	3
	لوطاية	31	ثا/ الأخوة برباري منبع الغزلان	3
القنطرة	القنطرة	32	ثا/ عمر ادريس	5
	عيز زعطوط	33	ثا/ أحمد بن ابراهيم	2
طولقة	طولقة	34	ثا/ محمد العربي بعرير	5
	طولقة	35	ثا/ شكري محمد	4
	طولقة	36	ثا/ الحاج محمد المقراني	5
	طولقة	37	ثا/ 1نوفمبر 1954	4
	ليشانة	38	ثا/ الزعاطشة	4
طولقة	بوشقرون	39	ثا/ حميمي السعدي	4
	برج بن عزوز	40	ثا/جلاب عبد الحفيظ	4
أورلال	أورلال	41	ثا / زاغز جلول	3
	ليوة	42	ثا/ بن ناصر محمد	5
	مليلي	43	ثا/ عبد الرحمان قوتال	2
	أوماش	44	ثا/ لخضر رمضاني	3
فوغالة	فوغالة	45	ثا/ دريسي محمد	5
	لغروس	46	ثا/ حاجي عمار	5
سيدي عقبة	الحوش	47	ثا/ الحوش الجديدة	2
أورلال	مخادمة	48	ثا/ الشيخ عبد الرحمان الأخضري	2
				215

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكـــرة
مصلحة الدراسة والإمتحانات
مكتب التعليم الثانوي

الولاية	بسكرة
السنه الدراسيه	2023/2022
وضعيــه	05فيفري 2023

مجمل التنظيم التربوي

الرقم	1 الثانويــات	بيانات	الجذعان المشتركان			السنة الثانية ثانوي												السنة الثالثة ثانوي												مجموع السنة الثالثة ثانوي	المجموع العام	المجموع العام
			آداب	علوم و تكنولوجيا	المجموع	آداب / فلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير واقتصاد	تقني رياضي (الأفواج الموحدة)	اختيارات شعبة تقني رياضي					آداب / فلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير واقتصاد	تقني رياضي (الأفواج الموحدة)	اختيارات شعبة تقني رياضي								
												مجموع تقني رياضي	هـ. الطرائق	هـ. مدنية	هـ. كهربائية	هـ. ميكانيكية							مجموع تقني رياضي	هـ. الطرائق	هـ. مدنية	هـ. كهربائية	هـ. ميكانيكية					
1	العربي بن مهيدي	ت	102	172	274	98	50	78		53	46	46	7	21	5	13	66	71	132		67	52	52	4	9	27	12	1	52	388	987	987
		ف	3	5	8	3	2	3		2	1	4	1	1	1	1	2	2	4		2	2	2	1	1	1	1		4	14	31	36
2	سي الحواس	ت	65	172	237	60		100	24		0	0						70	121	17			0	0					0	208	629	629
		ف	3	4	7	2		3	1		0	0						2	3	1			0	0					0	6	19	19
3	السعيد بن شايب	ت	103	171	274	71	13	100		30	34	34		28	6			69	158				25	5	20				25	252	774	774
		ف	3	4	7	2	1	3		1	1	1		1	1			2	4				1	1	1				2	8	22	24
4	الحكيم سعدان	ت	106	187	293	67	45	99		47	43	43		30		13		83	115	55	56		35		24			11	35	344	938	938
		ف	3	5	8	2	1	3		1	1	1		1		1		2	3	2	2		1		1			1	1	11	26	28
5	محمد بوصبيعات	ت	101	169	270	61		99	16	40	0	0						76	128	19	46		0						0	269	755	755
		ف	3	4	7	2		3	1	1	0	0						2	3	1	2		0						0	8	22	22
6	ضو مسعود	ت	140	182	322	70	37	104			0	0						79	91	26			0						0	196	729	729
		ف	4	5	9	2	1	3			0	0						2	2	1			0						0	5	20	20
7	مكي مني	ت	110	187	297	58	29	119	20		33	33		16		17		53	129	26			27		14				27	268	824	824
		ف	3	4	7	2	1	3	1		1	1		1		1		2	3	1			1		1				1	9	23	25
8	محمد خير الدين	ت	95	143	238	63		68			22	22		16	6			78	91				29		23	6			29	198	589	589
		ف	3	4	7	2		2			1	1		1	1			2	3				1		1	1			1	7	18	20
9	محمد بلونار	ت	135	206	341	84	25	71		52	40	40		18	11	11		62	75	16	31		28		11	4	1	13	28	212	825	825
		ف	4	5	9	2	1	2		2	1	1		1	1	1		2	2	1	1		1		1	1	1	1	1	9	24	28
10	رشيد رضا العاشوري	ت	79	129	208	39	24	68		33	27	27	17			10		57	90	41	44		18				6	12	18	250	649	649
		ف	2	3	5	1	1	2		1	1	1	1			1		2	2	1	1		1				1	1	2	8	18	20

الرقم	1 الثانويات	بيانات	الجذعان المشتركان			السنة الثانية ثانوي										مجموع السنة الثانية ثانوي	السنة الثالثة ثانوي											مجموع السنة الثالثة ثانوي	المجموع العام	المجموع
			آداب	علوم و تكنولوجيا	المجموع	أداب / فلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير واقتصاد	تقني رياضي (الأفواج الموحدة)	اختيارات شعبة تقني رياضي						أداب / فلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير واقتصاد	تقني رياضي (الأفواج الموحدة)	اختيارات شعبة تقني رياضي						
												مجموع تقني رياضي	هـ. الطرائق	هـ. مدنية	هـ. كهربائية	هـ. ميكانيكية								مجموع تقني رياضي	هـ. الطرائق	هـ. مدنية	هـ. كهربائية	هـ. ميكانيكية			
11	محمد بجاوي	ت	84	116	200	54	36	100	16		13				7	6	13			62	23	127	20		24				10	14	24	256	24	675	675
		ف	3	4	7	2	1	3	1		1				1	1	1			2	1	3	1		1				1	1	1	9	2	25	23
12	محمد قروف	ت	143	323	466	100	41	172		65	43			25		18	43			166	90	256		93	42					9	42	647	42	1534	1534
		ف	4	7	11	3	1	4		2	1			1		1	1			4	2	6		2	1					1	1	16	2	39	37
13	السعيد عبيد	ت	109	161	270	80	29	68		23	28			28			28			85	53	117		63	24						24	342	24	840	840
		ف	3	4	7	2	1	3		1	1			1			1			2	2	3		2	1						1	10	1	25	25
14	الأخوين عبيد الله بلقاسم	ت	25	64	89	32		50			0						0			82		54			24						24	83	0	254	254
		ف	1	2	3	1		2			0						0			3		3			1						1	3	0	9	9
15	حساني عبد الكريم	ت	75	110	185	72		82			0						0			39		66										105	0	444	444
		ف	2	3	5	2		3			0						0			2		2										4	0	14	14
16	هيشر لعمار	ت	72	67	139	74		65			0			0			0			54		55										109	0	387	387
		ف	2	2	4	2		2			0			0			0			2		2										4	0	12	12
17	السايب بولرباح	ت	81	150	246	64	15	105	17	29	0						0			125	23	156	29	54	0						0	387	0	880	880
		ف	2	4	7	2	1	3	1	1	0						0			3	1	4	1	2	0						0	11	0	26	26
18	بشير بسكري	ت	64	143	217	74	26	107		27	18				13	5	18			80	25	121		42	31			18	13	31	299	31	758	758
		ف	2	4	6	2	1	3		1	1				1	1	1			2	1	3		1	1			1	1	1	9	2	24	22
19	زراري محمد	ت	49	68	117	32		46			0						0			54		61			0						0	115	0	310	310
		ف	2	2	4	1		2			0						0			2		2			0						0	4	0	11	11
20	صالحي بلخير	ت	29	51	80	38		53			0						0			47		54			0						0	101	0	272	272
		ف	1	2	3	1		2			0						0			2		2			0						0	4	0	10	10
21	مودع الهاشمي	ت	113	190	303	114		131		39	0						0			109		148		47	0						0	304	0	891	891
		ف	3	5	8	3		3		1	0						0			3		4		1	0						0	8	0	23	23
22	أحمد منصوري	ت	60	88	148	91		85			0						0			67		87			0						0	154	0	478	478
		ف	2	3	5	3		3			0						0			2		3			0						0	5	0	16	16
23	بادي مكي	ت	77	112	189	77		110		19	0						0			68		133		28	0						0	229	0	624	624
		ف	2	3	5	2		3		1	0						0			2		4		1	0						0	7	0	19	19
24	الاخوة خضراوي	ت	59	154	250	96	14	120			0						0			74	12	113			0						0	199	0	642	642
		ف	2	4	7	3	1	3			0						0			2	1	3			0						0	6	0	19	19
25	بلحاج الصادق	ت	36	67	110	43		49			0						0			18		60			0						0	78	0	273	273
		ف	1	2	4	2		2			0						0			1		2			0						0	3	0	10	10
26	عاشور بن محمد	ت	29	42	76	34		39			0						0			38		54			0						0	92	0	236	236
		ف	1	2	3	1		2			0						0			1		2			0						0	3	0	9	9
27	الاخوة بن ناجي	ت	26	67	101	34		46			0						0			39		58			0						0	97	0	270	270
		ف	1	2	3	1		2			0						0			1		2			0						0	3	0	9	9

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية	بسكرة
السنة الدراسية	2023-2022
وضعيـــة	05 فيفري 2023

مجمل التنظيم التربوي

مديرية التربية لولاية	بيانات	السنة الأولى ثانوي			السنة الثانية ثانوي										السنة الثالثة ثانوي										المجموع العام	المجموع العام حسب الشعب
		آداب	علوم و تكنولوجيا	مجموع السنة الأولى	آداب / فلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير واقتصاد	تقني رياضي (الأقواج المعدة)	اختيارات تقني رياضي				آداب / فلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير واقتصاد	تقني رياضي (الأقواج)	اختيارات تقني رياضي						
											المجموع	هـ. مكهربائية	هـ. مدنية	هـ. الطرائق							المجموع	هـ. ميكانيكية	هـ. كهربائية	هـ. مدنية	هـ. الطرائق		
بسكرة	ت	3553	5638	9191	2830	485	3865	138	508	483	483	162	69	24	8309	2903	543	4375	154	616	486	175	73	220	18	9077	26577	26577
المجموع	ف	111	156	266	89	18	121	7	17	16	33	12	9	2	286	89	20	126	7	18	17	12	9	11	2	294	846	812

البلديات	الرقم	عدد الثانويات	بيانات	السنة الأولى ثانوي			السنة الثانية ثانوي										السنة الثالثة ثانوي										المجموع العام	المجموع العام حسب الشعب
				آداب	علوم و تكنولوجيا	مجموع السنة الأولى	آداب / فلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير واقتصاد	تقني رياضي (الأقواج المعدة)	اختيارات تقني رياضي				آداب / فلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير واقتصاد	تقني رياضي (الأقواج)	اختيارات تقني رياضي					
													المجموع	هـ. مكهربائية	هـ. مدنية	هـ. الطرائق							المجموع	هـ. ميكانيكية	هـ. كهربائية	هـ. مدنية	هـ. الطرائق		
بسكرة	1	15	ت	1472	2492	3964	1009	329	1378	76	343	329	329	88	35	182	24	3464	1074	401	1750	89	400	304	4018	11446	11446
			ف	44	63	107	30	11	42	4	11	10	10	7	5	8	2	120	31	13	45	4	12	11	127	354	331
الحاجب	2	01	ت	72	67	139	74	0	65	0	0	0	0	0	0	0	0	139	54	0	55	0	0	0	109	387	387
			ف	2	3	4	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	2	0	0	0	4	12	13
سيدي عقبة	3	03	ت	219	361	580	177	41	258	17	56	18	5	13	0	0	18	567	259	48	338	29	96	31	801	1948	1948
			ف	7	10	17	5	2	8	1	2	1	1	1	0	0	0	20	7	2	9	1	3	1	24	61	59
عين الناقة	4	01	ت	29	51	80	38	0	53	0	0	0	0	0	0	0	0	91	47	0	54	0	0	0	101	272	272
			ف	1	2	3	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	2	0	0	0	4	10	10
شتمة	5	01	ت	113	190	303	114	0	131	0	39	0	0	0	0	0	0	284	109	0	148	0	47	0	304	891	891
			ف	3	5	8	3	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	7	3	0	4	0	1	0	8	23	23
الحوش	6	01	ت	19	28	47	19	0	32	0	0	0	0	0	0	0	0	51	30	0	34	0	0	0	64	162	162
			ف	1	1	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	0	2	6	6
مشونش	7	01	ت	60	88	148	91	0	85	0	0	0	0	0	0	0	0	176	67	0	87	0	0	0	154	478	478
			ف	2	3	5	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	0	3	0	0	0	5	16	16
زريبة الوادي	8	02	ت	173	266	439	136	14	230	0	19	0	0	0	0	0	0	399	142	12	246	0	28	0	428	1266	1266
			ف	5	7	12	5	1	6	0	1	0	0	0	0	0	0	13	4	1	7	0	1	0	13	38	38
مزيرعة	9	01	ت	43	67	110	36	0	49	0	0	0	0	0	0	0	0	85	18	0	60	0	0	0	78	273	273
			ف	2	2	4	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	2	0	0	0	3	10	10
خنقة سيدي ناجي	10	01	ت	34	42	76	29	0	39	0	0	0	0	0	0	0	0	68	38	0	54	0	0	0	92	236	236
			ف	1	2	3	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	2	0	0	0	3	9	9
الفيض	11	01	ت	34	67	101	26	0	46	0	0	0	0	0	0	0	0	72	39	0	58	0	0	0	97	270	270
			ف	1	2	3	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	2	0	0	0	3	9	9
جمورة	12	01	ت	74	149	223	66	0	118	15	0	0	0	0	0	0	0	199	83	0	142	12	0	0	237	659	659
			ف	3	4	7	2	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	6	3	0	4	1	0	0	8	21	21

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

السنة الدراسية: 2023/2022

ثانوية محمد قروف العالية بسكرة

جدول حصص القسم : 2 ع ت 2

30 h	09h-08h	10h-09h	11h-10h	12h-11h	14h30-13h30	15h30-14h30	16h30-15h30	17h30-16h30
الأحـــد	الرياضـيات 8		اللغة الفرنسية 8	العلوم الإسلامية 8	اللغة الإنجليزية 8	التاريخ و الجغرافيا 8	اللغة العربيـة 8	
الإثنيـن	علـوم تطبيقـي ف1 : مخ ع03 / فيزيـاء تطبيقـي ف 2 : مخ ف03				اللغة الإنجليزية 8	الرياضـيات 8	التاريخ و الجغرافيا 5	
الثلاثـاء	العلـوم الطبيعيـة 8		اللغة العربيـة 8	العلوم الفيزيائية 8				
الأربعـاء	التربيـة البدنيـة ملعـب 03				الرياضـيات 8	اللغة الفرنسية 8	العلوم الإسلامية 8	
الخميـس	التاريخ و الجغرافيا 8	اللغة العربيـة 8	اللغة الفرنسية 8	اللغة الإنجليزية 8	العلوم الفيزيائية 8	العلوم الطبيعية 8	الرياضـيات 8	

التاريخ والجغرافيا	دراوزية صبرينة	العلـوم الإسلامية	لقصير صباح	التربيـة البدنيـة	جوادي علاء الدين
الرياضيـات	ميزاب غنية	العلـوم الطبيعية	واعر هاجر	العلـوم الفيزيائية	عمروني نوال
اللغـة الإنجليزية	عون كاريمان	اللغة العربيـة	بن حداد أمال	اللغة الفرنسيـة	عماري أميمة
علوم تطبيقي	واعر هاجر	فيزيـاء تطبيقي	عمروني نوال		
علـوم / تطبيق	علـو 4	فرنسيـة	فـر 5	فـيزيـاء	فـز 2
فيزياء / تطبيق	فـز 2	لغة عربيـة	عربيـة 4		

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
متقنوفراة التربية الوطنية

ثانوية محمد قروف العالية بسكرة

السنة الدراسية: 2023/2022

جدول حصص القسم : 2 ع ت 1

30 h	09h-08h	10h-09h	11h-10h	12h-11h	14h30-13h30	15h30-14h30	16h30-15h30	17h30-16h30
الأحـــد	العلـــوم الطبيعيـــة 7		العلوم الإسلامية 7	الرياضيات 7	اللغة العربيـة 7	اللغة الإنجليزية 7	العلوم الفيزيائية 7	
الإثنين	الرياضـــيات 7		اللغة الإنجليزية 7	اللغة الفرنسية 7	التاريخ و الجغرافيا 7	اللغة العربيـة 7		
الثلاثاء	العلوم الفيزيائية 7	التاريخ و الجغرافيا 7	العلوم الطبيعية 7	العلوم الإسلامية 7				
الأربعاء	اللغة العربيـة 7	الرياضـيات 7	اللغة الفرنسية 7	اللغة الإنجليزية 7	التربيـــة البدنيـــة ملعب02			
الخميس	علـــوم تطبيقـــي ف1 : مخ ع01 / فيزيـــاء تطبيقي ف 2 : مخ ف 03				التاريخ و الجغرافيا 7	الرياضـيات 7	اللغة الفرنسية 7	

التاريخ والجغرافيا	دراوزية صبرينة	العلـوم الإسلامية	لقصير صباح	التربيـة البدنيـة	جوادي علاء الدين
الرياضيـــات	مزرات غنية	العلـوم الطبيعية	واعر هاجر	العلـوم الفيزيائية	عمروني نوال
اللغـة الإنجليزية	عون كاريمان	اللغة العربيـة	بوليفة ماجدة	اللغة الفرنسيـة	قاسمية
علوم تطبيقـي	واعر هاجر	فيزيـاء تطبيقي	عمروني نوال		
علـوم / تطبيق	علـ 4	فرنسيـة	فـر 5	فـيزيـاء	فـر 2
فيزياء / تطبيق	فـر 2	لغة عربيـة	عربيـة 4		

الملحق رقم (19):مخرجات برنامج SPSS V26للدراسة الأساسية

المقارنة الطرفية للتصورات التعليمية الكمية:

Statistiques de groupe					
	المبحوثين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	عليا	12	27,0000	,00000	,00000
	دنيا	12	19,8333	4,04145	1,16667

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	13,854	0,001	6,143	22	0	7,16667	1,16667	4,74715	9,58619
	Hypothèse de variances inégales			6,143	11	0	7,16667	1,16667	4,59885	9,73448

المقارنة الطرفية للتصورات التعليمية الكيفية:

Statistiques de groupe					
	المبحوثين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	عليا	12	33,0000	,00000	,00000
	دنيا	12	20,5000	4,60237	1,32859

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	21,477	0	9,408	22	0	12,5	1,32859	9,74467	15,25533
	Hypothèse de variances inégales			9,408	11	0	12,5	1,32859	9,57579	15,42421

المقارنة الطرفية التصورات التعليمية الخبرية:

Statistiques de groupe					
	المبحوثين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	عليا	12	30,0000	,00000	,00000
	دنيا	12	18,0833	5,01739	1,44840

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	20,918	0	8,227	22	0	11,91667	1,4484	8,91288	14,92046
	Hypothèse de variances inégales			8,227	11	0	11,91667	1,4484	8,72877	15,10457

المقارنة الطرفية التصورات التعليمية ككل:

Statistiques de groupe					
	المبحوثين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	عليا	12	89,6667	,65134	,18803
	دنيا	12	59,6667	13,00583	3,75446

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	15,89	0,001	7,98	22	0	30	3,75916	22,20397	37,79603
	Hypothèse de variances inégales			7,98	11,055	0	30	3,75916	21,73117	38,26883

التجزئة النصفية للتصورات التعليمية الكمية:

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,794
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	,686
		Nombre d'éléments	4[b]
	Nombre total d'éléments		9
Corrélation entre les sous-échelles			,796
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,886
	Longueur inégale		,888
Coefficient de Guttman			,885
a. Les éléments sont : س1, س3, س5, س7, س9.			
b. Les éléments sont : س9, س2, س4, س6, س8.			

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,847
		Nombre d'éléments	6[a]
	Partie 2	Valeur	,828
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		11
Corrélation entre les sous-échelles			,817
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,899
	Longueur inégale		,900
Coefficient de Guttman			,894
a. Les éléments sont : س11, س13, س15, س17, س19, س10.			
b. Les éléments sont : س10, س12, س14, س16, س18, س20.			

التجزئة النصفية لمقياس التصورات التعليمية الكلي

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,918
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	,920
		Nombre d'éléments	15[b]
	Nombre total d'éléments		30
Corrélation entre les sous-échelles			,938
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,968
	Longueur inégale		,968
Coefficient de Guttman			,968
a. Les éléments sont : س1, س3, س5, س7, س9, س11, س13, س15, س17, س19, س21, س23, س25, س27, س29.			
b. Les éléments sont : س2, س4, س6, س8, س10, س12, س14, س16, س18, س20, س22, س24, س26, س28, س30.			

التجزئة النصفية للتصورات الخبرية

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,832
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	,859
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			,839
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,913
	Longueur inégale		,913
Coefficient de Guttman			,912
a. Les éléments sont : س21, س23, س25, س27, س29.			
b. Les éléments sont : س22, س24, س26, س28, س30.			

معامل ألفا كرونباخ لمحور التصورات التعليمية الكمية

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,861	9

معامل ألفا كرونباخ لمحور التصورات التعليمية الكيفية

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,916	10

معامل ألفا كرونباخ لمحور التصورات التعليمية الكيفية

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,916	10

معامل ألفا كرونباخ لمقياس التصورات التعليمية

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,959	30

صدق المقارنة الطرفية لمحور التوجه الدافعي الداخلي

Statistiques de groupe					
	المبحوثين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	العليا الدرجات	12	67,9167	2,15146	,62107
	الدنيا الدرجات	12	47,7500	9,48803	2,73896

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	15,257	0,001	7,181	22	0	20,16667	2,80849	14,34221	25,99112
	Hypothèse de variances inégales			7,181	12,128	0	20,16667	2,80849	14,05466	26,27868

صدق المقارنة الطرفية لمحور التوجه الدافعي الداخلي

Statistiques de groupe					
	المبحوثين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	العليا الدرجات	12	53,1667	3,45972	,99874
	الدنيا الدرجات	12	35,1667	7,76745	2,24227

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الدرجات	**Hypothèse de variances égales**	**3,126**	**0,091**	**7,333**	**22**	**0**	**18**	**2,45464**	**12,90939**	**23,09061**
	Hypothèse de variances inégales			**7,333**	**15,199**	**0**	**18**	**2,45464**	**12,77403**	**23,22597**

صدق المقارنة الطرفية لمقياس التوجه الدافعي

Statistiques de groupe					
	المبحوثين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	العليا الدرجات	**12**	**121,0833**	**4,94439**	**1,42732**
	الدنيا الدرجات	**12**	**82,9167**	**15,80252**	**4,56180**

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	**9,04**	**0,006**	**7,985**	**22**	**0**	**38,16667**	**4,77988**	**28,25381**	**48,07952**
	Hypothèse de variances inégales			**7,985**	**13,133**	**0**	**38,16667**	**4,77988**	**27,85101**	**48,48232**

الاتساق الداخلي لمقياس التوجه الدافعي

Corrélations				
		التوجه الدافعي	التوجه الداخلي	التوجه الخارجي
التوجه الدافعي	Corrélation de Pearson	1	,953**	,944**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	45	45	45
التوجه الداخلي	Corrélation de Pearson	,953**	1	,799**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	45	45	45
التوجه الخارجي	Corrélation de Pearson	,944**	,799**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	45	45	45
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).				

التجزئة النصفية لمحور التوجه الدافعي الداخلي

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,802
		Nombre d'éléments	13[a]
	Partie 2	Valeur	,826
		Nombre d'éléments	13[b]
	Nombre total d'éléments		26
Corrélation entre les sous-échelles			,821
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,902
	Longueur inégale		,902
Coefficient de Guttman			,901
a. Les éléments sont : س1, س3, س5, س7, س9, س11, س13, س15, س17, س19, س21, س23, س25.			
b. Les éléments sont : س2, س4, س6, س8, س10, س12, س14, س16, س18, س20, س22, س24, س26.			

التجزئة النصفية لمحور التوجه الدافعي الخارجي

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,811
		Nombre d'éléments	11[a]
	Partie 2	Valeur	,775
		Nombre d'éléments	10[b]
	Nombre total d'éléments		21
Corrélation entre les sous-échelles			,786
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,880
	Longueur inégale		,880
Coefficient de Guttman			,879
a. Les éléments sont : س1, س3, س5, س7, س9, س11, س13, س15, س17, س19, س21.			
b. Les éléments sont : س21, س2, س4, س6, س8, س10, س12, س14, س16, س18, س20.			

التجزئة النصفية لمقياس التوجه الدافعي:

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,895
		Nombre d'éléments	24[a]
	Partie 2	Valeur	,873
		Nombre d'éléments	23[b]
	Nombre total d'éléments		47
Corrélation entre les sous-échelles			,880
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,936
	Longueur inégale		,936
Coefficient de Guttman			,935
a. Les éléments sont : س1, س3, س5, س7, س9, س11, س13, س15, س17, س19, س21, س23, س25, س27, س29, س31, س33, س35, س37, س39, س41, س43, س45, س47.			
b. Les éléments sont : س47, س2, س4, س6, س8, س10, س12, س14, س16, س18, س20, س22, س24, س26, س28, س30, س32, س34, س36, س38, س40, س42, س44, س46.			

الفا كرونباخ لمحور التوجه الدافعي الداخلي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,898	26

الفا كرونباخ لمحور التوجه الدافعي الخارجي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,884	21

الفا كرونباخ لمقياس التوجه الدافعي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,939	47

ملحق رقم(20): مخرجات برنامج SPSS V26 للدراسة الأساسية

نتائج الفرضية الأولى للدراسة :

بعد التخطيط:

Statistiques		
مرحلة التخطيط		
N	Valide	50
	Manquant	0
Moyenne		2,5062
Ecart type		,24180

بعد التنفيذ:

Statistiques		
مرحلة التنفيذ		
N	Valide	50
	Manquant	0
Moyenne		2,2000
Ecart type		,31007

بعد التقويم:

Statistiques		
مرحلة التقويم		
N	Valide	50
	Manquant	0
Moyenne		2,8350
Ecart type		,12738

نتائج الفرضية الثانية والثالثة والرابعة:

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	تصور كمي قبلي	16,29	31	4,547	,817
	تصور كمي بعدي	25,45	31	1,207	,217
Paire 2	تصور كيفي قبلي	17,94	31	3,660	,657
	تصور كيفي بعدي	30,52	31	1,730	,311
Paire 3	تصور خبري قبلي	17,39	31	4,807	,863
	تصور خبري بعدي	28,26	31	1,290	,232
Paire 4	تصور قبلي	51,61	31	8,147	1,463
	تصور بعدي	84,23	31	3,294	,592

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	تصورات كمية قبلي-تصورات كمية بعدي	31	-,249	,176
Paire 2	تصورات كيفية قبلي-تصورات كيفية بعدي	31	,037	,843
Paire 3	تصورات خبرية قبلي-تصورات خبرية بعدي	31	-,113	,544
Paire 4	تصورات قبلي-تصورات بعدي	31	-,110	,557

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	تصورات كمية قبلي-تصورات كمية بعدي	-9,161	4,987	,896	-10,991	-7,332	-10,228	30	,000
Paire 2	تصورات كيفية قبلي-تصورات كيفية بعدي	-12,581	3,990	,717	-14,044	-11,117	-17,556	30	,000
Paire 3	تصورات خبرية قبلي-تصورات خبرية بعدي	-10,871	5,117	,919	-12,748	-8,994	-11,829	30	,000
Paire 4	تصورات قبلي-تصورات بعدي	-32,613	9,117	1,637	-35,957	-29,269	-19,918	30	,000

نتائج الفرضية الخامسة والسادسة:

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	التوجه الداخلي القبلي	45,2903	31	9,83597	1,76659
	التوجه الداخلي البعدي	69,1290	31	4,14521	,74450
Paire 2	توجه خارجي قبلي	55,4516	31	4,52282	,81232
	توجه خارجي بعدي	42,3226	31	7,63495	1,37128
Paire 3	توجه قبلي	100,7419	31	8,23799	1,47959
	توجه بعدي	111,4516	31	10,00280	1,79656

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	توجه داخلي بعدي & توجه داخلي قبلي	31	,329	,071
Paire 2	توجه خارجي بعدي & توجه خارجي قبلي	31	,014	,940
Paire 3	توجه بعدي & توجه قبلي	31	,167	,369

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	توجه داخلي بعدي – توجه خارجي قبلي	-23,83871	9,33487	1,67659	-27,26277	-20,41465	-14,219	30	,000
Paire 2	توجه خارجي بعدي – توجه خارجي قبلي	13,12903	8,81946	1,58402	9,89403	16,36403	8,288	30	,000
Paire 3	توجه قبلي – توجه بعدي	-10,70968	11,84960	2,12825	-15,05614	-6,36321	-5,032	30	,000

نتائج القياس التتبعي للتصورات التعليمية:

Statistiques des échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	التصورات التتبعي	80,4839	31	5,62062	1,00949
	التصورات البعدي	80,7419	31	4,92590	,88472

Corrélations des échantillons appariés				
		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	التصورات البعدي-التصورات التتبعي	31	,975	,000

Test des échantillons appariés									
		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 1	التصورات التتبعي- التصورات البعدي	-,25806	1,36547	,24525	-,75892	,24279	-1,052	30	,301

نتائج القياس التتبعي للتوجه الدافعي:

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	توجه بعدي	111,4516	31	10,00280	1,79656
	توجه تتبعي	111,1290	31	9,87503	1,77361

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	توجه تتبعي –توجه بعدي	31	,975	,000

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	توجه تتبعي- توجه بعدي	,32258	2,21189	,39727	-,48875	1,13391	,812	30	,423

الجدول رقم(1): يمثل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التصورات التعليمية مع الدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم(2) و (3): يمثل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التوجه الدافعي مع الدرجة الكلية للمقياس.

Corrélations

		كلي	1ع	2ع	3ع	4ع	5ع	6ع	7ع	8ع	9ع	10ع	11ع	12ع	13ع	14ع	15ع	16ع	17ع	18ع	19ع	20ع	21ع	22ع	23ع	24ع	25ع	26ع	27ع	28ع	29ع	30ع
كلي	Corrélation de Pearson	1	.668**	.753**	.740**	.713**	.574**	.585**	.534**	.364**	.474**	.538**	.746**	.645**	.649**	.692**	.724**	.734**	.781**	.824**	.695**	.727**	.754**	.622**	.849**	.646**	.657**	.809**	.556**	.825**	.790**	.790**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,014	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
1ع	Corrélation de Pearson	.668**	1	.490**	.435**	.541**	.567**	,288	.459**	,251	.417**	.433**	.530**	.307*	.443**	.345*	.381**	.410**	.503**	.453**	.332*	.468**	.504**	.557**	.686**	.503**	.364*	.397**	.366*	.457**	.564**	.577**
	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,003	,000	,000	,055	,002	,096	,004	,003	,000	,041	,002	,020	,010	,005	,000	,002	,026	,001	,000	,000	,000	,000	,014	,007	,013	,002	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
2ع	Corrélation de Pearson	.753**	.490**	1	.733**	.527**	.625**	.633**	.427**	,150	.435**	.402**	.658**	.525**	.436**	.558**	.441**	.382**	.479**	.607**	.406**	.565**	.383**	.438**	.701**	.310*	.441**	.638**	.326*	.609**	.554**	.794**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,000	,000	,000	,000	,003	,326	,003	,006	,000	,000	,003	,000	,002	,010	,001	,000	,006	,000	,009	,003	,000	,039	,002	,000	,029	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
3ع	Corrélation de Pearson	.740**	.435**	.733**	1	.816**	.418**	.421**	.551**	.362**	.486**	,270	.595**	.589**	.381**	.405**	.401**	.493**	.526**	.614**	.480**	.528**	.434**	.446**	.692**	.376**	.323*	.585**	.335*	.572**	.611**	.587**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000		,000	,004	,004	,000	,015	,001	,073	,000	,000	,010	,006	,006	,001	,000	,000	,001	,000	,003	,002	,000	,011	,031	,000	,024	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
4ع	Corrélation de Pearson	.713**	.541**	.527**	.816**	1	.345*	,245	.564**	,261	.389**	,169	.545**	.685**	.516**	.417**	.373**	.573**	.530**	.526**	.546**	.516**	.509**	.476**	.709**	.412**	.321*	.482**	.359*	.445**	.642**	.502**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,020	,105	,000	,083	,008	,267	,000	,000	,000	,004	,012	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,005	,032	,001	,016	,002	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
5ع	Corrélation de Pearson	.574**	.567**	.625**	.418**	.345*	1	.442**	,247	,250	.309*	.466**	.473**	,264	.319*	.466**	.367*	,147	.405**	.463**	.484**	.315*	,187	.411**	.480**	,210	.364*	.487**	.354*	.315*	.442**	.442**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,004	,020		,002	,102	,098	,039	,001	,001	,079	,033	,001	,013	,334	,006	,001	,001	,035	,218	,005	,001	,166	,014	,001	,017	,035	,002	,002
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
6ع	Corrélation de Pearson	.585**	,288	.633**	.421**	,245	.442**	1	.366*	.401**	.338*	.395**	.498**	.336*	,185	.407**	.383**	.328*	.422**	.496**	.372*	.400**	.365*	,131	.446**	,142	.422**	.522**	,209	.526**	.375*	.474**
	Sig. (bilatérale)	,000	,055	,000	,004	,105	,002		,013	,006	,023	,007	,001	,024	,223	,005	,009	,028	,004	,001	,012	,007	,014	,392	,002	,353	,004	,000	,169	,000	,011	,001
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
7ع	Corrélation de Pearson	.534**	.459**	.427**	.551**	.564**	,247	.366*	1	.398**	.520**	.354*	.351*	.468**	.386**	,265	,232	.335*	.329*	,274	.435**	,242	,287	,173	.455**	.349*	.317*	,288	,128	.398**	,280	.366*
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,003	,000	,000	,102	,013		,007	,000	,017	,018	,001	,009	,078	,125	,024	,027	,068	,003	,109	,056	,255	,002	,019	,034	,055	,403	,007	,063	,013

	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع8	Corrélation de Pearson	.364**	,251	,150	.362**	,261	,250	.401**	.398**	1	.383**	,282	.322**	,213	,212	,176	,188	,178	,192	,245	,285	.320**	,183	,069	,176	,111	,210	,257	,028	,246	,178	-,017
	Sig. (bilatérale)	,014	,096	,326	,015	,083	,098	,006	,007		,009	,061	,031	,160	,161	,247	,217	,242	,206	,105	,058	,032	,228	,652	,247	,467	,167	,088	,855	,103	,242	,913
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع9	Corrélation de Pearson	.474**	.417**	.435**	.486**	.389**	.309**	.338**	.520**	.383**	1	,245	,176	.347**	,080	,138	,162	,232	,274	.296**	,191	.600**	,250	,144	.324**	,186	.333**	.372**	.305**	.383**	,291	.392**
	Sig. (bilatérale)	,001	,004	,003	,001	,008	,039	,023	,000	,009		,105	,248	,019	,600	,367	,287	,124	,069	,048	,209	,000	,098	,345	,030	,220	,025	,012	,041	,009	,053	,008
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع10	Corrélation de Pearson	.538**	.433**	.402**	,270	,169	.466**	.395**	.354**	,282	,245	1	.447**	,126	.364**	.417**	.407**	,264	.517**	.413**	.319**	,277	,271	.311**	.429**	,282	.478**	.489**	,256	.376**	,211	.346**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,006	,073	,267	,001	,007	,017	,061	,105		,002	,410	,014	,004	,006	,080	,000	,005	,033	,065	,072	,038	,003	,061	,001	,001	,090	,011	,164	,020
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع11	Corrélation de Pearson	.746**	.530**	.658**	.595**	.545**	.473**	.498**	.351**	.322**	,176	.447**	1	.574**	.519**	.452**	.551**	.480**	.528**	.521**	.450**	.471**	.468**	.561**	.691**	.516**	.423**	.662**	,246	.520**	.591**	.602**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,018	,031	,248	,002		,000	,000	,002	,000	,001	,000	,000	,002	,001	,001	,000	,000	,000	,004	,000	,104	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع12	Corrélation de Pearson	.645**	.307**	.525**	.589**	.685**	,264	.336**	.468**	,213	.347**	,126	.574**	1	.412**	.378**	.408**	.418**	,234	.410**	.516**	.591**	.361**	.463**	.556**	,266	.390**	.555**	,290	.532**	.598**	.560**
	Sig. (bilatérale)	,000	,041	,000	,000	,000	,079	,024	,001	,160	,019	,410	,000		,005	,010	,005	,004	,121	,005	,000	,000	,015	,001	,000	,077	,008	,000	,053	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع13	Corrélation de Pearson	.649**	.443**	.436**	.381**	.516**	.319**	,185	.386**	,212	,080	.364**	.519**	.412**	1	.546**	.573**	.533**	.437**	.517**	.480**	.423**	.510**	.326**	.573**	.416**	.452**	.398**	.512**	.380**	.345**	.494**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,003	,010	,000	,033	,223	,009	,161	,600	,014	,000	,005		,000	,000	,000	,003	,000	,001	,004	,000	,029	,000	,004	,002	,007	,000	,010	,020	,001
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع14	Corrélation de Pearson	.692**	.345**	.558**	.405**	.417**	.466**	.407**	,265	,176	,138	.417**	.452**	.378**	.546**	1	.504**	.395**	.543**	.543**	.615**	.562**	.478**	.539**	.460**	.352**	.347**	.612**	,282	.563**	.632**	.518**
	Sig. (bilatérale)	,000	,020	,000	,006	,004	,001	,005	,078	,247	,367	,004	,002	,010	,000		,000	,007	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,001	,018	,019	,000	,060	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع15	Corrélation de Pearson	.724**	.381**	.441**	.401**	.373**	.367**	.383**	,232	,188	,162	.407**	.551**	.408**	.573**	.504**	1	.697**	.529**	.620**	.569**	.382**	.653**	.589**	.576**	.526**	.486**	.606**	.314**	.544**	.608**	.509**
	Sig. (bilatérale)	,000	,010	,002	,006	,012	,013	,009	,125	,217	,287	,006	,000	,005	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,010	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,035	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45

ع 16	Corrélation de Pearson	.734**	.410**	.382**	.493**	.573**	,147	.328**	.335**	,178	,232	,264	.480**	.418**	.533**	.395**	.697**	1	.686**	.686**	.389**	.448**	.937**	.388**	.581**	.668**	.454**	.516**	.414**	.668**	.650**	.468**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,010	,001	,000	,334	,028	,024	,242	,124	,080	,001	,004	,000	,007	,000		,000	,000	,008	,002	,000	,009	,000	,000	,002	,000	,005	,000	,000	,001
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 17	Corrélation de Pearson	.781**	.503**	.479**	.526**	.530**	.405**	.422**	.329**	,192	,274	.517**	.528**	,234	.437**	.543**	.529**	.686**	1	.731**	.542**	.461**	.700**	.395**	.730**	.681**	.489**	.668**	.426**	.716**	.588**	.606**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000	,000	,006	,004	,027	,206	,069	,000	,000	,121	,003	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,000	,007	,000	,000	,001	,000	,004	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 18	Corrélation de Pearson	.824**	.453**	.607**	.614**	.526**	.463**	.496**	,274	,245	.296**	.413**	.521**	.410**	.517**	.543**	.620**	.686**	.731**	1	.517**	.555**	.738**	.410**	.638**	.498**	.692**	.748**	.555**	.681**	.637**	.634**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000	,000	,001	,001	,068	,105	,048	,005	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,005	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 19	Corrélation de Pearson	.695**	.332**	.406**	.480**	.546**	.484**	.372**	.435**	,285	,191	.319**	.450**	.516**	.480**	.615**	.569**	.389**	.542**	.517**	1	.433**	.368**	.442**	.592**	.446**	.382**	.544**	.400**	.554**	.562**	.453**
	Sig. (bilatérale)	,000	,026	,006	,001	,000	,001	,012	,003	,058	,209	,033	,002	,000	,001	,000	,000	,008	,000	,000		,003	,013	,002	,000	,002	,010	,000	,007	,000	,000	,002
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 20	Corrélation de Pearson	.727**	.468**	.565**	.528**	.516**	.315**	.400**	,242	.320**	.600**	,277	.471**	.591**	.423**	.562**	.382**	.448**	.461**	.555**	.433**	1	.512**	.441**	.546**	.342**	.349**	.679**	.487**	.609**	.680**	.660**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000	,000	,035	,007	,109	,032	,000	,065	,001	,000	,004	,000	,010	,002	,001	,000	,003		,000	,002	,000	,022	,019	,000	,001	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 21	Corrélation de Pearson	.754**	.504**	.383**	.434**	.509**	,187	.365**	,287	,183	,250	,271	.468**	.361**	.510**	.478**	.653**	.937**	.700**	.738**	.368**	.512**	1	.375**	.566**	.665**	.539**	.543**	.473**	.749**	.665**	.493**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,009	,003	,000	,218	,014	,056	,228	,098	,072	,001	,015	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,013	,000		,011	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,001
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 22	Corrélation de Pearson	.622**	.557**	.438**	.446**	.476**	.411**	,131	,173	,069	,144	.311**	.561**	.463**	.326**	.539**	.589**	.388**	.395**	.410**	.442**	.441**	.375**	1	.577**	.428**	,246	.528**	,208	.442**	.713**	.566**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,003	,002	,001	,005	,392	,255	,652	,345	,038	,000	,001	,029	,000	,000	,009	,007	,005	,002	,002	,011		,000	,003	,103	,000	,170	,002	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 23	Corrélation de Pearson	.849**	.686**	.701**	.692**	.709**	.480**	.446**	.455**	,176	.324**	.429**	.691**	.556**	.573**	.460**	.576**	.581**	.730**	.638**	.592**	.546**	.566**	.577**	1	.652**	.531**	.611**	.455**	.694**	.639**	.773**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,002	,002	,247	,030	,003	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45

ع 24	Corrélation de Pearson	.646**	.503**	.310*	.376*	.412*	,210	,142	.349*	,111	,186	,282	.516**	,266	.416**	.352*	.526**	.668**	.681**	.498**	.446**	.342*	.665**	.428**	.652**	1	.397**	.478**	.354*	.587**	.490**	.434**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,039	,011	,005	,166	,353	,019	,467	,220	,061	,000	,077	,004	,018	,000	,000	,000	,001	,002	,022	,000	,003	,000		,007	,001	,017	,000	,001	,003
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 25	Corrélation de Pearson	.657**	.364*	.441**	.323*	.321*	.364*	.422**	.317*	,210	.333*	.478**	.423**	.390**	.452**	.347*	.486**	.454**	.489**	.692**	.382**	.349*	.539**	,246	.531**	.397**	1	.465**	.614**	.589**	.326*	.502**
	Sig. (bilatérale)	,000	,014	,002	,031	,032	,014	,004	,034	,167	,025	,001	,004	,008	,002	,019	,001	,002	,001	,000	,010	,019	,000	,103	,000	,007		,001	,000	,000	,029	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 26	Corrélation de Pearson	.809**	.397**	.638**	.585**	.482**	.487**	.522**	,288	,257	.372*	.489**	.662**	.555**	.398**	.612**	.606**	.516**	.668**	.748**	.544**	.679**	.543**	.528**	.611**	.478**	.465**	1	.318*	.671**	.722**	.667**
	Sig. (bilatérale)	,000	,007	,000	,000	,001	,001	,000	,055	,088	,012	,001	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001		,033	,000	,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 27	Corrélation de Pearson	.556**	.366*	.326*	.335*	.359*	.354*	,209	,128	,028	.305*	,256	,246	,290	.512**	,282	.314*	.414**	.426**	.555**	.400**	.487**	.473**	,208	.455**	.354*	.614**	.318*	1	.448**	,286	.449**
	Sig. (bilatérale)	,000	,013	,029	,024	,016	,017	,169	,403	,855	,041	,090	,104	,053	,000	,060	,035	,005	,004	,000	,007	,001	,001	,170	,002	,017	,000	,033		,002	,057	,002
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 28	Corrélation de Pearson	.825**	.457**	.609**	.572**	.445**	.315*	.526**	.398**	,246	.383**	.376*	.520**	.532**	.380*	.563**	.544**	.668**	.716**	.681**	.554**	.609**	.749**	.442**	.694**	.587**	.589**	.671**	.448**	1	.668**	.734**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000	,002	,035	,000	,007	,103	,009	,011	,000	,000	,010	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,002		,000	,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 29	Corrélation de Pearson	.790**	.564**	.554**	.611**	.642**	.442**	.375*	,280	,178	,291	,211	.591**	.598**	.345*	.632**	.608**	.650**	.588**	.637**	.562**	.680**	.665**	.713**	.639**	.490**	.326*	.722**	,286	.668**	1	.656**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,011	,063	,242	,053	,164	,000	,000	,020	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,029	,000	,057	,000		,000
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 30	Corrélation de Pearson	.790**	.577**	.794**	.587**	.502**	.442**	.474**	.366*	####	.392**	.346*	.602**	.560**	.494**	.518**	.509**	.468**	.606**	.634**	.453**	.660**	.493**	.566**	.773**	.434**	.502**	.667**	.449**	.734**	.656**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,001	,013	,913	,008	,020	,000	,000	,001	,000	,000	,001	,000	,000	,002	,000	,001	,000	,000	,003	,000	,000	,002	,000	,000	
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

													Corrélations																
		الدرجة الكلية	ع1	ع2	ع3	ع4	ع5	ع6	ع7	ع8	ع9	ع10	ع11	ع12	ع13	ع14	ع15	ع16	ع17	ع18	ع19	ع20	ع21	ع22	ع23	ع24	ع25	ع26	ع27	ع28	ع29
الدرجة الكلية	Corrélation de Pearson	1	0,25	.682**	.672**	.317*	.492**	0,259	.538**	.379*	.418**	.405**	.419**	.483**	.339*	.336*	.554**	.662**	.582**	.624**	.488**	0,24	.685**	.759**	.495**	.556**	.516**	.732**	.486**	.342*	.402**
	Sig. (bilatérale)		0,098	0	0	0,034	0,001	0,085	0	0,01	0	0,006	0,004	0,001	0,023	0,024	0	0	0	0	0,001	0,11	0	0	0,001	0	0	0	0	0,02	0,01
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع1	Corrélation de Pearson	0,25	1	0,076	0,064	0,19	0,196	.463**	0,061	.403**	0,1	0,249	0,285	.349*	0,218	0,288	0,19	0	.364*	0,114	0,123	-0,19	0,217	0,09	0,088	-0	.297*	0,16	0,2	-0,1	-0
	Sig. (bilatérale)	0,098		0,62	0,676	0,21	0,198	0,001	0,689	0,006	0,51	0,099	0,058	0,019	0,15	0,055	0,21	1	0,01	0,455	0,419	0,22	0,152	0,58	0,567	0,982	0,048	0,3	0,3	0,55	0,79
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع2	Corrélation de Pearson	.682**	0,076	1	.601**	.393**	.556**	0,052	.587**	.334*	0,1	0,262	.424**	.299*	.328*	.367*	.485**	.518**	0,17	.374*	.411**	0,12	.601**	.541**	.394**	.343*	.385**	.534**	0,3	0,13	0,13
	Sig. (bilatérale)	0	0,62		0	0,008	0	0,736	0	0,025	0,53	0,082	0,004	0,046	0,028	0,013	0	0	0,27	0,011	0,005	0,43	0	0	0,007	0,021	0,009	0	0,1	0,41	0,41
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع3	Corrélation de Pearson	.672**	0,064	.601**	1	0,128	0,281	0,168	0,247	0,171	0,17	0,268	0,27	.295*	0,235	.309*	.330*	.371*	.345*	0,274	.307*	.360*	.584**	.499**	0,285	.334*	.363*	.761**	.438**	.376*	.330*
	Sig. (bilatérale)	0	0,676	0		0,402	0,061	0,269	0,101	0,261	0,26	0,075	0,073	0,049	0,12	0,039	0,03	0,012	0,02	0,068	0,04	0,02	0	0	0,058	0,025	0,014	0	0	0,01	0,03
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع4	Corrélation de Pearson	.317*	0,19	.393**	0,128	1	.412**	0,163	.450**	0,18	0,04	0,149	.346*	.299*	0,218	0,173	0,09	.345*	0,17	0,192	.386**	-0,16	0,139	0,25	0,048	-0,05	0,209	0,05	-0,1	-0,1	0,14
	Sig. (bilatérale)	0,034	0,21	0,008	0,402		0,005	0,286	0,002	0,236	0,81	0,327	0,02	0,046	0,15	0,257	0,56	0,02	0,26	0,207	0,009	0,28	0,362	0,1	0,752	0,746	0,168	0,74	0,6	0,44	0,35
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع5	Corrélation de Pearson	.492**	0,196	.556**	0,281	.412**	1	0,174	.382**	.333*	-0,03	.310*	0,216	.367*	-0,015	0,114	0,2	0,293	0,1	.394**	.516**	-0,01	.325*	0,25	0,204	0,285	.355*	0,25	0,2	-0,1	0,25
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,198	0	0,061	0,005		0,254	0,01	0,025	0,83	0,038	0,153	0,013	0,92	0,456	0,18	0,051	0,51	0,007	0	0,97	0,029	0,09	0,179	0,058	0,017	0,1	0,2	0,74	0,1
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع6	Corrélation de Pearson	0,259	.463**	0,052	0,168	0,163	0,174	1	0,14	0,267	0,12	0,157	0,167	0,157	0	0,242	0,19	0,181	.304*	0,21	0,276	-0,24	0,132	0,11	-0,041	0,063	0,227	0,03	0,1	-0,1	-0,2
	Sig. (bilatérale)	0,085	0,001	0,736	0,269	0,286	0,254		0,36	0,076	0,42	0,303	0,274	0,303	1	0,11	0,22	0,233	0,04	0,166	0,067	0,11	0,387	0,46	0,788	0,679	0,134	0,82	0,6	0,36	0,23
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع7	Corrélation de Pearson	.538**	0,061	.587**	0,247	.450**	.382**	0,14	1	.337*	0,23	0,214	.367*	.385**	0,187	0,148	0,17	.592**	0,15	.357*	.318*	0,06	.411**	.420**	0,249	.338*	.339*	0,26	.301*	-0	0,12
	Sig. (bilatérale)	0	0,689	0	0,101	0,002	0,01	0,36		0,024	0,14	0,159	0,013	0,009	0,218	0,332	0,26	0	0,34	0,016	0,033	0,69	0,005	0	0,099	0,023	0,023	0,08	0	0,86	0,42
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45

ع8	Corrélation de Pearson	.379*	.403**	.334*	0,171	0,18	.333*	0,267	.337*	1	-0,07	.443**	.363*	.310*	0,243	0,051	-0,01	0,102	0,17	.348*	0,165	0,01	0,236	0,22	.371*	.341*	0,108	0,07	0,2	0,06	0,29
	Sig. (bilatérale)	0,01	0,006	0,025	0,261	0,236	0,025	0,076	0,024		0,67	0,002	0,014	0,038	0,108	0,738	0,95	0,503	0,26	0,019	0,279	0,95	0,119	0,15	0,012	0,022	0,48	0,63	0,2	0,72	0,05
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع9	Corrélation de Pearson	.418**	0,1	0,096	0,171	0,036	-0,033	0,124	0,226	-0,065	1	0,076	-0,069	0,114	0	0,044	0,24	0,264	0,25	0,146	0,012	0,14	0,262	.402**	.314*	0,206	0,16	.304*	0,2	.350*	0,15
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,513	0,532	0,261	0,813	0,827	0,416	0,135	0,673		0,619	0,651	0,455	1	0,775	0,12	0,08	0,09	0,337	0,939	0,35	0,082	0,01	0,036	0,174	0,295	0,04	0,3	0,02	0,33
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع10	Corrélation de Pearson	.405**	0,249	0,262	0,268	0,149	.310*	0,157	0,214	.443**	0,08	1	0,176	0,167	0,137	0,096	0,23	0,192	.358*	0,171	0,284	-0,07	.312*	.403**	.329*	0,253	0,268	.368*	0,1	0,15	.385**
	Sig. (bilatérale)	0,006	0,099	0,082	0,075	0,327	0,038	0,303	0,159	0,002	0,62		0,247	0,274	0,37	0,529	0,12	0,205	0,02	0,263	0,059	0,65	0,037	0,01	0,028	0,094	0,075	0,01	0,7	0,34	0,01
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع11	Corrélation de Pearson	.419**	0,285	.424**	0,27	.346*	0,216	0,167	.367*	.363*	-0,07	0,176	1	.393**	0,208	0,109	0,01	0,235	0,27	.428**	.306*	-0,17	.519**	.424**	0,122	0,23	0,134	.350*	.303*	0,04	0,03
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,058	0,004	0,073	0,02	0,153	0,274	0,013	0,014	0,65	0,247		0,008	0,171	0,474	0,94	0,121	0,07	0,003	0,041	0,26	0	0	0,426	0,129	0,38	0,02	0	0,81	0,83
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع12	Corrélation de Pearson	.483**	.349*	.299*	.295*	.299*	.367*	0,157	.385**	.310*	0,11	0,167	.393**	1	0,183	0,192	0,14	0,241	.448**	.444**	0,065	0,15	.454**	.388**	0,278	.371*	.409**	.330*	.419**	-0,1	0,17
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,019	0,046	0,049	0,046	0,013	0,303	0,009	0,038	0,46	0,274	0,008		0,23	0,205	0,36	0,111	0	0,002	0,674	0,31	0,002	0,01	0,064	0,012	0,005	0,03	0	0,7	0,26
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع13	Corrélation de Pearson	.339*	0,218	.328*	0,235	0,218	-0,015	0	0,187	0,243	0	0,137	0,208	0,183	1	.422**	0,2	0,264	.392**	0,149	0,113	0,08	.311*	0,22	0,18	0,016	0,124	0,23	0,1	0,08	-0,1
	Sig. (bilatérale)	0,023	0,15	0,028	0,12	0,15	0,92	1	0,218	0,108	1	0,37	0,171	0,23		0,004	0,18	0,08	0,01	0,327	0,459	0,62	0,038	0,15	0,237	0,916	0,418	0,12	0,5	0,6	0,54
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع14	Corrélation de Pearson	.336*	0,288	.367*	.309*	0,173	0,114	0,242	0,148	0,051	0,04	0,096	0,109	0,192	.422**	1	.377*	0,222	0,26	-0,098	0,194	0,02	0,164	0,14	0,029	-0,07	0,261	0,29	0,1	0,12	0,05
	Sig. (bilatérale)	0,024	0,055	0,013	0,039	0,257	0,456	0,11	0,332	0,738	0,78	0,529	0,474	0,205	0,004		0,01	0,142	0,09	0,52	0,202	0,92	0,282	0,35	0,849	0,654	0,084	0,05	0,4	0,44	0,75
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع15	Corrélation de Pearson	.554**	0,189	.485**	.330*	0,089	0,202	0,187	0,172	-0,01	0,24	0,233	0,012	0,14	0,204	.377*	1	.377*	.420**	0,244	0,245	0,02	.355*	.413**	0,218	0,256	.344*	.486**	0,1	-0	-0
	Sig. (bilatérale)	0	0,213	0,001	0,027	0,561	0,183	0,218	0,258	0,948	0,12	0,124	0,937	0,36	0,179	0,011		0,011	0	0,106	0,104	0,89	0,017	0,01	0,151	0,09	0,021	0	0,6	0,87	0,9
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع16	Corrélation de Pearson	.662**	0	.518**	.371*	.345*	0,293	0,181	.592**	0,102	0,26	0,192	0,235	0,241	0,264	0,222	.377*	1	.362*	.414**	.402**	0,29	.492**	.430**	.350*	.412**	.489**	.403**	.302*	.304*	0,15

	Sig. (bilatérale)	0	1	0	0,012	0,02	0,051	0,233	0	0,503	0,08	0,205	0,121	0,111	0,08	0,142	0,01		0,02	0,005	0,006	0,05	0,001	0	0,018	0,005	0,001	0,01	0	0,04	0,33
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
١٧ع	Corrélation de Pearson	.582**	.364*	0,169	.345*	0,171	0,1	.304*	0,147	0,171	0,25	.358*	0,271	.448**	.392**	0,258	.420**	.362*	1	0,286	0,125	0,03	.485**	.610**	.310*	.364*	.327*	.537**	.360*	0,03	0,29
	Sig. (bilatérale)	0	0,014	0,268	0,02	0,261	0,513	0,043	0,335	0,26	0,09	0,016	0,072	0,002	0,008	0,087	0	0,015		0,057	0,414	0,86	0,001	0	0,039	0,014	0,028	0	0	0,85	0,06
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
١٨ع	Corrélation de Pearson	.624**	0,114	.374*	0,274	0,192	.394**	0,21	.357*	.348*	0,15	0,171	.428**	.444**	0,149	-0,1	0,24	.414**	0,29	1	.307*	0,06	.463**	.401**	.370*	.654**	.342*	.322*	.382**	0,17	0,15
	Sig. (bilatérale)	0	0,455	0,011	0,068	0,207	0,007	0,166	0,016	0,019	0,34	0,263	0,003	0,002	0,327	0,52	0,11	0,005	0,06		0,041	0,69	0,001	0,01	0,012	0	0,021	0,03	0	0,26	0,34
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
١٩ع	Corrélation de Pearson	.488**	0,123	.411**	.307*	.386**	.516**	0,276	.318*	0,165	0,01	0,284	.306*	0,065	0,113	0,194	0,25	.402**	0,13	.307*	1	0,04	0,229	0,26	-0,098	0,009	0,28	0,24	0,1	-0	0,24
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,419	0,005	0,04	0,009	0	0,067	0,033	0,279	0,94	0,059	0,041	0,674	0,459	0,202	0,1	0,006	0,41	0,041		0,78	0,131	0,09	0,522	0,952	0,063	0,11	0,7	0,81	0,12
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
٢٠ع	Corrélation de Pearson	0,24	-0,19	0,122	.360*	-0,164	-0,007	-0,239	0,06	0,009	0,14	-0,07	-0,17	0,154	0,077	0,016	0,02	0,291	0,03	0,061	0,043	1	0,099	0,14	.347*	0,184	0,036	0,18	0,1	.426**	.491**
	Sig. (bilatérale)	0,112	0,218	0,425	0,015	0,282	0,965	0,114	0,694	0,954	0,35	0,648	0,264	0,313	0,617	0,916	0,89	0,053	0,86	0,692	0,777		0,517	0,36	0,019	0,227	0,814	0,25	0,5	0	0
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
٢١ع	Corrélation de Pearson	.685**	0,217	.601**	.584**	0,139	.325*	0,132	.411**	0,236	0,26	.312*	.519**	.454**	.311*	0,164	.355*	.492**	.485**	.463**	0,229	0,1	1	.584**	.404**	.520**	.325*	.692**	.435**	.328*	0,06
	Sig. (bilatérale)	0	0,152	0	0	0,362	0,029	0,387	0,005	0,119	0,08	0,037	0	0,002	0,038	0,282	0,02	0,001	0	0,001	0,131	0,52		0	0,006	0	0,029	0	0	0,03	0,69
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
٢٢ع	Corrélation de Pearson	.759**	0,085	.541**	.499**	0,248	0,253	0,113	.420**	0,218	.402**	.403**	.424**	.388**	0,221	0,143	.413**	.430**	.610**	.401**	0,255	0,14	.584**	1	.530**	.374*	0,253	.690**	.366*	0,19	.325*
	Sig. (bilatérale)	0	0,578	0	0	0,1	0,093	0,46	0,004	0,151	0,01	0,006	0,004	0,008	0,145	0,348	0,01	0,003	0	0,006	0,091	0,36	0		0	0,011	0,093	0	0	0,2	0,03
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
٢٣ع	Corrélation de Pearson	.495**	0,088	.394**	0,285	0,048	0,204	-0,041	0,249	.371*	.314*	.329*	0,122	0,278	0,18	0,029	0,22	.350*	.310*	.370*	-0,098	.347*	.404**	.530**	1	.486**	0,204	.358*	.308*	.323*	.366*
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,567	0,007	0,058	0,752	0,179	0,788	0,099	0,012	0,04	0,028	0,426	0,064	0,237	0,849	0,15	0,018	0,04	0,012	0,522	0,02	0,006	0		0,001	0,179	0,02	0	0,03	0,01
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
٢٤ع	Corrélation de Pearson	.556**	-0	.343*	.334*	-0,05	0,285	0,063	.338*	.341*	0,21	0,253	0,23	.371*	0,016	-0,07	0,26	.412**	.364*	.654**	0,009	0,18	.520**	.374*	.486**	1	.330*	.358*	.306*	.333*	0,29
	Sig. (bilatérale)	0	0,982	0,021	0,025	0,746	0,058	0,679	0,023	0,022	0,17	0,094	0,129	0,012	0,916	0,654	0,09	0,005	0,01	0	0,952	0,23	0	0,01	0,001		0,027	0,02	0	0,03	0,05
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45

ع25	Corrélation de Pearson	.516**	.297*	.385**	.363*	0,209	.355*	0,227	.339*	0,108	0,16	0,268	0,134	.409**	0,124	0,261	.344*	.489**	.327*	.342*	0,28	0,04	.325*	0,25	0,204	.330*	1	.306*	.528**	0,08	-0
	Sig. (bilatérale)	0	0,048	0,009	0,014	0,168	0,017	0,134	0,023	0,48	0,3	0,075	0,38	0,005	0,418	0,084	0,02	0,001	0,03	0,021	0,063	0,81	0,029	0,09	0,179	0,027		0,04	0	0,59	0,96
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع26	Corrélation de Pearson	.732**	0,158	.534**	.761**	0,051	0,247	0,034	0,263	0,074	.304*	.368*	.350*	.330*	0,234	0,291	.486**	.403**	.537**	.322*	0,24	0,18	.692**	.690**	.358*	.358*	.306*	1	.448**	.305*	.322*
	Sig. (bilatérale)	0	0,301	0	0	0,739	0,102	0,824	0,081	0,628	0,04	0,013	0,018	0,027	0,122	0,052	0	0,006	0	0,031	0,112	0,25	0	0	0,016	0,016	0,041		0	0,04	0,03
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع27	Corrélation de Pearson	.486**	0,15	0,287	.438**	-0,088	0,209	0,079	.301*	0,212	0,17	0,052	.303*	.419**	0,115	0,121	0,07	.302*	.360*	.382**	0,065	0,11	.435**	.366*	.308*	.306*	.528**	.448**	1	0,17	0,14
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,325	0,056	0,003	0,567	0,168	0,606	0,045	0,163	0,26	0,733	0,043	0,004	0,453	0,429	0,65	0,044	0,02	0,01	0,672	0,46	0,003	0,01	0,039	0,041	0	0		0,26	0,36
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع28	Corrélation de Pearson	.342*	-0,09	0,127	.376*	-0,119	-0,052	-0,14	-0,027	0,056	.350*	0,146	0,036	-0,059	0,08	0,118	-0,03	.304*	0,03	0,171	-0,036	.426**	.328*	0,19	.323*	.333*	0,082	.305*	0,2	1	0,29
	Sig. (bilatérale)	0,021	0,553	0,405	0,011	0,437	0,737	0,36	0,86	0,715	0,02	0,338	0,814	0,703	0,601	0,439	0,87	0,042	0,85	0,261	0,813	0	0,028	0,2	0,03	0,026	0,591	0,04	0,3		0,06
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع29	Corrélation de Pearson	.402**	-0,04	0,127	.330*	0,143	0,252	-0,183	0,123	0,291	0,15	.385**	0,033	0,171	-0,094	0,049	-0,02	0,148	0,29	0,147	0,238	.491**	0,061	.325*	.366*	0,293	-0,01	.322*	0,1	0,29	1
	Sig. (bilatérale)	0,006	0,79	0,407	0,027	0,348	0,095	0,23	0,422	0,052	0,33	0,009	0,828	0,261	0,541	0,747	0,9	0,332	0,06	0,335	0,115	0	0,69	0,03	0,013	0,051	0,955	0,03	0,4	0,06	
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
	**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).																														
	*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).																														

														Corrélations												
		الدرجة الكلية	ع30	ع31	ع32	ع33	ع34	ع35	ع36	ع37	ع38	ع39	ع40	ع41	ع42	ع43	ع44	ع45	ع46	ع47	ع48	ع49	ع50	ع51	ع52	ع53	ع54	ع55
ع30	Corrélation de Pearson	.514**	.514**	.499**	.652**	,168	.599**	.605**	.365*	.333*	.539**	.660**	.413**	.307*	,186	.384**	.651**	.566**	,228	,233	.575**	.470**	.757**	.656**	.526**	.474**	.404**	,024
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,269	,000	,000	,014	,025	,000	,000	,005	,040	,221	,009	,000	,000	,132	,124	,000	,001	,000	,000	,000	,001	,006	,877
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع31	Corrélation de Pearson	.499**	,209	,147	,198	,048	,161	,245	-,054	,152	-,042	-,035	,099	-,136	-,137	.383**	,196	-,065	-.353*	-,094	-,074	,085	,061	,143	-,051	.304*	-,113	-,030
	Sig. (bilatérale)	,000	,168	,334	,192	,756	,289	,105	,723	,318	,786	,817	,520	,373	,369	,009	,198	,673	,017	,539	,628	,580	,691	,348	,737	,043	,462	,847
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع32	Corrélation de Pearson	.652**	,221	,271	.648**	-,125	.561**	.380**	,131	,123	.355*	.525**	,082	,207	,048	,269	.475**	.413**	,068	-,055	.436**	.326*	.600**	.430**	.328*	,195	,222	-,103
	Sig. (bilatérale)	,000	,144	,072	,000	,413	,000	,010	,392	,422	,017	,000	,592	,173	,755	,073	,001	,005	,656	,717	,003	,029	,000	,003	,028	,199	,143	,501
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع33	Corrélation de Pearson	,168	.442**	,182	.457**	,160	.405**	.390**	,292	,122	.327*	.448**	,240	,108	,264	,155	.374*	.348*	,207	,253	.536**	,203	.425**	.440**	,277	,132	.360*	,130
	Sig. (bilatérale)	,269	,002	,230	,002	,293	,006	,008	,051	,425	,028	,002	,112	,479	,080	,311	,011	,019	,173	,094	,000	,181	,004	,002	,066	,388	,015	,396
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع34	Corrélation de Pearson	.599**	,127	,206	,179	,012	,114	,033	,006	-,055	,281	,035	-,006	,183	-,157	,144	,230	,285	-,224	-,040	,125	,198	,208	.317*	,244	,039	,113	-,137
	Sig. (bilatérale)	,000	,406	,174	,239	,938	,457	,828	,967	,720	,061	,817	,968	,230	,304	,347	,128	,057	,140	,793	,414	,192	,170	,034	,106	,798	,462	,369
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45

ع 35	Corrélation de Pearson	.605**	,166	.397**	.553**	-,159	.419**	.328*	,024	-,134	,139	.326*	-,101	,160	,047	,122	.406**	.438**	-,096	-,072	,058	.315*	.324*	.458**	.408**	,228	,182	-,159
	Sig. (bilatérale)	,000	,275	,007	,000	,298	,004	,028	,878	,380	,361	,029	,508	,295	,758	,425	,006	,003	,530	,637	,704	,035	,030	,002	,005	,133	,232	,298
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 36	Corrélation de Pearson	.365*	,090	,248	,079	,150	,123	,012	-,037	,293	,188	,074	,133	-,055	-,278	.352*	,285	,229	-,140	,056	-,163	.317*	,041	,290	,057	.443**	-,195	-,230
	Sig. (bilatérale)	,014	,555	,101	,605	,325	,419	,939	,810	,051	,216	,627	,385	,718	,064	,018	,058	,131	,360	,713	,284	,034	,787	,053	,708	,002	,199	,129
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 37	Corrélation de Pearson	.333*	,077	.304*	.437**	,010	.302*	,220	,074	-,033	.296*	.365*	,246	,064	-,093	,123	.414**	,182	,198	-,092	.295*	,210	.517**	.316*	.430**	.328*	,110	-,229
	Sig. (bilatérale)	,025	,616	,043	,003	,947	,043	,147	,629	,828	,048	,014	,104	,677	,546	,420	,005	,232	,192	,547	,049	,165	,000	,035	,003	,028	,473	,130
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 38	Corrélation de Pearson	.539**	,090	-,039	,269	-,021	,157	,139	-,111	-,061	,111	,142	,107	,074	-,157	,170	,152	-,024	,009	,191	,108	.319*	,172	,209	,137	.454**	,179	,079
	Sig. (bilatérale)	,000	,558	,797	,075	,890	,304	,363	,468	,693	,468	,353	,485	,627	,303	,263	,320	,878	,951	,208	,480	,033	,258	,168	,369	,002	,240	,605
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 39	Corrélation de Pearson	.660**	,183	,293	,173	,055	,087	.366*	.481**	.403**	.398**	,230	.348*	,139	,067	,146	,140	,184	,109	,021	.366*	-,029	,241	,203	,260	,217	,191	,065
	Sig. (bilatérale)	,000	,230	,051	,256	,722	,570	,013	,001	,006	,007	,129	,019	,361	,660	,338	,360	,226	,474	,894	,013	,851	,111	,181	,085	,152	,210	,671
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 40	Corrélation de Pearson	.413**	,125	,062	,276	-,149	.399**	,047	-,147	,068	-,013	,163	,142	,091	-,164	0,000	.422**	,062	-,117	,056	,155	.434**	.345*	.299*	-,013	.410**	,140	,016

	Sig. (bilatérale)	,005	,413	,687	,066	,327	,007	,761	,335	,659	,931	,285	,353	,554	,282	1,000	,004	,688	,444	,714	,309	,003	,020	,046	,930	,005	,359	,919
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 41	Corrélation de Pearson	.307*	.296*	-,160	,146	,091	.312*	.315*	,140	-,168	,095	,226	,204	,077	-,075	,195	.351*	-,011	-,007	,150	,180	,187	,267	,189	.352*	,179	-,012	,165
	Sig. (bilatérale)	,040	,048	,293	,338	,554	,037	,035	,359	,270	,536	,135	,178	,613	,626	,199	,018	,942	,965	,326	,237	,218	,076	,214	,018	,241	,940	,278
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 42	Corrélation de Pearson	,186	,203	,012	.315*	,000	,246	.326*	,187	-,190	.294*	,193	,129	-,052	,123	,120	.409**	,160	-,059	,056	,183	,237	.375*	.342*	,175	,205	,051	-,155
	Sig. (bilatérale)	,221	,181	,936	,035	1,000	,104	,029	,218	,212	,050	,205	,399	,736	,421	,432	,005	,294	,703	,714	,228	,118	,011	,021	,251	,177	,740	,309
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 43	Corrélation de Pearson	.384**	,120	,095	,216	,000	,118	.357*	,029	,104	,102	,114	,268	-,184	-,180	,263	,014	,175	-,016	,185	,201	,259	,263	.375*	,191	-,045	,223	-,017
	Sig. (bilatérale)	,009	,433	,537	,154	1,000	,441	,016	,849	,497	,503	,458	,075	,226	,238	,081	,925	,250	,917	,225	,186	,086	,081	,011	,208	,770	,141	,912
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 44	Corrélation de Pearson	.651**	,090	,242	.319*	-,115	.301*	.323*	,062	,172	-,015	.342*	,253	-,075	-,047	,231	.351*	,284	-,084	-,065	,277	,091	,191	.346*	-,016	,237	-,059	-.412**
	Sig. (bilatérale)	,000	,556	,109	,033	,452	,044	,031	,687	,259	,920	,021	,094	,626	,758	,127	,018	,059	,581	,672	,065	,552	,210	,020	,919	,118	,701	,005
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 45	Corrélation de Pearson	.566**	,290	.427**	.555**	,078	.367*	.375*	,057	.442**	.302*	.364*	-,012	,211	,073	.403**	.519**	.451**	,072	-,138	.328*	.414**	.590**	.449**	,141	,211	,168	-,101
	Sig. (bilatérale)	,000	,053	,003	,000	,611	,013	,011	,711	,002	,044	,014	,940	,164	,632	,006	,000	,002	,639	,365	,028	,005	,000	,002	,355	,165	,270	,511

	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 46	Corrélation de Pearson	,228	,162	.470**	.410**	,173	.372*	.323*	,185	,235	.370*	.462**	.312*	,179	,095	,092	.411**	.384**	,051	0,000	.391**	,182	.520**	.494**	.372*	.331*	,220	-,107
	Sig. (bilatérale)	,132	,287	,001	,005	,257	,012	,031	,223	,121	,012	,001	,037	,239	,536	,546	,005	,009	,741	1,000	,008	,231	,000	,001	,012	,026	,146	,482
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 47	Corrélation de Pearson	,233	.423**	,119	.474**	,257	,277	.470**	,095	,166	,207	.334*	,241	-,025	,053	.344*	.417**	,167	,028	,036	,282	,246	.522**	.312*	,156	,273	,172	-,060
	Sig. (bilatérale)	,124	,004	,435	,001	,089	,065	,001	,536	,276	,173	,025	,111	,870	,730	,021	,004	,274	,854	,813	,061	,104	,000	,037	,307	,070	,258	,696
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 48	Corrélation de Pearson	.575**	.412**	,237	,232	,175	.318*	.397**	,242	,121	.398**	,267	,052	,113	,258	.393**	.377*	,288	,063	.327*	,053	.381**	.429**	.396**	.377*	,275	.345*	,227
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,117	,124	,249	,033	,007	,109	,429	,007	,077	,736	,458	,087	,008	,011	,055	,679	,029	,729	,010	,003	,007	,011	,067	,020	,133
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 49	Corrélation de Pearson	.470**	,227	.374*	.367*	-,108	.295*	,058	-,021	,071	.356*	,271	,056	,148	-,064	,260	.413**	.488**	,005	,279	,192	,281	.428**	.450**	.296*	.368*	,292	-,038
	Sig. (bilatérale)	,001	,133	,011	,013	,480	,049	,706	,893	,641	,016	,072	,715	,331	,679	,084	,005	,001	,976	,064	,205	,062	,003	,002	,049	,013	,052	,802
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 50	Corrélation de Pearson	.757**	-,062	,058	,135	-,037	-,011	,100	,088	-,116	,235	,279	,227	,049	.443**	-,242	,020	,122	.426**	,030	.382**	-,069	,204	-,003	,112	,003	,127	,096
	Sig. (bilatérale)	,000	,686	,705	,376	,810	,941	,513	,565	,446	,120	,064	,134	,751	,002	,109	,899	,423	,003	,844	,010	,653	,180	,985	,464	,986	,408	,531
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 51	Corrélation de	.656**	.432**	,147	.540**	,166	.334*	.482**	.403**	,062	,252	.388**	.322*	,076	,156	,205	.357*	,174	-,076	,088	.402**	,293	.498**	.347*	.416**	,170	,219	-,014

	Pearson																										
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,335	,000	,275	,025	,001	,006	,687	,095	,008	,031	,621	,305	,178	,016	,252	,621	,565	,006	,051	,001	,020	,005	,263	,148	,929
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 52	Corrélation de Pearson	.526**	.403**	,101	.520**	,085	.558**	.482**	,225	,256	.402**	.535**	.431**	.310*	,067	.313*	.544**	.326*	,243	,067	.532**	.464**	.669**	.376*	.308*	.372*	,167	-,013
	Sig. (bilatérale)	,000	,006	,509	,000	,578	,000	,001	,137	,090	,006	,000	,003	,038	,661	,036	,000	,029	,108	,662	,000	,001	,000	,011	,039	,012	,274	,934
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 53	Corrélation de Pearson	.474**	,067	,138	.337*	,133	.432**	.444**	,035	,026	,184	,220	.353*	,130	,264	-,036	,230	-,028	,163	-,058	.405**	,249	.343*	,049	,085	.363*	,006	-,064
	Sig. (bilatérale)	,001	,661	,365	,023	,384	,003	,002	,820	,864	,226	,146	,017	,393	,080	,812	,129	,857	,284	,705	,006	,099	,021	,748	,580	,014	,968	,676
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 54	Corrélation de Pearson	.404**	.480**	.321*	.312*	,263	,262	.422**	.298*	,161	,259	.354*	,126	,153	.310*	,043	,228	,047	,145	,052	,114	,082	.403**	,195	,272	,208	,293	,124
	Sig. (bilatérale)	,006	,001	,032	,037	,081	,083	,004	,047	,290	,085	,017	,410	,315	,038	,780	,132	,762	,342	,734	,457	,594	,006	,199	,071	,171	,051	,418
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
ع 55	Corrélation de Pearson	,024	,261	.359*	.473**	-,007	.372*	,234	,105	,279	,221	.416**	,017	,199	,089	,203	.325*	,213	-,007	-,072	,058	,115	.324*	.327*	,203	,186	,260	-,206
	Sig. (bilatérale)	,877	,083	,015	,001	,965	,012	,123	,492	,064	,145	,004	,914	,190	,562	,180	,029	,159	,964	,637	,704	,452	,030	,028	,181	,221	,085	,175
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).																												
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).																												