جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية

مذكرة ماستر

العلوم الإجتماعية
علوم التربية
علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

رقم: أدخل رقم تسلسل المذكرة

إعداد الطالب:
مروة سلامي

يوم: 24/04/2018

الفروق في إستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز
دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية أحمد منصوري مشونش

لجنة المناقشة:

صباح ساعد	أ. د.	جامعة محمد خيضر بسكرة	مقرر
مليكة مدور	أ. د.	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيس
وسيلة بن عامر	أ. د.	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقش

السنة الجامعية : 2017 - 2018

شكر وعرفان

شكر وعرفان

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان مالم يعلم، والصلاة والسلام على المفردة والعلم سيد العرب والعجم، محمد صلى الله عليه وسلم أما بعد:

بداية، أحمد الله تعالى الذي أمدني ويسر لي بعونه وتوفيقه إتمام هذه الدراسة، وعلى تفضله علي بأن أكرمني والدين حبيبين أطال الله بعمرهما وأعانني على برهما وإخوة حفظهم الله ورعاهم.

كما أتقدم بالثناء على مشرفتي الدكتورة/ **ساعد صباح** على جهودها المستمرة في متابعة سير الدراسة وبما قدمت للباحثة كل أشكال الدعم والمساندة وما أسدته لي من نصح وتوجيه فكانت وبحق نعم المرشد و الموجه فجزاها الله عني خير جزاء كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على ما بذلوه من جهد ثمين في تنقيح وتقييم هذه المذكرة كي تصبح على أكمل وجه.

وفي هذا المقام لا أنسى جميع أساتذة قسم علوم التربية كل بإسمه على الجهد الذي بذلوه من أجلنا، ولكل زملائي في الدراسة وأخص بالذكر صديقتي ورفيقة دربي سخري زهية .

وأخيرا أسأل الله تعالى العلي العظيم أن أكون قد وفقت في هذه الدراسة فما كان من توفيق فمن الله وما كان من خطأ أو زلل أو نسيان فمن نفسي والشيطان.

الباحثة: سلامي مروة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى: معرفة الفروق في إستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية أحمد منصوري مشونش، كما هدفت إلى معرفة الفروق بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وكذا معرفة الفروق بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي و منخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد تم الإعتماد على المنهج الوصفي الفارقي.

حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و البالغ عددهم 168 تلميذا و تلميذة وثم إختيارها بطريقة العينة القصدية وعن طريق المسح الشامل، حيث تم تطبيق مقياس إستراتيجيات التعلم لـ: بن يوسف أمال ومقياس دافعية الإنجاز لـ: بن صالح الغامدي بعد التأكد من الخصائص السيكومترية من صدق وثبات، وبإتباع المنهج الوصفي الفارقي وإختبار **(ت)** لعينتين مستقلتين تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01) بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المرتفعين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01) بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المرتفعين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01) بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي و منخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المرتفعين.

فهرس المحتويات

الموضـــوع	الصفحة
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة	أ
فهرس الموضوعات	ب–د
قائمة الجداول	هـ–و
قائمة الأشكال	و
قائمة الملاحق	ز–ل
مقدمة	1–3
الجـــانب النظـــري	
الفصل الأول	
1–إشكالية الدراسة.	4–6
2–أهداف الدراسة.	6
3–أهمية الدراسة.	6–7
4–التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة .	7
5–الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية.	7–15
6–فرضيات الدراسة.	15–16
الفصل الثاني	
تمهيد	17
1–استراتيجيات التعلم.	17
1–1–مفهوم الإستراتيجية.	17–18
1–2–العلاقة بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب.	18–20
1–3–مفهوم التعلم.	21–22

1-4-مفهوم إستراتيجية التعلم	24-23
2- أهمية إستراتيجية التعلم.	26-24
3- الهدف من إستعمال إستراتيجية التعلم.	26
4- كيفية إختيار إستراتيجية التعلم.	28-27
5- وقت إستخدام إستراتيجية التعلم.	29-28
6- تصنيف إستراتيجيات التعلم.	33-29
6-1-إستراتيجيات التعلم المعرفية.	35-33
6-2-إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية.	39-35
خلاصة	40
الفصل الثالث	
تمهيد	41
1-مفهوم الدافعية.	42-41
2-مفهوم الدافعية للإنجاز.	44-42
3-النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.	50-44
4-مكونات دافعية الإنجاز.	51-50
5-أنواع دافعية الإنجاز.	52
6-وظائف دافعية الإنجاز.	53-52
7-العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الإنجاز.	56-53
8-أسباب إنخفاض دافعية الإنجاز.	57-56
9-أهمية دافعية الإنجاز.	59-58
10-خصائص مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز.	62-59
11-قياس دافعية الإنجاز.	64-62
خلاصة	65
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع	

تمهيد	66
1-منهج الدراسة.	67
2-مجتمع الدراسة.	67
3-عينة الدراسة.	67
4-حدود الدراسة.	67
5-أدوات الدراسة.	77-67
6-إجراءات وخطوات الدراسة.	77
7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	78
خلاصة.	79
الفصل الخامس	
تمهيد	80
أولا: عرض نتائج الدراسة.	80
1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.	81-80
2-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.	82-81
3-عرض نتائج الفرضية العامة.	82
ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.	83
1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.	84-83
2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.	85-84
3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.	86-85
4-مناقشة عامة لنتائج الدراسة.	88-86
خاتمة.	90-89
قائمة المراجع.	95-91
الملاحق.	

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح الفرق بين الإستراتيجية الطريقة و الأسلوب	20
2	يمثل التعلم وكيفية حدوثه في النظريات الثلاثة	22
3	يوضح أهم الإستراتيجيات ما وراء المعرفية	35-34
4	يوضح أهم استراتيجيات التعلم المعرفية	37-36
5	يبين المقاييس الإسقاطية والموضوعية	64-63
6	يوضح أبعاد دافعية الإنجاز والعبارات تحت كل بعد	68
7	يوضح ميزان تقدير الدرجات على مقياس دافعية الإنجاز للمراهقين	69
8	يوضح المعطيات المستخدمة لحساب الصدقّ التّمييزي لمقياس دافعية الإنجاز	70
9	يبين معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية	72
10	يوضح نتائج ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ	72
11	يوضح عدد عبارات الأبعاد	73
12	يوضح طريقة التنقيط في مقياس استراتيجيات التعلم	73
13	يوضح المعطيات المستخدمة لحساب الصدقّ التّمييزي لمقياس إستراتيجيات التعلم	74
14	يبين نتائج حساب الصدق البنائي لمقياس إستراتيجيات التعلم	75
15	يبين معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئة النّصفيّة	76
16	يوضح نتائج ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ	77
17	يمثل نتائج اختبار (T) للمقارنة بين متوسطات إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز	80
18	يمثل نتائج اختبار (T) للمقارنة بين متوسطات إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز	81

19	يمثل نتائج اختبار (T) للمقارنة بين متوسطات استراتيجيات التعلم وبين منخفضي ومرتفعي الدافعية	82

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب	19

قائمة الملاحق:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	مقياس إستراتيجيات التعلم	96
2	مقياس دافعية الإنجاز	99

مقدمة:

شهد عصر الثورة المعلوماتية تدفقا واسعا في أمواج المعرفة وتطبيقاتها التقنية، الأمر الذي فرض على المنظمة التعليمية ضرورة الاهتمام بالبنى المعرفية التي باتت تتبع أهم الإتجاهات والنظريات التربوية الحديثة منها النظرية البنائية فهي إهتمت بالعقول المفكرة القادرة على بناء المعرفة وكيفية استخدامها بشكل أفضل، فأصبح لزاما على التربية أن تقوم بتعديل أهدافها من سلوك المتعلم واتجاهات تفكيره، وابنيته المعرفية حتى يصل إلى المعرفة ويفهمها بعمق بنفسه، ويعمل على تطبيقها في مواجهة حل المشكلات وهذا بدوره يدفع لتكامل الأفكار والمعارف والخبرات مع العمل، لكي تنمي العقلية المعرفية.

فالتعلم يعتبر المحك الحقيقي لكل عملية تربوية لأنه ما من فعل تربوي إلا وينتظر منه الحصول على تغيرات في سلوك المتعلم على شتى المستويات المعرفية والوجدانية والحسية فحصول المتعلم على مقدار معين من المعرفة مرتبط بمدى توافق المقرر الدراسي مع ميول ورغبات التلاميذ والبيداغوجية التعليمية وبالجو الدراسي و الظروف المحيطة المناسبة .

وأهتم الباحثون في هذا المجال بالتغيرات الكيفية التي تحدثها عملية التعلم، أكثر من التركيز على التغيرات الكمية أي مقدار التغير في السلوك وذلك من خلال التعرف على الطرق و الأساليب التي يتبعها التلاميذ عند تعاملهم مع المعلومات واعتبارا لذلك ظهرت عدة مفاهيم جديدة : أنماط التعلم، استراتيجيات التعلم، سيرورات التعلم، ولم يعد الحديث فقط على التغيرات المعرفية التي يحدثها التعلم، بل تركز على التغيرات المعرفية التي تحدث التعلم، كما لم يعد الحديث عن المعارف فقط بل إمتداد إلى مفهوم ما وراء المعرفة، الذي لعب دورا هاما في تفسير كيفية حدوث التعلم لدى الأفراد، فقد زاد الاهتمام بتعليم وتعلم أنماط واستراتيجيات التعلم لإرتباطها بفشل أو نجاح الأفراد في كثير من المواقف التعليمية. هنا تكون مهمة المدرس أكثر تعقيدا من مجرد نقل

محتوى دراسي محدد في منهاج رسمي، لتتعداها إلى تنمية وتطوير استراتيجيات التلميذ المعرفية وما وراء المعرفية، وبهذا المعنى فإن المرس الإيتراتيجي هو الذي يهتم بالمحتوى، ولكن في نفس الوقت بالتلميذ من حيث زيادة دافعيته للإنجاز وتعلمه، فالتلميذ ذو الدافعية المرتفعة هو من يكون قادرا على توجيه تعلمه وإنتقاء الإستراتيجية التي تساعده على تنظيم معارفه، فمن بين أهداف عملية التعليم جعل المتعلم في وضعية نشطة، والمتعلم النشط هو ذلك الذي يقوم ببناء وتنظيم وتعديل المعارف القاعدية التي يمتلكها، وأيضا إلى العوامل التي تساعده على التفوق وإصرارهم على النجاح والوصول إلى هدفهم في حين أن الإخفاق وعدم التوفيق في حسن الإختيار يعود بالسلب على التلميذ ويقلل من دافعيته للدراسة و الإنجاز، فمفهوم الدافعية للإنجاز تعد واحدة من أهم الدوافع التي توجه سلوك الأفراد نحو النجاح والتفوق والإنجاز فبقدر ما نوفق في عملية تعليم و توجيه التلاميذ بما يناسبهم من استراتيجيات وما ينسجم مع رغباتهم بقدر ما نتمكن من اثارة دافعية الإنجاز في نفوسهم فنخلق بذلك جو مناسبا لعملية التعلم لدى التلاميذ، وقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة استراتيجيات التعلم لدى مرتفعي و منخفضي الدافعية للإنجاز حيث قسمت هذه الدراسة إلى جانبين: الجانب النظري والجانب الميداني، فالجانب النظري تضمن: ثلاثة فصول أما الجانب الميداني تضمن فصلين وسيتم التطرق إلى هذا الفصول كما يلي:

الفصل الأول من الجانب النظري: حاولنا فيه طرح مشكلة الدراسة و تساؤلاتها وأهمية الدراسة، وأهداف الدراسة، والتعاريف الإجرائية وختمنا الفصل بفرضيات الدراسة مع ذكر بعض الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني من الجانب النظري: فقد تطرقنا فيه إلى مفهوم التعلم والإستراتيجية والعلاقة بين الإستراتيجية والطريقة و الأسلوب، ومفهوم استراتيجية التعلم و أيضا أهمية استراتيجية التعلم، والهدف من استعمالها، وكيفية ووقت استخدامها وأخيرا تصنيفها.

أما الفصل الثالث كان مخصص لدافعية الإنجاز وذلك بالتطرق إلى مفهوم الدافعية ودافعية الإنجاز وأهم النظريات المفسرة لها وأهم مكونات وأنواع ووظائف الدافعية للإنجاز وأهم العوامل والأسباب المؤدية إلى إنخفاض الدافعية أخيرا خصائص مرتفعي و منخفضي دافعية الإنجاز وقياسها.

أما الجانب الميداني من الدراسة فقد تضمن الفصل الرابع و الخامس، إذ عالج الفصل الرابع أهم الإجراءات المنهجية المتبعة والمتمثلة في المنهج المتبع والعينة، و التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات وصولا للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

وتطرقنا في الفصل الخامس إلى عرض النتائج المتوصل إليها في جداول وتحليلها، ثم مناقشتها حسب مشكلة البحث المطروحة والإستشهاد بالعديد من الدراسات السابقة التي تصب في الموضوع والتي شملت عناصر الموضوع ثم أتممنا الدراسة بخلاصة ومجموعة من الإقتراحات التي تتماشى مع الموضوع.

الفصل الأول :

الإطار العام للدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- أهداف الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة

5- الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية

6- فرضيات الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

بالرجوع إلى واقعنا نجد أن الطريقة التقليدية في التعلم مازالت تشغل حيزا كبيرا في مدارسنا سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم، فالتعلم الفعال يتطلب من المتعلم التفكير في المعلومات لا أن يسجلها فقط، ذلك لأن حدوث التعلم والتغيير يعد المحك الحقيقي لكل عملية تربوية فما من فعل تربوي إلا وينتظر منه حصول تغيرات وتعديلات في سلوك المتعلم على المستويات المعرفية والوجدانية والحسية .

فعملية التعلم ليست عملية سهلة وبسيطة بل هي عملية معقدة ومتشعبة وتدخل في تكوينها عدة عوامل وعمليات معرفية، ولحدوثها يحتاج المتعلم أن ينتقي الإستراتيجية التي تسهل له عملية التعلم الناجحة، وتسهل له التذكر ويحاول من خلالها تنظيم تعلمه بطريقته الخاصة وقد عرف **مرسي(1994، ص:20)**: الإستراتيجية على أنها:" علم تخطيط وتوجيه العمليات الحربية ويمثل التخطيط أهم مكونات التعلم ". أما إستراتيجية التعلم فيعرفها **علام محمود (2004، ص:30)** على أنها:" اختيار واستخدام الطرق التي تساعد المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها حيث يستخدمون طرق مختلفة تتناسب مع الأهداف الخاصة التي يريدون تحقيقها فهم يختلفون بإختلاف الهدف فكلما كان الهدف واضحا كلما كانت الإستراتيجية مختارة بعناية ودقة ". فاختيار الإستراتيجية الفعالة والمناسبة تزيد ثقة المتعلم في نفسه وفي قدراته، وأيضا تزيد من دافعيتهم للإنجاز. هذا الأخير الذي يعتبر شرط أساسي في عملية التعلم الجيد ، حيث توفر الرغبة في البحث وخوض المخاطر والمعرفة والمثابرة في المهمات التعليمية ، لذلك كان من مسؤولية المعلم إثارة دافعية المتعلم في الفصول الدراسية مما يساعد على إقبال التلاميذ على الدراسة و إشباع حاجات النمو لديهم ، فالعلماء يؤكدون على أن أي سلوك بشري لابد أن يكون وراءه دافع أو دوافع تستثيره وتوجهه، فالدوافع هي إحدى خصائص السلوك الإنساني فهي تعرف على أنها:" قوى أو طاقات نفسية داخلية توجه وتنسق بين تصرفات الفرد وسلوكه

أثناء استجابته مع المواقف والمؤثرات البيئية المحيطة به وتتمثل هذه الطاقات بالرغبات و الحاجات و التوقعات التي يسعى الى إشباعها و تحقيقها وتزداد قوة الدافع وحدته كلما كانت درجة إشباع الحاجة أقل من المطلوب بمعنى أخر إن دوافع الإنسان تنبع منه وتدفعه إلى السلوك في اتجاه معين وبقوة محددة".**(زايد،2013،ص20)**

فالدافع للإنجاز يؤثر في مستوى أداء الفرد إنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة ومنها المجال التعليمي كما يؤثر الدافع للإنجاز طرديا على الثقة بالنفس لدى المتفوقين دراسيا، كما أنها تؤثر في تحديد مستوى الفرد التعليمي فإن هذا الدافع يعمل كقوة إضافية توجه سلوك الطلاب نحو النجاح والتفوق ، وأيضا هي عملية إثارة ومساندة السلوك و توجيهه نحو هدف التعلم ، حيث أن معرفة درجة الدافعية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم و التعليم وهي شرط أساسي في عملية التعلم الجيد، حيث يوفر لدى التلميذ وخاصة في المرحلة النهائية من التعلم الثانوي الرغبة في البحث وخوض المخاطر والمعرفة والمثابرة في المهمات التعليمية وأيضا التنويع في إستراتيجيات التعلم التي توصله إلى التعلم الإستراتيجي الدقيق، والذي يرفع من تحصيله الدراسي.حيث توجد عدة استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية تساعده في التطور إلى التفكير المعمق والقدرة على النقد والتقويم.

وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على إستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز.وذلك من خلال الإجابة على **التساؤل الرئيسي التالي:-**

- هل توجد فروق في إستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية أحمد منصوري مشونش؟

و يتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي **التساؤلات الفرعية التالية:**

- هل توجد فروق في إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟
- هل توجد فروق في إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

2- أهداف الدراسة :

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

1- التعرف على ما إذا كانت توجود فروق في إستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2-التعرف على ما إذا كانت توجود فروق في إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي و منخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3-التعرف على ما إذا كانت توجود فروق في إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3- أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من ما يلي:

1- مدى أهمية إستراتيجيات التعلم في عملية التعلم وبالتالي تشجيع المتعلمين على تنظيم تعلمهم مما يحقق أفضل مستوى من التحصيل .

2- نظرا لعدم وجود دراسة عربية تناولت متغيرات البحث بصورة إجمالية – على حد علم الباحثة – فالبيئة العربية في حاجة إلى إجراء مثل هذه البحوث في هذا المجال لأنه يعد من أهم المجالات المرتبطة بأداء الطالب و تحصيله الدراسي.

3- لفت انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية إستراتيجيات التعلم في التعامل مع المعلومات و معالجتها.

4- التدرب على إجراءات البحث العلمي من الناحيتين النظرية و التطبيقية .

5- يمكن أن تكون هذه الدراسة منطلق لدراسات أخرى.

4- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة :

تكمن متغيرات الدراسة الحالية في المتغير التابع **إستراتيجيات التعلم** و المتغير المستقل **الدافعية للإنجاز** ويتوجب تحديدهما إجرائيا حيث يكونا قابلين للملاحظة و القياس.

4-1- إستراتيجيات التعلم : و نقصد بها في هذه الدراسة مجموعة من الأساليب و الطرق والإجراءات التي يتبعها المتعلم للوصول إلى المعرفة و لتسهيل عملية التعلم في أقل وقت ممكن و بمجهود أقل. ويقاس بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ على إستبيان إستراتيجيات التعلم والذي يتكون من بعدين: إستراتيجيات التعلم المعرفية و إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة.

4-2- الدافعية للإنجاز: و يقصد بها في هذه الدراسة سعي تلميذ السنة الثالثة ثانوي وميله لتحقيق أهدافه على نحو جيد بقدر الإمكان ويقاس بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ على إستبيان الدافعية للإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.

5-الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية :

على حد علم الباحثة لا توجد دراسات سابقة للدراسة الحالية، وعليه سيتم عرض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية من حيث تناولها لكل متغير من متغيرات الدراسة، وسيتم عرض هذه الدراسات حسب التسلسل الزمني:

5-1- الدراسات التي تناولت إستراتيجيات التعلم :

أ- **دراسة بن يوسف أمال(2008):** حول العلاقة بين بين إستراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم و أثرهما على التحصيل الدراسي حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للتعلم و إستراتيجيات التعلم و أثر كل منهما على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية بالجزائر

على عينة قوامها 150 تلميذ و تلميذة من تلاميذ السنة أولى ثانوي فرع أدبي.وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك إرتباط قوي وموجب بين درجات التحصيل وبين درجات الدافعية والإستراتيجيات بمعامل ارتباط قدر ب 0.80 .
- هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم و استخدام الإستراتيجيات في التحصيل .

ب-دراسة أحمد عورة قشطه (2008) : حول أثر توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية المفاهيم العلمية و المهارات الحياتية بالعلوم حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف إستراتيجيات ماوراء المعرفة على تنمية المفاهيم العلمية و المهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس أساسي ، على عينة قوامها 74 طالب بغزة. و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية و متوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختيار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية .

ج- دراسة المصري (2009) : حول العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى امتلاك إستراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء ، فضلا عن معرفة الفروق في مستوى امتلاك إستراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم وقد بلغ حجم عينة الدراسة 85 طالبا وطالبة طبق عليهم مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لم تظهر النتائج فروق بين الجنسين في مستوى هذه الإستراتيجيات .

- وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعدي إستراتيجيات التعلم و التحصيل الدراسي.

د- دراسة قيدوم أحمد (2011): حول إستراتيجيات التعلم و أثرها على النتائج المدرسية للتلاميذ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير ما يستخدمه التلميذ من تقنيات أو كفاءات مرحلية لاكتساب كفاءات نهائية أو كفاءات الإنتاج ، وبالتالي النجاح في الاختبارات التحصيلية ، وقد شملت عينة الدراسة 225 تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة و 30 تلميذ من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بالجزائر. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك ارتباط دال بين بعد الإستراتيجيات ما وراء المعرفية وبين نتائج التلاميذ الناجحين في الاختبارات التحصيلية .
- هناك ارتباط له دلالة بين بعد إستراتيجيات ما وراء المعرفية وبين كفاءة الحفظ.
- يوجد ارتباط دال بين إستراتيجيات تسيير الموارد و بين الكفاءات الخمس أي الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتقويم .
- هناك ارتباط دال بين بعد إستراتيجيات ما وراء المعرفية وبين نتائج التلاميذ الذين أظهرو نجاحا في الاختبار الخارجي.
- بينت النتائج مساهمة النظام التعليمي في تطوير إستراتيجيات التعلم المرتبطة بالتحليل في البعد المعرفي من هذه الإستراتيجيات .

هـ- دراسة مصطفى قسيم الهيلات (2015): حول إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من الطلبة الموهوبين و الطلبة غير الموهوبين عمان و شملت العينة على 110 طالبا موهوبا و 110 طالبا غير موهوبين .وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- إن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين جاءت على الترتيب التالي: (التسميع والحفظ ، ومن ثم الإحتفاظ بالسجلات والمراقبة ووضع الهدف والتخطيط ، وطلب المساعدة الخارجية). فيما كانت لدى الطلبة غير الموهوبين على الترتيب التالي : (وضع الهدف، التخطيط، التسميع والحفظ وطلب المساعدة الخارجية والإحتفاظ بالسجلات والمراقبة).
- وجود فروق في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لصالح الطلبة الموهوبين في إستراتيجيات (وضع الأهداف والتخطيط، الإحتفاظ بالسجلات والمراقبة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلبة الموهوبين وغيرالموهوبين في إستراتيجيات (الحفظ والتسميع وإستراتيجية طلب المساعدة الإجتماعية).

و- دراسة جاهل نهلة (2017) : حول إستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي وشملت على عينة قدرها 150 تلميذ وتلميذة بالجزائر. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يوجد تأثير للتنوع في إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي.
- يوجد تأثير لتنوع في إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس .

5-2- الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز:

أ-دراسة عبد الرحمن الطريري (1988): حول العلاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى، حيث هدفت دراسة الطريري إلى

البحث عن العلاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي بالإضافة إلى علاقته ببعض المتغيرات الأخرى مثل الحاجة الاقتصادية، إستخدم الباحث مقياس خاص بالدافع للإنجاز من إعداده طبق على عينة قوامها 110 طالب جامعي (55 ذكور، 55 إناث) بالجزائر، وإعتمد المعدل التراكمي لتحديد التحصيل الدراسي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- لا يوجد فرق بين الطلاب الميسورين والمتوسطين إقتصاديا والفقراء من حيث الدافع للإنجاز ، وفسر هذا كون الفئة الميسورة لها من الإمكانيات ما يزيد في حماسها، بينما الفئات الأخرى يدفعها التحسن.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز لصالح الطالبات، وفسرت هذه النتيجة بروح التحدي التي توجد لدى الطالبات كوسيلة لإثبات الذات على الصعيد الأسري والاجتماعي .
- إختلاف تحصيل الطلاب حسب مستويات الدافع للإنجاز لصالح ذوي الدافع للإنجاز المرتفع وهذا يدل على أن التحصيل الدراسي المتوسط يتأثر بمستوى الدافعية لدى الطالب من حيث قوة الدافعية وضعفها.**(عبد اللطيف، 2000، ص52)**.

ج- دراسة نبيل الفحل(1999) : حول دافعية الإنجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين في التحصيل الدراسي في الصف الأول ثانوي، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين المتفوقين والعاديين في دافعية الإنجاز ، وقد استخدم الباحث استمارة جمع البيانات العامة واختبار دافعية الإنجاز طبقت على عينة قوامها 60 طالب 30 طالب من المتفوقين ، و 30 طالب من العاديين بالقاهرة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المتفوقين ومتوسط درجات المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز لصالح المتفوقين .

- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي ومتوسط درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الإنجاز .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات ومتوسط درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز.

(كردي، 2003، ص 121).

د- دراسة العرفاوي ذهبية (2009): حول أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، هدفت هذه الدراسة لمعرفة ما إذا كان التوجيه المدرسي في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في إستثارة دافعية الإنجاز عند التلاميذ في مختلف الشعب والتخصصات وبالتالي تحقيق النشاط و العمل أو عدم تحقيقه، كما تهدف كذلك إلى معرفة النتائج التي يتلقاها التلميذ في حياته الدراسية في حالة التوجيه غير الصحيح وتهدف أيضا إلى معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.و أستخدم مقياس التوجيه المدرسي، ومقياس دافعية الإنجاز طبقت على عينة قوامها 231 تلميذ وتلميذة منهم 70 ذكور و 161 إناث في مختلف الشعب والتخصصات الأدبية والعلمية بالجزائر، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- الفرضية الأولى والتي تنص على أن التوجيه القائم على رغبة التلميذ يؤثر إيجابيا على دافعيته للإنجاز لم تتحقق.
- الفرضية الثانية والتي تنص على أن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية أفضل من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية لم تتحقق.
- الفرضية الثالثة والتي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين (إناث، ذكور) تحققت.**(العرفاوي، 2009، ص 1).**

هـ- دراسة محمد بشير المسيعدين(2011): حول أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة جامعة مؤتة حسب تصنيف كولب ، ومعرفة أثرها في كل من الذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز لديهم، إستخدم الباحث مقياس كولب لأنماط التعلم، ومقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين ، ومقياس الذكاء الإنفعالي ، طبقت على عينة قوامها 463 طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن نمط التعلم التباعدي كان النمط السائد بين الأنماط التعليمية لدى طلبة جامعة مؤتة ، وأن النمط الاستيعابي كان الأقل شيوعا لديهم .
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05.
- عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية 0.05 لنمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة في كل من ذكائهم الإنفعالي ودافعيتهم للإنجاز.

و- دراسة قدوري خليفة (2012): حول الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمختلف التخصصات الموجودة وقد استخدم الباحث استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي ومقياس الدافعية للإنجاز الدراسي وطبقت على عينة قوامها 160 تلميذ بالجزائر ، وأستخدم المنهج الوصفي الإرتباطي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

- توصلت إلى عدم تحقق الفرضية العامة الثانية في ثلاث جزئيات و تحققت في جزئية واحدة مفادها توجد فروق في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصصات الدراسة .**(قدوري ، 2012، ص1)**.

5-3- التعقيب على الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية :

لقد قدمت الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية المتعلقة باستراتيجيات التعلم من جهة و دافعية الإنجاز من جهة أخرى، للباحثة فائدة من حيث إعداد وإثراء الجانب النظري ومن حيث الإرشاد إلى الأدوات الملائمة لطبيعة الدراسة وقد اتفقت مع الدراسة الحالية في نقاط واختلفت معها في أخرى، هناك اتفاق بين الدراسات ذات الصلة والدراسة الحالية يتجلى في دراسة الفروق في إستراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز كل على حدى، والتعرف على الفروق في الدافعية للإنجاز لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل، والتعرف على أهم إستراتيجيات التعلم واختلفت في دراسة المتغيرين معا ، حسب علم وإطلاع الباحثة تعتبر هذه الدراسة أولى الدراسات في هذا المجال فمعظم الدراسات المتحصل عليها تناولت المتغيرين مع متغيرات متنوعة .

تناولت الدراسات السابقة فئات عمرية مختلفة (أطفال، تلاميذ، طلبة) في حين ركزت الدراسة الحالية على تلاميذ المرحلة الثانوية (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي).

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات ذات الصلة حيث نجد :

دراسة بن يوسف أمال (2008) طبقت استبيان الدافعية للتعلم واستبيان استراتيجيات التعلم، ودراسة قيدوم أحمد (2011) طبق استبيان لقياس استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ، ودراسة محمود عبد القادر (1978) استخدم مقياس دافعية الإنجاز و اختبار سرعة الأداء، ودراسة قدوري خليفة (2012) والذي استخدم مقياس دافعية الإنجاز الدراسي إلا أن الدراسة الحالية اعتمدت على استبيان استراتيجيات التعلم لبن يوسف أمال واستبيان هشام بن محمد مخيمر (2009) لأنهما يعتبران الأنسب للفئة العمرية

المستهدفة بالدراسة، وأيضا لوحظ تنوع في اختيار العينة مثل : العينة العشوائية و القصدية في أغلب الدراسات ، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت العينة القصدية.

و في نفس الوقت كان الاختلاف بين الدراسات السابقة و الدراسة الحالية في عدد أفراد العينة حيث تكونت هذه الأخيرة من 118 تلميذ و تلميذة مقارنة مع الدراسات ذات الصلة التي تتراوح بين (60 إلى 500 فرد) كحد أقصى ويرجع ذلك لطبيعة البيئة التي تمت فيها الدراسة، مع اختلاف في طبيعة أفراد العينة .

هناك اختلاف في طبيعة المنهج المستخدم الذي كان المنهج الوصفي في معظم الدراسات، والمنهج التجريبي في أخرى إلا أن هذه الدراسة الحالية اعتمدت على المنهج الوصفي الفارقي.

و اختلفت نتائج الدراسة مع الدراسات وذلك بالرجوع إلى الربط بين المتغيرات و من حيث الهدف الذي تسعى للوصول إليه، فكلا متغيري الدراسة تم دراسته مع متغيرات مختلفة مثل: التحصيل الدراسي ، التوجيه المدرسي.....

6-فرضيات الدراسة :

من خلال ما تم تحديده من أهداف ، و كذا ما تم عرضه من دراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية ، وفي محاولة للإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية تم صياغة الفرضيات التالية :

6-1- الفرضية العامة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

ويندرج تحت هذه الفرضية العامة **الفرضيات الفرعية التالية:**

6-1-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى التلاميذ منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

6-1-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى التلاميذ منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفصل الثاني:

استراتيجيات التعلم

تمهيد

1. استراتيجيات التعلم

1-1- مفهوم الإستراتيجية

1-2- العلاقة بين الإستراتيجية و الطريقة و الأسلوب

1-3- مفهوم التعلم

1-4- مفهوم إستراتيجية التعلم

2. أهمية إستراتيجية التعلم

3. الهدف من استعمال إستراتيجية التعلم

4. كيفية اختيار إستراتيجية التعلم

5. وقت استخدام إستراتيجية التعلم

6. تصنيف إستراتيجيات التعلم

6-1- إستراتيجيات التعلم المعرفية

6-2- إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية

خلاصة

تمهيد:

إن التغيير الحاصل في التعليم جعل من التلميذ محور العملية التعلمية التعليمية من خلال مشاركته في الحصول على المعلومات وكيفية التعامل معها وأصبح له دور في تعلمه كتحضيره للدرس وتنظيمه. وعليه أن يفكر فيما تعلمه وأن يقوم بإستخدام طرق ومهارات وأساليب تساعده على إكتساب معلومات وتطويرها بنفسه ذاتيا بدل من الحصول عليها حاضرة، وهذا ما يعرف باستراتيجيات التعلم وسنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف استراتيجيات التعلم، وأهميتها و الهدف من استعمالها، وكيفية اختيارها والوقت المناسب لإستخدامها وبعض تصنيفات استراتيجيات التعلم.

1. إستراتيجيات التعلم:

1-1- مفهوم الإستراتيجية:

1-1-1- لغة:

لفظ استراتيجية هي نحت عربي[ليس له مرادف] ومصدر هذه اللفظة كلمة (**stratégie**) الفرنسية، وهذه الكلمة مشتقة بدورها من الكلمة الإغريقية هي (**strategia**) وتعني الجنرالة.

هذه الكلمة الإغريقية مكونة من لفظين هما (**Agein**) وتعني جيش و (**stratos**) تعني يقود، ومن ثم فإن المعنى في مجمله يرمي إلى فن قيادة الجيوش أو إلى أسلوب القائد العسكري(**الحلاق، 2007، ص:17**).

وفي قاموس المعجم الوسيط: هي مصدر صناعي من الفنون العسكرية ويقصد بها التخطيط وتحديد الوسائل التي يجب الأخذ بها في القمة والقاعدة لتحقيق الأهداف البعيدة(**الوسيط،1988،ص:17**).

حسب هذه التعريفات فإن لفظة الإستراتيجية يركز على الجانب العسكري من خلال وضع خطط للحرب والوصول للقمة. جاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية: الإستراتيجية

هي مجموعة الإجراءات والممارسات التي يستخدمها المتعلم لتحقيق أهدافه التعليمية المختلفة(**شحاتة، 2003،ص:39**). 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)**

وإذا طوعنا هذا المعنى ليلائم عملية التعليم و التعلم، فالإستراتيجية تعني: "مجموعة الخطوات الإرشادية التي توجه المعلم إلى تحقيق أهداف تدريسية محددة".

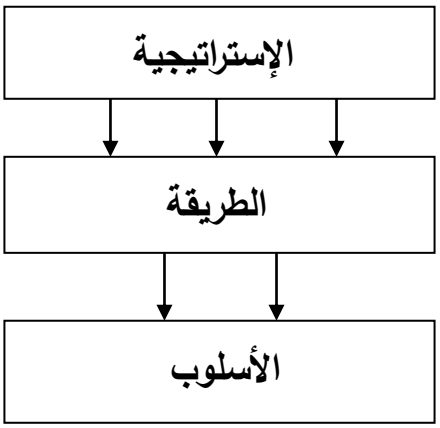
1-1-2- إصطلاحا: لقد وردت العديد من التعاريف للإستراتيجية من بينها:

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)**. حسب هذا التعريف فإن الإستراتيجية خطة لتحقيق أهداف محددة.

- يعرفها دركر**(derker)** بأنها:"عملية اتخاذ قرارات مستثمرة بناء على معلومات ممكنة عن مستقبله هذه القرارات وأثارها في المستقبل وتنظيم المجهودات اللازمة لتنفيذ هذه القرارات وقياس النتائج في ضوء التوقعات عن طريق توافر نظام التغذية المرتدة للمعلومات".**(كيلاني، 2005، ص:19)**. حسب تعريف دركر فإن الإستراتيجية عملية معرفية تتمثل في اتخاذ قرار تنبأ بالمستقبل.

1-2-العلاقة بين الإستراتيجية و الطريقة و الأسلوب:

البعض يستخدمها كمترادفات لها نفس الدلالة و لتوضيح الفرق بينهم كما بالمخطط التالي:



مخطط رقم(1): يوضح الفرق بين الإستراتيجية و الطريقة والأسلوب

(شاهين، 2010، ص:23)

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.

جدول رقم(1): يوضح الفرق بين الإستراتيجية و الطريقة و الأسلوب

	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الإستراتيجية	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات، تضمن تحقيق الأهداف الموضوعية لفترة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس	طرق، أساليب، أهداف، نشاطات، مهارات، تقويم، وسائل، مؤثرات	- فصلية - شهرية - أسبوعية
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف	أهداف، محتوى، أساليب، نشاطات، تقويم.	موضوع مجزأ على - عدة حصص - حصة واحدة - جزء من حصة
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل المباشر مع الطلاب	تنفيذ طريقة التدريس	اتصال لفظي، اتصال جسدي حركي	جزء من حصة دراسية

1-3-مفهوم التعلم:

1-1-3- لغة:

- تعلم، يتعلم، تعلما، فهو متعلم، والمفعول متعلم، مصدر تعلم: تعلم الأمور خير من جهلها، معرفتها إتقانها.
- تعلم الشيء: عرف حقيقته ووعاها "تعلم الأدب" تعلم الشيء: أتقنه

(الوسيط، 1988، ص:51)

1-2-3- اصطلاحا:

ولقد تم تعريف التعلم على يد العديد من العلماء من بينهم:

تعريف هيلجارد:" التعلم هو العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغيير دائم نسبيا في سلوك ما كاستجابة إلى موقف معين، بشرط لا يكون التغير ناتج عن التعب والاضطراب العقلي أو النفسي أو النضج الفيزيولوجي أو المرضي"

(عبد الهادي، 2000، ص:13)

يتضح من تعريف هيلجارد حتى التغير في السلوك حتى يكون نتيجة الخبرة يجب أن يكون دائما نسبيا لا أن يكون راجعا إلى حالات التعب أو إلى حالات أخرى تؤدي إلى تغيرات سلوكية.

تعريف جانيه للتعلم**(1910)**:" يعني كل تغير ملحوظ في أداء الفرد ناتج عن بيئته "

(الطواب، 2012، ص:52)

ركز جانيه في هذا التعريف على البيئة المحيطة في إحداث التغيرات.

كما عرفها(رجاء أبو علام 2003): " التعلم عملية معقدة تشمل أنواعا من النشاط والخبرات التي تتعدد بتعدد المواقف المختلفة مثل: الطفل يريد أن يتعلم ركوب الدراجة وهنا نلاحظ أن الطفل لن يفكر في تعلم ركوب الدراجة إلا إذا ركبها غيره"

(أبو علام، 2004، ص:26)

يركز هذا التعريف على الخبرة نتيجة تفاعل الفرد والبيئة ويترتب عن هذا التفاعل نشوء علاقات بين المثيرات و الإستجابات.

لكل من النظريات الثلاثة منظورها عن التعلم وكيفية حدوثه كما يتضح في الأتي:

جدول رقم(2): يمثل التعلم و كيفية حدوثه في النظريات الثلاثة

(عبيد، 2009، ص101-ص102)

النظرية	التعلم و كيفية حدوثه
النظرية السلوكية	يحدث التعلم عندما تظهر استجابة صحيحة(سلوك) تلي تقديم مثير بيئي معين. - يستدل على حدوث تعلم من السلوك الذي يمكن مشاهدته و الممكن قياسه، دون إعتبار للمعالجات العقلية.
النظرية المعرفية	- التعلم هو التغير في الحالة المعرفية(للطالب المتعلم). - تكتسب المعرفة من خلال أنشطة معرفية عقلية تتضمن تشفير ينتج عنها بنيات معرفية عبارة عن أنساق مهيكلة ومنظمة لتسيير أفضل ما يمكن من معالجة المعلومات للحصول على المعرفة. - المتعلم شريك نشط في عملية"التعليم- التعلم". - يتأتى التعلم من مصادر متعددة.
النظرية البنائية	- التعلم هو خلق فهم جديد يبنيه المتعلم على مواقف أصيلة مرتبطة بموقف أو مشكلة أو سياق معين يتفاعل معه و ينفعل به المتعلم. - التعلم عملية نشطة للبناء الذاتي و ليس عملية اكتساب معرفة عن آخرين. - يبني المتعلم تفسيرات شخصية للعالم استنادا إلى خبراته و تفاعلاته بطرق مرنة و قدرته على إدارة عملية التفكير.

1-4-مفهوم إستراتيجية التعلم:

كثير من العلماء والباحثين في مجال التعلم عمل على وضع مفهوم إستراتيجية التعلم، على الرغم من اختلاف تناولهم للمصطلح فإن أغلب التعريفات تشير إلى طرق معالجة المتعلم للمعلومات، وفيما يلي بعضا من هذه التعريفات:

تعريف اينشتاين وماير(**1986**):استراتيجيات التعلم هي " السلوكيات و الأفكار التي يستخدمها المتعلم أثناء التعلم والتي تهدف وتؤثر على عملية الترميز التي يقوم بها المتعلم". **(أبو رياش، عبد الحق،2007،ص:276)**

وعرفها ماير (**1988**): بشكل أكثر تحديد (إستراتيجيات التعلم)هي" سلوكيات المتعلم و التي تهدف إلى التأثير على الكيفية كيفية التعلم وعمليات معالجة المعلومات".

يعرفها شينك (**2000**): " بأنها خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين و أهدافهم التعليمية، حيث تتضمن الإستراتيجية أنشطة مثل اختيار المعلومات وتنظيمها وتكرار المادة المراد تعلمها، وربط المادة الجديدة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة بالإضافة إلى خلق بيئة إيجابية للتعلم و المحافظة على إستمراريتها".**(أبو رياش، عبد الحق،2007،ص:276)**.

- أما قطامي (**2001**) فعرفها :"بأنها جملة من الأساليب أو الطرق أو المبادئ والقواعد المتداخلة في مواقف التعلم ". **(قطامي، 2001، ص:59)**
- تعريف جابر عبد الحميد(**1999**):"يقصد بها أنماط سلوكية و عمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ و التي تؤثر فيما تم تعلمه بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية".**(جابر، 1999، ص:31)**

من خلال التعاريف التي تم عرضها نجد أن هناك اختلاف في تناول استراتيجيات التعلم لدى العلماء فهناك من ركز على كل ماله دخل في عملية التعلم، وهناك من عرفها

على أنها الأنماط السلوكية المستعملة من طرف المتعلم والتي تؤثر في عملية تعلمه، وأيضا من يرى أن إستراتيجية التعلم تتطلب من المتعلمين أن يستخدموا خطة لتنظيم معارفهم وربطها بما تم تعلمه مسبقا أو بما هو مخزن والاستفادة من هذه المعلومات الجديدة في مختلف المواقف التعليمية وهذه الخطة تتضمن مهام تفكير عليا كالتحليل والتركيب.....الخ

2. أهمية إستراتيجية التعلم:

نظرا لأن عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية، وعادات الاستذكار وإستراتيجيات التعلم وذلك في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة ازدياد تعقيد المهمات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى.**(بهجات، 2003، ص:7)**

إن الغرض الرئيسي من إستراتيجيات التعلم هو أن نعلم المتعلمين أن يتعلموا معتمدين علي أنفسهم، وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منه متعلم مستقل ،ومتعلم إستراتيجي ،ومتعلم ينظم نفسه- وسوف نستخدم هنا متعلم ينظم نفسه ،والذي يشير علي أوليك المتعلمين الذين يستطيعون القيام بأربعة أشياء هامة :

- أن يشخص موقفا تعليميا معينا تشخيصا صحيحا دقيقا.
- أن يختار إستراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.
- أن يراقب فاعلية الإستراتيجية
- أن يكون لديه الدافعية ليندمج في موقف التعلم حتى يتم .

ومثال ذلك المتعلم الذي ينظم ذاته هو ذلك الذي يعرف أن من المهم أن يلخص وهو يقرأ موضوعا في كتاب أو يطرح أسئلة أثناء هذه القراءة ، أو يصغي لعرض المعلم وأن يكون مدفوعا لأداء مثل هذه العمليات وأن يراقب نجاحه ، إن هذا المتعلم يعرف الأوقات والمواقف التي تتطلب استخدام إستراتيجية معينة ، مثلا حين يحكي المعلم نكته أو طرفه أو يسترجع خبرة مشوقة. **(جابر،2008، ص:308)**

يمكن تلخيص الأهمية التي تعود علي المتعلم من استخدامه لاستراتيجيات التعلم فيما يلي: **(أبورياش ،2009،ص:20)**

- زيادة إنخراط الطلاب الموهوبين والضعفاء في العمل على حد سواء.
- جعل الطلاب المعرضين للخطر يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية في إدارة شؤونهم بأنفسهم.
- تقديم المساعدة للمعلمين الجدد لتسيير الصفوف بسلاسة
- الانتقال من التركيز علي المكافآت الخارجية إلي التركيز علي الرضا الذاتي في عملية التعلم .
- أن يكون الطالب قادرا علي التوصل إلي حلول ذات معني للمشكلات التي تواجهه
- يستخدم الطلاب مهارات تفكير عليا يما يتعلق بما يتعلم .
- يغير الطالب صورة المعلم التقليدي علي أنه المصدر الوحيد للمعرفة
- يعزز الطالب ثقته بنفسه.

من خلال ما تقدم يتبين أن إستراتيجيات التعلم من المهارات الضرورية للدراسة الناجحة للطلاب والتي تتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه، واختيار إستراتيجيات دراسية تتناسب مع المهمات الدراسية المختلفة ومراقبة مدى نجاحه في إستخدام تلك الاستراتيجيات ويتفق كثير من التربويين على أن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون هام جدا ، ويحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعليم.

إن تعليم الإستراتيجية يعتمد على مسلمة هي : أن نجاح التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم في التعلم معتمدين على أنفسهم وأن يراقبوا تعلمهم، وهذا يجعل من الواجب والضروري أن يدرس إستراتيجيات التعلم والدرس للتلاميذ على نحو صريح ، بداء من الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية ، وأن نستمر خلال المرحلة الثانوية والتعليم العالي ، وينبغي أن يتعلم التلاميذ الاستراتيجيات المختلفة المتوافرة ، ومتى يستخدمونها على نحو

مناسب ، لذلك بدأ الباحثون حديثا في تنمية استراتيجيات تعلم نوعية ، واستخدموها مع التلاميذ وتركيز كثير من هذه الاستراتيجيات بداية علي القراءة ، ولكنها بعد ذلك طبقت بنجاح علي معظم الميادين بما في ذلك الرياضيات والفيزياء والكتابة.

(جابر 308،ص:2008)

3. الهدف من استعمال استراتيجيات التعلم:

تهدف استراتيجيات التعلم إلى استخدام مجموعة من الطرق و المهارات العقلية والفكرية في تعلم كيفية التعلم و التفكير في كيفية التفكير التي تخول لهم الحصول على أكبر قدر من المعلومات والحقائق العلمية في وقت قصير وبجهد أقل ولذلك يتم بتدريب المتعلمين عليها من خلال تزويدهم بأهم الخطوات والمراحل التي تجعلهم مسؤولين عن تعلمهم و تجعلهم عناصر فاعلة ومشاركة في العملية التعليمية والتربوية .

وأشار **بهجات** إلى ذلك في قوله " إن الهدف من استراتيجيات التعلم هو أن يذهب التلميذ فيما وراء المعرفة لكي يتدرب على الكيفية التي ينجز بها النشاط والتدريب على المهارات والعمليات والإجراءات اللازمة لتنفيذ مهام التعلم". **(بهجات، 2003، ص:6)** وعلى أنها مجموعة من الإجراءات والطرق التي يمكن للمتعلم استعمالها بهدف الرفع من مستوى الوعي لديه حتى يتمكن من توجيه مبادراته الذاتية وتقييمها نحو تحقيق أهداف التعلم الفردي ولبناء رصيده الفكري بنفسه، كما تهدف كذلك إلى مساعدة المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها وجعلها في متناوله و مقدرته.

يتضح من خلال ما عرض حول الهدف من إستراتيجيات التعلم، أنها تساعد المتعلم على تنظيم تعلمه و الرفع من مستوى أدائه و تعلم ذاتي حسب الطريقة التي تناسبه وتساعده على إكتساب أفضل للمعلومات.

4. كيفية اختيار إستراتيجيات التعلم:

إن خطوات اختيار الإستراتيجية مصممة للوصول إلى مجموعة صغيرة من الاستراتيجيات المحببة والمقبولة من الطلبة، يمكن تعلمها ويكون لها دور أساسي في تسيير عملية التعلم. **(أبو رياش،2009، ص:29)**

وهذه العوامل والمتغيرات ذات العلاقة باختيار استراتيجيات التعلم:

4-1- المنهاج يقرر الإستراتيجية:

القاعدة العامة الأولى التي تحكم اختيار الإستراتيجية، هي أن الإستراتيجية تقررها طبيعة المهمة التعليمية، حيث أن المعلمين يبدؤون بأهداف المحتوى العامة ومن ثم الأهداف المحددة والمهمات التعليمية، وبعد ذلك يقرون أنماط الاستراتيجيات المناسبة التي تكون أكثر فاعلية. **(أبو رياش،2009:ص30)**

4-2- البدء بعدد قليل من الاستراتيجيات:

القاعدة الثانية هي البدء واستعمال عدد قليل من استراتيجيات التعلم [واحدة، اثنان] بدلا من محاولة تقديم عدد كبير من الاستراتيجيات دفعة واحدة، حيث أكد بعض الباحثين بأهمية البدء بإستراتيجية واحدة ثم الانتقال إلى الأخرى بعد التأكد من تعلم الإستراتيجية الأولى بشكل تام.**(أبو رياش، 2009، ص:32)**

4-3- استخدام مهارات متوسطة الصعوبة:

من القواعد ذات العلاقة باختبار إستراتيجية معينة، ألا تكون مهمة التعلم نفسها على درجة كبيرة من الصعوبة، حيث أن المهارات والمواد التعليمية بالغة الصعوبة تفشل حتى في أفضل الاستراتيجيات في تبسيط وتسهيل عملية استعمالها. **(عبيد، 2009، ص:208)**

4-4- استخدام استراتيجيات يمكن استخدامها في مجالات مختلفة:

هذه القاعدة التي تؤخذ في الاعتبار عند اختيار إستراتيجية التعلم هي التي تثبت الإستراتيجية فائدتها من حيث القابلية للاستخدام في مجالات وموضوعات مختلفة، فإذا كانت مفيدة في الإستعاب للنصوص الأدبية والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية، فإن الطلبة سيكونون أكثر رغبة في تبني الإستراتيجية كجزء منظم لخبراتهم.

(عبيد، 2009،ص:210)

نجد أن هناك عدة عوامل تتحكم في اختيار استراتيجيات التعلم فهي تساعد المتعلم على اختيار الإستراتيجية بدقة ما يجعله يستفيد أكثر من تعلمه فقد يستطيع التنويع في الإستراتيجيات وذلك راجع إلى طبيعة المادة المراد تعلمها.

5. وقت استخدام استراتيجيات التعلم:

إن استعمال الإستراتيجية لا يحدد بوقت معين ولا يتوقف استعمالها، فهي تكون قبل البدأ بالمراجعة وتكون أثنائها كما تكون بعدها، فالمتعلم الناجح يستخدم مجموعة من استراتيجيات التعلم تكون قبل التفاعل المباشر مع المعلومات أو المادة العلمية و مجموعة أخرى من الاستراتيجيات أثناء التفاعل مباشرة معها واستراتيجيات أخرى بعد التفاعل مع المعلومات فالمتعلم قبل أن يتعامل مع المعلومات سيقوم بالتخطيط لكيفية التعامل وما يجب عليه فعله، ويقوم بأفعال من شأنها إعداده وتهيئته معرفيا ووجدانيا وبدنيا وفيزيقيا وحصر جميع الظروف المحيطة التي بإمكانها أن تساعده وتوفر عليه الوقت والجهد وتسيير الأوضاع على حسبه بغرض تناوله للمعلومات، ويقوم بتحديد المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعده في هذه المهمة، وأن يحدد في أي اتجاه يريد أن يأخذه تفكيره، وماذا عليه أن يعمل أولا.

أما أثناء التفاعل فإنه يستعمل عدة استراتيجيات للتعامل مع المعلومات من بينها أنه يقوم بتفحص المادة و التعرف على الأفكار والمعلومات الموجودة فيها وترتيبها على حسب أهميتها وتصنيفها وتلخيصها وإدارة بنائها في إطار خاص يسهل عليه إدراكها وفهمها وتنظيمها، كما يقوم بوضع كيفية العمل ويتفقد مساره للتأكد من مدى صحته ويقرر ما

الكيفية التي يكمل بها وما هي المعلومات المهمة التي يجب أن يتذكرها وما الأشياء التي يحتاج إليها لانجاز عمله، وبهذا يقوم بمراقبة أداءه.

فيما نجده بعد قيامه بالتفاعل يقوم بمجموعة أخرى من الاستراتيجيات بغرض تمكينه من ترسيخ المعلومات ولزيادة قدرته على الاحتفاظ إذ يقوم من حين لأخر بمراقبة نفسه وتفحص تذكره وتقويم ذاته وأدائه وتحديد الأمور التي تمكن منها والتي استعصت عليه، فهو بتقويمه لنفسه يتفحص هل أن طريقة عمله وتفكيره زودته بأقل أو أكثر مما كان يتوقع وما الذي عمله مختلفا وإلى أي مدى يخدمه هذا المسار والطريقة التي انتهجها، وهل هو بحاجة لتغيير الخطة لسد الثغرات في فهمه وبهذا نجده يعاود بناء خطة أو يعدل فيها.

وبهذا نقول أن استراتيجيات التعلم ليس لها وقت محدد فهي تسير معا وجنبا إلى جنب و تمثل حلقة دائرية نجد داخلها جميع الاستراتيجيات و الخطوات التي تكفل للمتعلم التقليل من الجهد و الوقت وفي نفس الوقت تزيد من قدرته على الإستعاب.

(بن يوسف، 2008، ص ص:86-87)

6.تصنيف استراتيجيات التعلم:

يستخدم التلاميذ مجموعة من الطرق والاستراتيجيات، وهذا لتسهيل تعلمهم ولزيادة رصيدهم المعرفي ولبلوغه المستوى المطلوب من القدرات والمهام والحصول على كم أكبر من المعلومات وبأقل جهد والذي بإمكانه أن يتحسن إذا قام بانتهاج هذه الاستراتيجيات. وقد صنفت استراتيجيات حسب بعض العلماء وهنا عرض لبعض التصنيفات:

أولا: تصنيف ماير(mayer 1988): يرى ماير ان استراتيجيات التعلم تنقسم الى ثلاث أنماط وهي: **(شاهين، 2010،ص:25)**

1- **استراتيجيات اختيار المعلومات وإبرازها**: وتستخدم عندما يكون الهدف تعلم أجزاء محددة من المادة، ومنها: وضع الخطوط تحت المعلومات المهمة، تحديد المفاهيم و المصطلحات الرئيسية، وتجزئة المادة و تحديد عناصرها المهمة.

2-**استراتيجيات تكوين روابط داخلية بين أجزاء المادة:** وتستخدم في تعزيز عملية الاحتفاظ الذهني لما يعرض من الخبرات، وتحسين القدرة على الاستدلال الذهني لدى الفرد ومنها: وضع مخططات تنظيمية للمادة، تصنيف وتبويب المعلومات والبيانات.

3-**استراتيجيات خارجية للمادة:** وقد لا تعزز عملية الاحتفاظ بالمعلومات، ولكنها تعزز دمج ما يمتلكه الفرد من بناء معرفي للخبرات مع الأبنية الجديدة بشكل متكامل، ومنها: ربط المادة بموضوعات أخرى مشابهة لها تم تعلمها سابقا، أو ربط المادة بواقع الحياة مع إعطاء أمثلة عليها.

وتقسم استراتيجيات التعلم وفقا لنموذج **وينشتين(1988 weinsten)** إلى أربعة أنماط وهي: **(شاهين، 2010،ص:25)**

1-إستراتيجيات التوضيح و التفصيل

أ- **استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعليمية البسيطة أو الأساسية:** وتتضمن استخدام التصور، وإضافة رموز أو إشارات أو كلمات للخبرة المعروضة(النص المراد تعلمه).

ب-استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعليمية المركبة أو المعقدة: وتتضمن استخدام المعلومات والخبرات السابقة والمعتقدات والاتجاهات لجعل المعلومات الجديدة أكثر وضوحا.

ب- إستراتيجيات التنظيم:

أ- **استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعليمية البسيطة والأساسية:** ويقصد بها القدرة على تحويل أو ترجمة المعلومات إلى صيغة أو شكل أخر بحيث يجعل الخبرة أكثر فهما مثل عمل قوائم.

ب-إستراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعليمية المركبة أو المعقدة: ويقصد بها تصميم إطار عام لموضوع ما، ووضع رسومات توضيحية.

ت- **استراتيجيات التحكم في الإستعاب:** وتعني معرفة المتعلم لقدرته على الاستعاب و الفهم وإدراكه للمهام التي يطلب منه تأديتها مقارنة بمستوى الأداء.

ث- **استراتيجيات وجدانية:** وتتضمن خلق المناخ الوجداني المناسب لضمان فعالية التعلم، ومن أمثلتها الاسترخاء، التعاون، وعمل جدول للدراسة.

أما **Ax.ford** فقد قسمت استراتيجيات التعلم إلى ما يلي: .**(شاهين، 2010،ص:25-26)**

I. **استراتيجيات مباشرة:** وهي التي تتضمن الإستراتيجيات التالية:

أ- **استراتيجيات تذكرية:**

- **عمل روابط ذهنية:** التصنيف في مجموعات، التفصيل، استخدام كلمات جديدة.
- **توظيف الصور والأصوات:** التصويرية، الصور السينمائية، استخدام كلمات مفتاحية، استغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة.
- **المراجعة الجيدة:** المراجعة البنائية.
- **التوظيف الحركي:** تمثيل المعنى، استخدام الأساليب الميكانيكية.

1-استراتيجيات معرفية: وتتضمن مايلي:

أ- **الممارسة:** وتتكون من (التكرار، التدريب الرسمي على النظام الصوتي و الكتابي، التعرف على الصيغ والتراكيب واستخدامها، إعادة الربط ، الممارسة الطبيعية)

ب-**إرسال و استقبال الرسائل:** وفيها مايلي: (المعرفة الخاطفة للفكرة، استخدام المصادر لاستقبال وإرسال المعلومات).

ج- **التحليل والاستدلال:** وتتكون من (الاستنباطية، تحليل المصطلحات التعبيرية، استخدام التحليل البيئي، الترجمة، انتقال الأثر).

د- **تنسيق المدخلات والمخرجات:**(تدوين الملاحظات، التلخيص، التركيز على الأجزاء الهامة).

2-استراتيجيات تعويضية:

أ- **التخمين الذكي:**(استخدام تلميحات لغوية، استخدام تلميحات أخرى).

ب-**التغلب على القصور في الكتابة و التحدث:**(الارتداد إلى اللغة الأم، طلب المساعدة، استخدام التمثيل الصامت أو الإشارات ، التجنب الكلي أو الجزئي للاتصال، اختبار الموضوع، تطويع أو تقريب الرسالة، تخليق كلمات، استخدام الوصف أو المرادفات).

II. **استراتيجيات غير مباشرة:** وهي التي لا تتضمن مباشرة في مادة التعلم ذاتها وتتضمن الاستراتيجيات التالية:

1-استراتيجيات ماوراء المعرفة:

أ- **تركيز عملية التعلم:** (النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل، تركيز الانتباه، تأجيل التكلم والتركيز على الاستماع).

ب-**تخطيط وتنظيم التعلم:** (فهم عملية التعلم، التنظيم، تحديد الأهداف العامة و الخاصة، فهم الغرض من المهمة، التخطيط للمهمة، البحث عن فرص للممارسة العملية).

ج- **تقويم التعلم:**(المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي).

2- استراتيجيات وجدانية:

أ- **خفض القلق:**(الاسترخاء الإيجابي أو أخذ نفس عميق أو التفكير مليا، استخدام الموسيقى ، الاستفادة من الفكاهة).

ب-**تشجيع الذات:**(ذكر العبارات الإيجابية المشجعة، المخاطرة بحرص، مكافأة الذات).

ج- **تحديد المستوى الانفعالي:**(استخدام القوائم، كتابة يوميات للتعلم، مناقشة المشاعر مع شخص أخر).

3-استراتيجيات اجتماعية:

أ- **طرح الأسئلة:** من خلال(طلب التوضيح أو التفسير، طلب التصحيح).

ب–**التعاون مع الآخرين:**(التعاون مع الزملاء، التعاون مع مستخدمين أكفأ).

ج– **التعاطف مع الآخرين:**(الفهم الثقافي، مراعاة أفكار ومشاعر الأخرين).

وقد صنفها **Omalley & Chamot(1990)** إلى مايلي:

أولا: استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تزايد الاهتمام بإستراتيجيات ما وراء المعرفة نظرا لدورها الكبير في بناء المعرفة وتخزينها ومن ثم توظيفها لدى المتعلمين، فالفكرة الرئيسية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تقوم على التأمل في العمليات المتضمنة في حل المشكلات، فلذلك ركز بعض التربويين على مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة، فهناك مجموعة من التعريفات السائدة على الساحة التربوية حيث:عرفها عبد السلام**(2001)**: بأنها:" مجموعة من الإجراءات التي تتعلق بتأمل المتعلم في عملياته العقلية، وتوظيفها في الظروف المناسبة، ومراجعة درجة نجاحه.

(عبد السلام، 2001، ص:96)

فيما يشير الحاروني وحسن**(2004)**: بأنها:" تلك الطرق والإجراءات والأدوات التي تمكن المتعلم من التوقع الصحيح للنجاح أو الفشل أثناء القيام بمهمة التعلم، واختيار الإستراتيجية المناسبة التي تتفق وطبيعة هذه المهمة، وقدرة المتعلم على التقويم الذاتي أثناء القيام بالعمل وتغيير مسار التفكير والعمل بما يناسب الموقف التعليمي والقدرة على التحقق من صحة ما وصل إليه من نتيجة". **(الحاروني وحسن، 2004،ص:7)**

تعرف بأنها" مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة وتشمل معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، و الوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها". **(علي، 2004، ص:211)** ويعرفها بهلول**(2004)**على أنها:" القدرة على استخدام الإستراتيجية المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة

المذكرات والتكرارات والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة للفهم والاستدلال والتنبؤ. **(بهلول، 2004،ص: 171)**

1-أهم الإستراتيجيات ما وراء المعرفية:

جدول رقم(3): يوضح أهم الإستراتيجيات ما وراء المعرفية

الإستراتيجية	وصف الإستراتيجية	تعريف الإستراتيجية
التخطيط – التنظيم المتقدم	– المراجعة الأولية – القراءة للبحث عن المعلومة – خلاصة الموضوع	مراجعة الأفكار والمفاهيم الأساسية الواردة في الدرس، وتحديد المبدأ المنظم(الفكرة الأساسية).
التخطيط التنظيمي	– تخطيط ما يجب القيام به	تخطيط كيفية إنجاز مهمة التعلم، وتخطيط الأفكار الجزئية وتسلسلها.
الانتباه الانتقائي	– الاستماع والقراءة اختياريا. – القيام بعمليات المسح. – إيجاد معلومات محددة.	الانتباه للكلمات المفتاحية، والعبارات والأفكار والمؤشرات اللغوية وأنماط المعلومات.
إدارة الذات	– تخطيط متى وأين وكيف تتم عملية الدراسة.	اختيار وترتيب الظروف التي تساعد في حدوث عملية التعلم.
المراقبة الذاتية	– التفكير في أثناء الاستماع.	تحقق الفرد من مدى استعابه.
مراقبة الإستعاب مراقبة الإنتاج	– التفكير في أثناء القراءة. – التفكير في أثناء الكلام. – التفكير في أثناء الكتابة.	الاستماع والقراءة، تحقق الفرد من مدى إنتاجه الشفوي والكتابي في أثناء تنفيذ المهمة.
التقويم الذاتي	– التحقق من إنجاز المهمة. – إنشاء سجل للتعلم.	إصدار حكم على مستوى الجودة الذي تم تحقيقه في مهمة التعلم.

	- تأمل ما تم تعلمه.	

1-الأهمية التربوية لإستراتيجية ما وراء المعرفة:

أجمع التربويون على أن استخدام التلاميذ استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير، ويمكن أن تسهم في تحقيق مايلي: **(بهلول، 2004، ص ص:174- 175)**

- تحسين قدرة المتعلم على الإستعاب.
- تحسين قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفعالة و الأكثر مناسبة.
- زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالمخرجات أو الأهداف المطلوب تحقيقها.
- مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها، وتقييمها أثناء عملية التعلم.
- زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات، وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.
- تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل.
- تنمية الإتجاه نحو دراسة المادة المتعلمة.
- يساعد المتعلم على تخطي الفجوة بين النظرية و التطبيق.

2. الاستراتيجيات المعرفية:

تقع استراتيجيات التعلم المعرفية تحت ثلاث فئات هي: التمرين بالتكرار، والتنظيم، والإفاضة أو التفصيل وتستخدم الفئة الأخيرة لتشير إلى إستراتيجية محددة تعنى بربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، وأحيانا تستخدم كفئة عامة لاستراتيجيات أخرى مثل التخيل والتلخيص والإستدلال والتحويل والإستقراء.

إن الإستراتيجيات المعرفية غالبا ما تربط بمهمات فردية، فعلى سبيل المثال تستخدم إستراتيجية التصنيف أو الوضع في مجموعات في غالب الأحيان في تعلم المفردات أو تنظيم المفاهيم كما هو الحال في مادة العلوم،في حين غالبا ما تستخدم استراتيجيات أخذ

الملاحظات والتلخيص في الاستماع أو الإستعاب القرائي، أما الإستدلال فهي إستراتيجية يمكن أن تستخدم في تعلم المفردات أو القراءة، حيث أن المعلم يستطيع أن يستخدم تلميحات داخلية للمعنى(مثل نهاية الكلمات) أو تلميحات خارجية كما هو الحال في سياق المعنى الذي وردت فيه الكلمة، ويلاحظ أن إستراتيجية التفصيل أو الإفاضة لها تطبيقات في جميع أنماط محتوى التعلم، كما هو الحال في تعلم مختلف المهارات اللغوية كالإستماع والتحدث و القراءة و الكتابة . وتهتم بتحليل المادة أو الموضوع المراد دراسته، ومن أمثلتها: التسميع، التوضيح أو التفصيل، التنظيم سواء أكانت المهام بسيطة أو معقدة(مركبة).

(محمد شريف، الصافي، 2009، ص: 27-28)

وسنقوم بعرض أهم الإستراتيجيات المعرفية في الجدول التالي:

جدول رقم(4): يوضح أهم استراتيجيات التعلم المعرفية

(أبورياش وشريف الصافي، 2009، ص ص: 28-29)

الإستراتيجية	وصف الإستراتيجية	تعريف الإستراتيجية
تحديد المصادر	- استخدام المواد المرجعية	استخدام مود مرجعية كالمعاجم والموسوعات والمجلات العلمية والإنترنت والكتب المقررة
الوضع في المجموعات	- التصنيف. - بناء منظمات بيانية.	تصنيف المفردات والمصطلحات والكلمات أو المفاهيم بناء على خصائصها.
أخذ الملاحظات	- أخذ الملاحظات حول الأفكار	تدوين كلمات مفتاحية ومفاهيم في صور لفظية أو شكلية أو رقمية مختصرة.
	- استخدم ما لديك من	اختيار وترتيب الظروف التي

الإفاضة في المعرفة السابقة	معرفة. - استخدام الخلفية المعرفية. - بناء تناظرات.	تساعد في حدوث عملية التعلم.
التلخيص	- قول أو كتابة الفكرة الرئيسية	عمل ملخصات لفظية أو كتابية حول المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من خلال الإستماع والقراءة.
الإستنتاج/ الإستقراء	- التفكير في أثناء القراءة. - التفكير في أثناء الكلام. - التفكير في أثناء الكتابة.	تطوير قاعدة أو استخدامها لاستعاب مفهوم أو إتمام مهمة تعليمية.
التخيل	- الإستماع إلى التسجيل الصوتي ذهنيا.	إعادة الاستماع إلى الكلمة او العبارة او المعلومة ذهنيا.
الوصول إلى الإستدلالات	- استخدام تلميحات سياقية - التخمين من السياق - التنبؤ	استخدام معلومات في النص لتخمين معاني البنود الجديدة والتنبؤ بالمعلومات القادمة

2.الفرق بين الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات ما وراء المعرفية:

الإستراتيجيات المعرفية هي طرائق عامة يقوم بها المتعلم من أجل التذكر والإدراك وربط المعلومات الجديدة بالقديمة ومعالجتها عقليا، أما الإستراتيجيات ما وراء المعرفية فهي سلسلة من العمليات العقلية والأنشطة المعرفية التي تستخدم من أجل التأكد من تحقق الأهداف المعرفية و التي تشتمل على مهارة التخطيط، ومهارة المراقبة والتحكم، ومهارة التقييم لهذه الأنشطة.

لذا تختلف استراتيجيات التعلم المعرفية عن استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية من حيث أن الاستراتيجيات المعرفية تستخدم في مساعدة المتعلم للوصول إلى هدف معين، وأيضا مساعدته في عملية معالجة المعلومات، بينما استراتيجيات ما وراء المعرفية تستخدم لضمان الوصول إلى الهدف المنشود، ويستخدمها المتعلم عندما يخطط، أو يراقب أو يقوم عملية تعلمه(السيد، 2002،ص:29).

والإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية يمكن أن تكون متضمنة في نفس الإستراتيجية، مثل: التساؤل يمكن اعتباره إستراتيجية معرفية وإستراتيجية ما وراء معرفية وللتمييز بين الحالتين يعتمد على الغرض من استخدام تلك الإستراتيجية، فيمكن أن يستخدم الفرد استراتيجية التساؤل الذاتي أثناء القراءة كوسيلة للحصول على المعرفة(معرفي)، أو كأسلوب للتوجيه أثناء القراءة(ما وراء المعرفة).

ويذكر فلافل (flavell. 1979) أنه ربما لا يكون فرقا واضحا وجليا بين الإستراتيجيات المعرفية و الإستراتيجيات ما وراء المعرفية وقد يكمن الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها، وعموما يمكن إبراز الفرق بينهما على النحو الأتي: (سعيد والقرون، 2010، ص:396-397).

1. تستخدم الإستراتيجيات المعرفية على نحو مباشر على المهمات(تعلم خبرة، حل مشكلة....)، أي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين، في حين تستخدم ما وراء المعرفية للتخطيط للعمليات المعرفية وكيفية تنفيذها ومراقبة سير عملها وتقييم نتائجها أي التأكد من تحقيق الهدف.
2. الإستراتيجيات ما وراء المعرفية قد تسبق أو تأتي بعد الإستراتيجيات المعرفية.
3. الإستراتيجيات ما وراء المعرفية تصبح أكثر إلحاحا عندما تفشل الإستراتيجيات المعرفية في تحقيق أهدافها حيث يعمد الفرد إلى مراجعة أنشطته المعرفية والحكم على مدى فعاليتها.

4. كلامها قد يستخدم الإستراتيجيات نفسها كالتخطيط والتساؤل مثلا ولكن مع اختلاف الهدف من استخدامها فالتساؤل في الإستراتيجيات المعرفية ربما يستخدم كأداة لإكتساب المعرفة في حين يستخدم في الإستراتيجيات ما وراء المعرفية كأداة للتأكد من تحقيق التعلم أو الحكم على فعالية الإستراتيجية المعرفية في تنفيذ المهمة التعليمية من خلال ما سبق نجد أن الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات ما وراء المعرفية كلاهما يعتمد على الأخر فأي محاولة لاختيار أحدهما بمعزل عن الأخرى قد لا تعطي صورة واضحة عنها، فلا يمكن ممارسة عمليات ما فوق المعرفة بدون استخدام المعرفة و العكس صحيح، ويعني ذلك أنه لا يمكن للمتعلم أن يقوم بحل المشكلات وأداء المهام دون اللجوء إلى المعرفة وما فوق المعرفة معا فهما عمليتان متداخلتان فالعلاقة بينهما مترابطة ومتماسكة، حيث أن المعرفة عملية مكتسبة وما فوق المعرفة تعبر عن وعي المتعلم وإدراكه وفهمه لهذه المعرفة المكتسبة.

نجد أن هناك العديد من الإستراتيجيات حسب تقسيمات العلماء فهناك ركز على أهم الإستراتيجيات التي تساعد على الإحتفاظ بالمعلومات، وهناك من ركز على كيفية التفكير المعقم في المعلومات لكن نستطيع القول أن جميع الإستراتيجيات مكملة لبعضها وهي تنجح فقط إذا إستطاع المتعلم انتقاءها بدقة وحسب ما يريد تعلمه.

خلاصة:

في الأخير يمكن أن نلاحظ المكانة التي توصل إليها التلميذ اليوم من خلال التطور الحاصل وتغيره من عنصر سلبي يتلقى المعلومة دون بذل أي جهد وبطريقة جاهزة بل أصبح يسعى جاهدا إلى استخدام العديد من إستراتيجيات التعلم لتساعده على تنظيم ذاته وتسهيل طرقه لاكتساب معارفه مع محاولاته في البحث عن حلول لمشكلاته مثل النسيان ونقص كفاءته التحصيلية فمع احتوائه لبعض التقنيات والإستراتيجيات أصبح قادرا في التحكم في تعلمه وفي رصيده المعرفي، ففي الأول معتمدا على مجرد الحفظ المحض دون مراقبة أو

تخطيط أو حتى معرفة لمستواه الحقيقي، ولكن الآن ينتهج مجموعة من الطرق تضمن له أن ينوع وأن يزيد من قدرته على التعلم و الإبداع والابتكار لذا وجب الاهتمام بهذه الإستراتيجيات ووجب على المعلمين مساعدة التلاميذ على تعلمهم واستعمالهم للإستراتيجيات بهدف رفعهم للمستوى التعليمي و التحصيل الدراسي.

الفصل الثالث :

دافـــــعية الإنـجـــــاز

تمهيد:

1- دافعية الإنجاز.

1-1- مفهوم الدافعية.

1-2- مفهوم دافعية الإنجاز.

2- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.

3- مكونات دافعية الإنجاز.

4- أنواع دافعية الإنجاز.

5- وظائف دافعية الإنجاز.

6- العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الإنجاز.

7- أسباب انخفاض دافعية الإنجاز .

8- مهارة استثارة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين.

9- خصائص مرتفعي و منخفضي دافعية الإنجاز.

10- قياس دافعية الإنجاز.

خلاصة .

تمهيد:

تعد الدافعية للإنجاز أحد النظريات المحورية في علم النفس الدافعي، وهي تعتبر مكون جوهري في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته ، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلا(ل ما ينجزه، و فيما يحققه من أهداف، سنحاول في هذا الفصل تقديم إطلالة نظرية لهذا المتغير، و ذلك بتقديم تعريف لكل من الدافعية و دافعية الإنجاز، و أهم النظريات المفسرة لها، و مكونات و أنواع ووظائف دافعية الإنجاز وأهم العوامل المؤثرة في تنميته، وخصائص كل من مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز ، ثم قياسها.

1- مفهوم الدافعية :

لقد تعددت تعاريف الدافعية ، وذلك لتعدد التوجهات النظرية المختلفة فسنتطرق لبعض منها، و ذلك من خلال تسليط الضوء على جوانبه المختلفة ، فسنقدم أولا تعريف الدافعية و بعدها دافعية الإنجاز.

وقد أسهم علماء الفلك في تقديم تعاريف متعددة حول الدافعية:

فيرى **أتكنسون** (**Ateieknson.1987**) أن الدافعية هي استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل تحقيق هدف معين في حين نجد أن تعريف **إدجار فيناك**(**Vinak.1984**) فهو يقترب من تعريف أتكنسون السابق و لكنه أكثر تفصيلا فهو يحدد الكيفية التي يسلك بها الفرد سلوكا محددا، فقد أورد نوعين من الشروط مسئولين عن التغيير الذي يحدث في شدة و إتجاه السلوك شروط داخلية وشروط خارجية، فالشروط الداخلية مثل : الاهتمام و القيمة ، أما الشروط الخارجية مثل: الظروف البيئية و الموقفية.(**معوض، 2006، ص67**) أما **توق وعدس**(1984) فيرى " بأنها عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للإنسان التي تحرك السلوك و توجهه نحو الهدف أو غرض معين وتحافظ على إستمراريته حتى يحقق ذلك الهدف".(**عوض، 2007، ص5**)

كما يعرفها **إبراهام ماسلو** صاحب نظرية الحاجات بأن " الدافعية خاصية ثابتة ومستمرة و متغيرة و مركبة عامة تمارس تأثيرها في كل أحوال الكائن الحي".

(المطري، 2005، ص:78)

و نستخلص من هذه التعاريف ما يلي:

- أن الدافعية استعداد داخلي لتحقيق الهدف.
- أن سلوك الدافعية محدد وفق شروط داخلية و خارجية.
- أن الدافعية محركة للسلوك و توجهه و تحافظ على إستمراريته .
- الدافعية استثارة وتوتر داخلي يثير السلوك.
- الدافعية مركبة وثابتة تمارس تأثيرها في كل أحوال الكائن الحي.
- أن للدافعية ثلاث عمليات رئيسية هي: (إثارة السلوك ، توجهه ، ضمان إلى حين الوصول للهدف)

الدافع ⟵ يحرك وينشط ⟵ يوجه ⟵ يحقق الهدف⟵ الشعور بالارتياح

(المطيري، 2005، ص78)

2- تعريف دافعية الإنجاز:

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

(الخالدي ، 2003،ص :2015)

و يعرف **ماكيلاند:** الدافع للإنجاز بأنه: " الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز و التفوق أو هو ببساطة الرغبة في النجاح"، بينما يعرفه **أتكنسون**(1964) "بأنه.« استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في مستوى محدد للامتياز» .**(باهي و شلبي،1999،ص23)**

عرف **أحمد عبد الخالق**(1991) الدافع للإنجاز:" بأنه الأداء على ضوء مستوى الإمتياز و التفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح"، وأوضح **فاروق موسى:**"أن الدافع للإنجاز هو:" الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح و هدف ذاتي تنشيط و توجيه السلوك و يعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي" .

(خليفة، 2000، ص :94)

أما **فتحي الزناتي**(1996) يعرف الدافعية للإنجاز من نظرية **أتكنسون** حيث يعرفها: على أنها:" دافع مركب، يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير الامتياز و التي تكون معايير النجاح أو الفشل فيها واضحة و محددة".

(باهي و شلبي، 1999، ص :24)

وفي ضوء هذه التعريفات استنتج **عبد اللطيف خليفة** خمس مكونات أساسية لدافعية الإنجاز و هي:

- الشعور بالمسؤولية.
- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.
- المثابرة.
- الشعور بأهمية الزمن.
- التخطيط للمستقبل.

و عليه فقد اتضح لنا أن دافعية الإنجاز هي تمثل الرغبة في النجاح وذلك من خلال إثارة السلوك وتوجيه الفرد فتحدد مستواه بامتياز، كما أنها تعتبر استعداد ثابت في الشخصية لتحديد مدى سعي الفرد نحو التفوق.

3. النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

توجد نظريات عديدة في مجال الدافعية للإنجاز تحاول شرح وتفسير أسس ومكونات أنماطها التي تقف خلف النشاط الإنساني، ويعود الفضل إلى بعض العلماء "أتكنسون"، "ماكليلاند"، "فروم".....في التوصل إلى استخدام كلمة حاجة بعد دراسات كثيرة أجريت للبحث عن مفهوم الحاجة للإنجاز وكان لكل واحد منهم وجهة نظر يفسر من خلالها سلوك الإنسان الممثل للإنجاز.

3-1- **دافعية الإنجاز في ضوء منحى التوقع-القيمة:** هناك العديد من نظريات التوقع، وأكثرها ارتباطا بالسياق الحالي هي نظرية التوقع التي قدمها تولمان(**E.C.TOLMAN**) في مجال الدافعية والتي أشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من العوامل الداخلية والخارجية أو البيئية، كما أوضح تولمان أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

- المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.
- متغير التوقع: الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي على موضوع الهدف.
- متغيرات الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

و يتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول إلى الهدف المنشود، وقد برزت أهمية منحى التوقع- القيمة لدى العديد من الباحثين في مجالات عديدة حيث أشار " **kater** " إلى أهمية هذا المنحنى في تفسير انخفاض سلوك

الإنجاز لدى أعضاء جماعات الأقلية نظرا لانخفاض توقعاتهم لقيمة الإنجاز، وأوضح أن هذه التوقعات المنخفضة يترتب عليها الافتقاد إلى النماذج الناجحة التي يقتدي بها الأطفال في بناء نسق توقعاتهم، و العجز عن مواجهة المشكلات الصعبة.

وبوجه عام كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة، تناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز و العكس صحيح أي أن الأفراد مدفوعون للإنجاز كدالة لقيمة التوقعات التي توجد لديهم عن سلوك الإنجاز .**(خليفة ،2006، ص ص :107،108)**.

3-1-1- نظرية ماكليلاند:(makliland)

يعرف ماكليلاند الدافع، في إطار نظريات الاستثارة الوجدانية، بأنه:" حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة هدف متوقعة، وتقوم على أساس ارتباط بعض المواقف السابقة بالسرور أو الضيق، ولهذا فإن توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي، هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع". **(السيد، 1990، ص:43)** أي أن هذه النظرية تفترض أن الدافع ماهو إلا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبرتنا السابقة، فإما أن تتوقع بناء على خبراتنا السابقة أن في التعامل مع الهدف ما يحقق السرور لنا، فيتولد لدينا سلوك الاقتراب، أو تتوقع شعورا بالضيق والألم، فيتولد سلوك التجنب، ومن ثم الميل إلى الاقتراب أو التجنب دوافع مكتسبة تقوم على أساس خبراتنا السابقة إزاء التعامل مع منبهات الحياة.**(السيد، 1990، ص440)**.

3-1-2- نظرية أتكنسون:(Atknson)

لقد اتبع أتكنسون توجهات كل من تولمان ولوين (**Tolman and lawin**) في نظرية لدافعية الإنجاز في إطار منحنى توقع قيمة، وركز على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة و التي تتمثل في:

✓ فيما يتعلق بخصال الفرد:

حدد "أتكنسون" نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز، حيث يتسم أفراد النمط الأول بارتفاع الحاجة للإنجاز أكثر من الخوف من الفشل وقد استخدم أتكنسون اختبار تفهم الموضوع (TAT) في تقدير الحاجة للإنجاز، فيطلب من الشخص أن يحكي، أو يقدم قصة عما يراه في الصورة ومنها يستخلص معلومات عن الفرد كتلك التي تعبر عن سعي الفرد وإنجازه ومخاطرته. بينما يتميز ذوي النمط الثاني بارتفاع في الخوف من فشل أكثر من الحاجة للإنجاز، ولقد تم قياسها بواسطة استخبار قلق الاختبار الذي أعده كل من « سارسون»(**Sarson**) و« ماندلر»(**Mandier**) وفي ضوء ذلك استنتجا نمطان أساسيان، نمط الأفراد المرتفعون في الحاجة للإنجاز، ونمط الأفراد المنخفضون في مستوى القلق أو الخوف من الفشل وموجهين بدافع الإنجاز ويتوقع أن يظهروا نشاطا متفوقا و إنجازيا لأن قلقهم من الفشل محدود للغاية. أما النمط الثالث فيتمثل في الأفراد الذين يتسمون بإنخفاض الدافع للإنجاز وارتفاع الدافع لتحاشي الفشل فهم أفراد يسيطر عليهم القلق و يوجههم دافع تحاشي الفشل حيث لا يمكن للفرد أن يتميز بنفس القدر والمستوى لكلا النمطين.

✓ بالنسبة لخصائص المهمة: لقد حدد أتكنسون موقفان يتعلقان بخصائص المهمة هما:

- العامل الأول: احتمالية النجاح وإدراك صعوبة المهمة
- العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة لأن الأداء في مهمة ما يتأثر بالباعث للنجاح، ويقصد بالباعث للنجاح الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص.

كما تناول"أتكنسون" الباعث للنجاح في مهمة ما وعلاقته بصعوبة حيث افترض أنه كلما كانت صعوبة المهمة متزايدة كان الباعث مرتفعا، والعكس صحيح في حالة سهولة

المهمة لأن الرضا يكون مرتفعا والسلوك بالنسبة لتصور أتكنسون هو حاصل تفاعل بين الشخصية والبيئة، فلقد تحدث عن البيئة في ضوء صعوبة المهمة حيث عبر على أن بعض المهام لها احتمالية عالية للنجاح ومهام أخرى لها احتمالية منخفضة للنجاح، واعتبروا أن الخجل يكون بصفة أكبر في المهام السهلة منه في المهام الصعبة.

(خليفة،2000،ص112-116)

3-2- المعالجات النظرية الجديدة لنموذج أتكنسون ماكليلاند في الدافعية للإنجاز:

ظهر في فترة الستينات و السبعينات فريقان : الأول اقترح صياغات بديلة لنموذج أتكنسون، و الثاني اقترح بعض التعديلات لهذا النموذج ومن بين هذه النماذج نجد:

3-2-1- نموذج فروم(Fromme) اهتم بالعوامل الخارجية عند تفسيره لدافعية الإنجاز بالإضافة إلى العوامل الداخلية، وأوضح كذلك أهمية القوى الموجهة نحو الفعل

وافترض أن هذه القوى تتحدد من خلال النتائج المترتبة على هذا الفعل.

(رشوان وعلي، 2006، ص:205).

3-2-2- معالجة هورنر(Horner): حاولت "هورنر" معالجة بعض أوجه القصور في ما قدمه "**أتكنسون وماكيلاند**"، حيث طرحت مفهوم الدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح و الذي اعتبرته أحد صفات الشخصية الكامنة لدى الإناث، والدائمة لديهن فهن يتعرضن لتهديدات وصراعات داخلية وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحهن وتعتبر أن الفتيات يخشين النجاح بدل الفشل في مواقف الإنجاز. وفي ضوء ذلك أوضح "**أركيس وجراكسي**" أن معادلة الميل النهائي-بالنسبة للإناث- تصاغ بهذه الطريقة:

ناتج دافعية الإنجاز= [الدافع لبلوغ النجاح-الدافع لتجنب الفشل-الدافع لتجنب النجاح] [احتمال النجاح×قيمة الباعث للنجاح].

فهذه المعادلة تأخذ بعين الاعتبار صراع الإناث بين دافعيتهن للنجاح ودورهن الجنسي المكتسب اجتماعيا.(**خليفة، 2000،ص135،134**).

3-2-3- تصور بيرني و آخرون(Birney and al):

توصل كل من بيرني و زملاؤه إلى أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح و احتمالية النجاح غير واضحة وأن الفرد الذي يتميز بالخوف مرتفع من الفشل لا يؤدي بالضرورة إلى كف أدائه في مواقف الإنجاز بل أنه قد ينشأ من الخوف من الفشل أي إما زيادة سلوك للإنجاز أو كف عن الأداء.

وبناءا على ذلك قام "بيرني وزملائه" بقياس الخوف من الفشل بواسطة اختبار تفهم الموضوع(TAT) ومن خلال تصميمهم لهذا الاختبار تحصلوا على درجة الضغط أو الدافع العدائي وتوصلوا إلى أن الأشخاص المرتفعين في الدافع العدائي ليسوا مدفوعين للفشل، ولكنهم يتجنبونه بسهولة من خلال عدم دخولهم في مواقف الإنجاز، فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة التي يكون احتمال النجاح فيها كبير لأنها تمدهم بمعلومات عن مدى قدرتهم على النجاح في الإنجاز.(**خليفة، 2000، ص136-139**).

3-3- دافعية الإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي:

ترى هذه نظرية طبقا "**فستنجر**" (**Festenger.1957**) أن الأشخاص يسعون إلى تحقيق الأنساق داخل انساق معتقداتهم، وتحقيق الأنساق بين انساق معتقداتهم وسلوكهم. ومع ذلك هناك" تنافر" داخل أنساق معتقدات معظم هؤلاء الأشخاص كما يوجد تنافر بين بعض عناصر أنساق معتقداتهم وسلوكهم، وعندما يمتد التنافر إلى أشياء تمثل أهمية بالنسبة للإفراد تنشأ لديهم حالة من التوتر وعدم الارتياح ويطلق عليها "**فستنجر**" التنافر المعرفي، وهذه الحالة عندما يشعر الفرد بها تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أم يستبعده بهدف تحقيق الاتساق. ومن ثم يعد التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في

سلوك الأشخاص. وفي هذا الإطار تفترض هذه النظرية أن لكل من عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر أخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر.**(السيد وآخرون، 1990،ص441)**

3-4- دافعية الإنجاز في ضوء نظرية العزو:

وترتكز نظرية "**العزو**" على كيفية إدراك الشخص لأسباب سلوكه وهي من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية، بما في ذلك الدافعية للإنجاز حيث تظهر أهميتها في علاقتها بالعزو من حيث أنها أصبحت هذه المسألة على جانب كبير من الأهمية خاصة عندما تبين أن الأفراد الذين يميلون إلى عزو النجاح للأسباب الداخلية يكون لهم الدافع لنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل بعكس الذين يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية، فالدافع لديهم لتحاشي الفشل يكون بدرجة أكبر من الدافع لتحقيق النجاح.

وفي مجال التنبؤ بالنجاح والفشل حيث قام"**وينر وزملائه**"**(wriner and al)** بتحليل أفكار"**أتكنسون**" التي يعتبر من خلالها أن الميول الموجهة نحو الهدف تستمر حتى الحصول عليه، وأن عدم النجاح فيه قد يؤدي إلى تركه أو بالعكس المثابرة حتى الوصول إلى هذا الهدف. ولقد أوضحوا أن العزو الخارجي يكون نتيجة التلازم بين الميول الموجهة نحو الهدف والتي تستمر حتى الحصول عليه، والعكس صحيح فالعزو الداخلي هو نتيجة لعدم التلازم.

وفي ضوء هذا يتضح، أن عزو النجاح إلى الفرد ذاته يترتب عليه الشعور بالفخر والسعادة والإنجاز وبالتالي تزايد احتمالية سلوك الإنجاز. كما تم تفسير الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز حسب هذه النظرية أن هناك فروقا في عزو النجاح بين الجنسين، فعزو الفشل على الحظ يكون أكثر لدى الذكور حيث نجد لديهم احتمالية

النجاح أكثر، أما الإناث فيكون عزو الفشل لديهن لانخفاض القدرة أكثر منه إلى انخفاض المجهود.

وفي ضوء مصدر الضبط (الداخلي- الخارجي) تم تفسير الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز حيث أرجع العلماء عدم ارتفاع الدافع للإنجاز عند الإناث إلى عزوفهن للعوامل الخارجية في حالة النجاح وإلى العوامل الداخلية في حالة الفشل، وأنهن يعتمدن على العوامل الخارجية في عزوفهن أكثر وقد أشار"محي الدين حسين" إلا أن الإناث يتوجهن إلى الإنجاز بمعاني اجتماعية كزوجات و أمهات أكثر منه بمعاني الإنجاز وتحقيق الذات.(**خليفة،2000،ص145-166**).

يتضح من خلال العرض السابق للنظريات التي فسرت دافعية الإنجاز، وجود تباين بين الآراء الخاصة بكل نظرية حيث تمكن"**أتكنسون**" من صياغة نظريته في الإنجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر والفشل يتبعه الشعور بالخيبة، توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي، هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع. أما توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي، هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع في ضوء نظرة "**ماكليلاند**" أما"**فروم**" فقد فسر الدافع للإنجاز من خلال العوامل الداخلية والخارجية لدى الفرد. كما حاولت "**هورنر**" معالجة بعض أوجه قصور ما قدمه "أتكنسون وماكيلاند".

4. مكونات الدافع للإنجاز:

يرى أوزبل (1969) أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل للدافع إلى الإنجاز هي:

1- **الحافز المعرفي:** الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجته لأن يعرف ويفهم، حيث إن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداه مهامهم بكفاءة أكبر، فإن ذلك يعد مكافأة له.

2-**توجيه الذات:** ويمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة و الصيت و المكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

3-**دافع الانتماء:** بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة للحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي. **(محمد عبد الله، 2014،ص34)**

بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه-ويقوم الوالدان بدور فعال- بوصفهما مصدرا أوليا لتحقيق إشباع حاجات الانتماء هذه لدى أطفالهم، ثم يأتي بعد ذلك دور المعلم باعتباره مصدرا أخر لإشباع الدافع للانتماء.

وقد ذهب (عبد المجيد)1985 إلى دافع الإنجاز يمكن اعتباره دالة لسبعة عوامل متعامدة هي: التطلع للنجاح، التفوق عن طريق بذل الجهد و المثابرة، الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط، القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها و السيطرة على الآخرين، الانتماء إلى الجماعة و العمل من أجلها، تنظيم الأعمال و ترتيبها بهدف إنجازها بدقة و إتقان، ومراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة و السعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

(محمد عبد الله،2014،ص :34-

35)

5. أنواع دافعية الإنجاز:

يعرف فيروف(veroff) دافعية الإنجاز بأنها الميل أو النزعة العامة للسلوك فيها يتصل بأهداف الإنجاز ويعرف على أساس التنافس، وقد ميز "فيروف" و " شارلز سميث" بين نوعين أساسين من دافعية الإنجاز:

5-1- دافعية الإنجاز الذاتية(الاستقلالية): ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز، حيث يتنافس الفرد مع معاييره، أي أن المعايير والقيم الشخصية التي يمتلكها الشخص تكون أساسية.

5-2- دافعية الإنجاز الاجتماعية: يقصد بها تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، حيث يكون التنافس مع المعايير التي يضعها الآخرون، أي أن مستويات الامتياز تستند إلى المقارنة الاجتماعية، وقد تختلف قوة الدافعين(النزعة الدافعية)، فإما أن يرجع إلى أحدهما أو الاثنان معا وذلك تبعا للنزعة الأقوى.

6.وظائف دافعية الإنجاز:

6-1- وظيفة منشطة: تعمل على تحريك و تنشيط الطاقة الكامنة داخل الفرد، كما أن وضوح الأهداف مع التركيز عليها يعمل على تحفيز الطاقة الإنسانية والطاقة النفسية داخل كل فرد.

6-2- وظيفة انتقائية: تجعل دافعية الإنجاز الإنسان ينتقي سلوكا محددا يصل به لهدف محدد دون أخر، وعندما يتحقق هذا الهدف تقوم الدافعية بوظيفة أخرى هي الوظيفة "التدعيمية" لتلك الطريقة التي أوصلته لهدفه.

6-3- وظيفة المثابرة: تحقق دافعية الإنجاز وظيفة المثابرة و الإصرار و الصبر والاعتكاف حتى يتم إنجاز العمل.

6-4- الوظيفة التوجيهية: تحقق دافعية الإنجاز وظيفة هامة للغاية هي الوظيفة التوجيهية وبما أن الإنسان يمتلك طاقة ذاتية فإنه يتم توجيهها في إتجاه يحدد قوة ذلك الدافع ووجهته الصحيحة.**(شكشك، 2007،ص52)**.

7.العوامل المؤثرة في تنمية دافع الإنجاز:

من الملاحظ أن دافع الإنجاز ليس له أصول فسيولوجية، بل هو دافع مكتسب من خلال التنشئة وتفاعل الفرد مع البيئة المحيطة، ومن خلال خبرات الفرد، وأنواع من السلوك تتصف بالمنافسة والسعي وراء التفوق، والرغبة في تحقيق المهام الصعبة والإستمرار في أدائها . لذلك فإن دافع الإنجاز يتأثر بعدة عوامل منها:

7-1- أساليب تنشئة الأطفال:

يتفق معظم الباحثين في مجال الدافعية للإنجاز على أن الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة الطفل هي العامل الهام في ظهور سمة الدافعية للإنجاز وتحديد مستواها لديه، وبذلك تعد دافعية الإنجاز إحدى السمات المكتسبة في الشخصية.

ويبدو أن الأسرة لها تأثيرها في تكوين حاجات الإنجاز الأكاديمي، العقلي، والموجهة مهنيا و يؤكد أباء الصبية الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات دافعية الإنجاز على أهمية النجاح و الاستقلال وهم يكافئون أولادهم على الإنجازات. كأن يصبحوا دوادا، وتكوين الصداقات، ومحاولة القيام بالمهام الصعبة بأنفسهم، والمثابرة في الأداء حتى يتم تحقيق الانتصار .**(دافيدوف،1999،ص68)**

7-2- القيم الثقافية السائدة:

يعد ماكليلاند من أهم العلماء الذين اهتموا بالعوامل الثقافية و علاقتها بالإنجاز وإن كان البعض يرى أن معظم تركيزه على الدوافع الداخلية وأنماط الشخصية المستمدة من الثقافة الغربية ويؤيد "ماكليلاند" الفرض القائل بأن الدافعية للإنجاز تنمو في الثقافات والأسر حيث

يكون هناك تركيز على إرتقاء الاستقلال عند الطفل. وقد بينت الكثير من الدراسات أن التدريب المبكر للأطفال على الاعتماد على النفس والاستقلال، وأجادت مهارات معينة لديهم يولد لديهم دافعية عالية للإنجاز.

يبين ماكليلاند أن النمو الاقتصادي يمكن أن يحدث بسبب توفر الظروف الاجتماعية، الثقافية والقيم الاستقلالية التي تساعد على نشأة الدافع إلى الإنجاز .وتغير بنائي في التعليم، مما يؤدي بدوره إلى إطلاق الأحداث و العمليات الاجتماعية النفسية، فيتحرك الآباء والمعلمون إلى التركيز على التدريب على الاستقلال المبكر خلال علاقتهم الرسمية وغير الرسمية من الأطفال، ويتم تشجيع حاجة الإنجاز هذه على مستوى أعلى من الإنجاز.

(معمرية ، 2012،ص:199)

7-3- العوامل المدرسية:

يلعب المدرسون أيضا دورا هاما في تنمية السلوك المرتبطة بالإنجاز .حيث يبدو أنهم خلال السنوات الأخيرة من المدرسة الإبتدائية، يستخدمون أنماط التغذية الراجعة التي تشجع التمكن و الكفاءة في مواقف الإنجاز لدى الأولاد، ينما لا يشجعون مثل هذا السلوك عند البنات.

(دافيدوف،1999،ص68)

يعد دافع الإنجاز خلال المراحل الأولى للتعلم أحد الدوافع الهامة التي تعمل على توجيه سلوك الفرد نحو التفوق، وتحقيق احترام و محبة والديه وأساتذته، إلى جانب ذلك تحقيق التوافق والتكيف المدرسي، إن المستوى العالي للدافع للإنجاز الذي لابد للطفل أن يحققه يمثل النجاح فيرفع الفرد من أهدافه، في حين خبرات الفشل تخفض من مستوى الطموح فيخفض الطفل من أهدافه.

يؤكد "دافيدوف" 1980 أن الخبرة التي يحملها الطالب والتعامل مع المدرسين خلال سنوات المرحلة الإبتدائية تلعب دورا أساسيا في إنماء أو عرقلة الحاجة إلى الإنجاز في المرحلة

الثانوية و من ثم تأثير كلا المرحلتين في التحصيل أو الإنجاز في المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى دور الأسرة وتأثيرها في تكوين حاجة الإنجاز الأكاديمي.

قد قام ماكليلاند وزملائه بدراسات حول الحاجة للإنجاز منذ 1947 فوجد في دراسته للحضارات الإنسانية أن الشعوب المتقدمة يتميز أبناؤها بقوة مستوى هذه الحالة فيهم، إذ يسعون إلى النجاح و السيطرة على بيئتهم المادية، وكان أبطال القصص المدرسية يتميزون بالقدرة على التغلب على الصعاب وتحقيقهم للنجاح، وقد أكد ماكليلاند وزملائه أنه يمكن إنماء وتقوية تشجيع تكوين هذه الحاجة عند الأطفال وكذلك عند الكبار.

(مجيد،2008،ص238)

7-4- القيم الدينية:

تعد القيم الدينية مصدرا قويا لدافعية الإنجاز، فالتعاليم الدينية التي تركز على العمل الجاد والسعي المستمر و الاهتمام بالإتقان تزيد من دافعية الإنجاز.

وقد ناقش " ماكليلاند" في المجتمع الأمريكي أن الكاثوليك خاصة الطبقات الاجتماعية الدنيا منهم أقل تأثيرا بقيم الإنجاز الأمريكية من البروتستانت، حيث أن الآباء البروتستانت يعملون دائما على تنمية الاتجاهات والقيم المرتبطة بتنمية دوافع الإنجاز ويفضلون استقلال أطفالهم المبكر وإجادتهم لمهارات معينة وذلك أكثر مما تفعل الجماعات الكاثوليكية العديدة. **(الزليتني،2008،ص180).**

7-5- العوامل الشخصية:

- الدور الاجتماعي للأفراد.
- التفاعل بين أفراد الجماعة.
- قد تتأثر دافعية الإنجاز بالميول إلى السعي وراء التمكن وتحقيق الإمكانيات والاستعدادات. **(دافيدوف، 1997،ص429)**

8.أسباب انخفاض دافعية الإنجاز:

أسباب ضعف دافعية الإنجاز عديدة منها:

8-1- التوقعات المرتفعة أو المنخفضة التي يضعها الآباء: قد يضع الآباء سقفا عاليا لمعايير الإنجاز التي ينبغي لأبنائهم الوصول إليها، وقد يقسوا الآباء بشدة على الأبناء ليحققوا الإنجاز العالي وهذا يشعر الأبناء بالفشل فتضعف دافعيتهم للإنجاز و يجعلهم غير مبالين بالتحصيل.

بالإضافة إلى ذلك إن توقعات الوالدين المرتفعة والمبالغ فيها يطور لدى الأطفال خوفا من الفشل يؤدي إلى الإنجاز المنخفض، كما أن دافع الطفل للإنجاز العالي قد يولد لديه دافعا لتجنب النجاح وهو دافع اجتماعي مكتسب تستثيره المواقف التنافسية عندما يخشى الأفراد أن يجلب لهم نتائج سلبية (شكشك،2007،ص52).

8-2- التنشئة الاجتماعية الخاطئة: يعد دافع الإنجاز مكتسبا من البيئة، ولهذا تلعب أساليب التنشئة الاجتماعية دورا هاما إما في إكساب الفرد الاستقلالية و الاعتماد على الذات والثقة في النفس والتي تكون دافعية الإنجاز . أو تعلمه الإتكالية و اللامبالاة في الإنجاز.

كما أن أساليب التنشئة التي تعتمد على التسلط و القهر والمراقبة المستمرة وعدم الثقة تقلل من الدافعية للإنجاز عند هؤلاء الأفراد الذين يتعرضون لمثل هذه الأساليب القهرية.

تؤكد الدراسات أيضا أن إحدى الطرق التي تجعل دافعية الطفل للإنجاز منخفضة هي من خلال والديه اللذين لا يدركان قدراته ولا يتوقعان منه توقعات تتناسب وهذه القدرات.(الزليتني،2008،ص180)

8-3- تدني تقدير الذات: أساليب التنشئة الخاطئة تؤدي إلى تدني تقدير الذات عند الطفل وشعوره بعدم القيمة، وتدني تقدير الذات يؤدي إلى اعتقاد الطفل بأنه غير قادر على الإنجاز ويقلل من قدر نفسه، ومن مستوى طموحه مما يضعف دافعيته نحو الإنجاز.

(شكشك، 2007، ص55)

8-4- معوقات الإنجاز: عندما يتوقع الأفراد الفشل أو يخشون النجاح، فإنهم غالبا ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح. وتبعا لذلك، يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث. وفيما يلي المعوقات التي تحول دون تحقيق الإنجاز.

- توقعات الفشل: قد يشكل الفقر في بعض الأحيان عائقا أمام عملية التعلم وبالتالي يمر التلاميذ الفقراء بحالات عديدة من الفشل وبالتالي يتراكم الإحباط المتعلق بالمدرسة، ويكلف بعض التلاميذ عن الاشتراك العملي في الدراسة، ويتوقف الكثيرون عن مجرد المحاولة ربما لشعورهم باليأس مما يجعلهم لا يتصورون أي نتيجة سوى الفشل.

يؤيد عالم النفس "ريتشارد دي تشارمز " فكرة أن توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى لكثير من الصغار الفقراء.

(دافيدوف، 1997، ص470)

- الخوف من النجاح: هناك مفهوم متمما للحاجة للإنجاز هو مفهوم (الخوف من الفشل) حيث أننا نجد أن كلا من النجاح و الفشل لا يمكن فهمهما بشكل تام إلا في سياق العلاقات بين الأفراد.....ففي أي مجتمع ينهض على الإنجاز يكون النجاح هو الوسيلة الفعالة في كسب التقدير والاحترام في حين يؤدي الفشل إلى فقدان الاعتبار و التقدير ، وهناك ثلاثة أسباب أساسية للخوف من الفشل هي: تضاؤل تقدير الذات، هبوط قيمة الفرد بصورة عامة وفقدان الجزاء نتيجة لانتقال إلى الإنجاز.

9. أهمية دافعية الإنجاز:

تتزايد أهمية الدافعية للإنجاز يوما بعد يوم بشكل متسارع بحيث أصبحت في عصرنا من المواضيع ذات الأهمية البالغة في مجال علم النفس و يعود الفضل في ذلك

إلى الجهود الكبيرة التي بذلها العلماء و الباحثون منذ زمن طويل و إلى غاية يومنا هذا، فقد سماها(**mora**) في بداية الأمر بالغرائز وبعد ذلك (**frend**) الذي أعطى للدافعية وزنا كبيرا خاصة نظريتي الجنس و العدوان كما ظهر بشكل أساسي في دراسة "**fromm** ويعتبر موضوع الدافعية هو الموضوع الأساسي في نظرية "**moray** "

و لقد أشارت العديد من البحوث و الدراسات إلى جوانب مختلفة لأهمية الدافعية مثل ارتباطها بالنجاح، ودورها الفعال في توجيه السلوك، وإضافة إتأثيرها الواضح على القرارات التي يتخذها الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة وكذا ارتباط الدافعية بمجموعة من الأمور الاقتصادية، الاجتماعية، الأخلاقية والعديد من المتغيرات النفسية. ومن الناحية الاجتماعية تظهر الأهمية الكبيرة للدافعية من خلال الاهتمام المتزايد هذا المفهوم عند عامة الناس ، فتجد الأولياء كثيرا ما يتساءلون عن أسباب انخفاض دافعية أبنائهم نحو التعليم، و يتساءل أرباب العمل عن انخفاض دافعية الأفراد لأنواع معينة من المهن و الأعمال.....الخ.

وتجدر الإشارة إلى معرفة الفرد للاتجاه الحقيقي لدوافعه تساعده كثيرا على ضبطها توجيهها، و التحكم فيها كما أن معرفة الفرد لدوافع الآخرين ممن هم حوله تمكنه من إقامة علاقات جيدة معهم.(**ألكبسي، 2000:ص56**).

أما من الناحية التربوية فإن الدافعية تعتبر أحد الأهداف التربوية المهمة، و ذلك من خلال سعي العملية التربوية لاستثارة الدافعية لدى المتعلمين، و توجيهها بما يحقق الأهداف النهائية لتلك العملية، هذا بالإضافة إلى عمل المدرسة على توليد اهتمامات مختلفة لدى المتعلمين، سواء معرفية، عاطفية، رياضية، أو فنية.... يستفيد منها المتعلمون حتى خارج نطاق المدرسة و تكون سندا لهم في حياتهم المستقبلية بشكل عام.(**سعدي،2001،ص:80**)

10.خصائص مرتفعي و منخفضي دافعية الإنجاز:

10-1- خصائص مرتفعي الإنجاز: الشخصية الإنجازية:

يرى (ماكليلاند) أن الاهتمامات الأساسية لذوي الحاجة العالية إلى الإنجاز لا تتركز في اعتراف المجتمع العام بنجاحهم الفردي الذي عليهم العمل على تحقيقه، بقدر ما تتركز في حاجتهم للوصول لأي طريقة لقياس حسن أدائهم و قدرتهم على صنع القرارات، وبغير ذلك لا يشعرون برضا عن نجاحهم، وتؤكد المعلومات المتاحة بشدة أن رضا الفرد عن نتائج إنجازه ينبع عن قدرته على أخذ المبادرة في العمل الناجح أكثر من اعتراف المجتمع بقدرته على الإنجاز الفردي.(**ماكليلاند، 1998،ص244**).

وقد وضع "ماكليلاند " وزملاؤه عددا من الخصائص المميزة لمرتفعي الإنجاز، ومن أكثرها أهمية:

- **درجة النجاح:** إذ يحب مرتفع الإنجاز أن يعرف ما إذا كانت جهوده لحل مشكلة ما قد نجحت أم لا، ونتيجة لذلك تكون بعض المهن أكثر جاذبية لمرتفعي الإنجاز عن مهن أخرى(**النيال، 2009، ص150**).
- **الثقة بالنفس:** هناك خاصية أخرى لمرتفعي الإنجاز، هي أنه يتمتع بقدر كبير من الثقة بالنفس و تعني الثقة في قدرته الخاصة على حل المشكلات التي يواجهها.

ومن خصائص مرتفعي الإنجاز:

1-درجة المخاطرة عند هذا الشخص معتدلة إلى حد كبير.

2-يفضل الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز تلك الأعمال التي تقدم له عائدا فوري ودرجة تقدمه عن طريق الوصول إلى الهدف الذي حدده لنفسه، وهذا ما نسميه درجة النجاح.

3-يهتم الشخص ذو الدرجة العالية من الإنجاز بالعمل في حد ذاته، أكثر من إهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من إنجازه هذا العمل، ورغبته في الحصول على قدر كبير من المال يعد مقياسا لدرجة تميزه في أداء عمله.

4-يحدد مرتفع الإنجاز أهدافا لنفسه قابلة للإنجاز و ينسى كل شيء ما عدى أن ينجز عمله بنجاح ويحقق ذلك الهدف، فهو شخص متفان و يبذل أقصى جهده.

5-لديهم مفهوم مرتفع عن الذات، كثيروا الحركة، راغبون في التغيير.

6-يكره مرتفع الإنجاز أيضا المهن الرتيبة (الروتينية) و يفضل المهن التي تحدث فيها تغيرات دائمة و تحديات مستمرة، كما يكره تضييع الوقت، وهو مستعد للتضحية من أجل أن يجني مزايا في المستقبل، كالادخار بدل الإسراف.

7-يتميز الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز بكونهم أكثر واقعية وتناسقا في عملهم ويتمتعون بتفكير عميق وجيد وحسن تصرف تجاه أنفسهم والآخرون، بالإضافة إلى تمتعهم ببعد رؤية كبير يتوقعون من خلاله أحداث مستقبلية.

(الزليتني، 2008،ص178)

8-ومن صفات ذوي الإنجاز العالي: الطموح العالي و المثابرة والسعي نحو التفوق الشعور بالمسؤولية و الإتقان و الحيوية و السرعة في أداء المهام والتحدي، الاستقلالية والفطنة والتفاؤل و الجرأة الاجتماعية، والتحكم في لبيئة والإصرار على الوصول إلى الهدف والمناقشة مع الآخرين والعمل وفق معايير الامتياز.

9-هم أميل إلى الثقة بالنفس وإلى تفضيل المسؤولية الفردية، وإلى تفضيل المعرفة المفصلة بنتائج أعمالهم، وهم يحصلون على درجات مدرسية طيبة تراهم نشطين في مناشط الكلية والبيئة ، يختارون الخبراء لا الأصدقاء ليشتركوا معهم في الأعمال،

10-ويقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي، وهم يستمتعون بالمخاطرة إن كان بعيدا.

(بودخيلي، 2004،ص297)

10-2- صفات ذوي الإنجاز المنخفض:

1. الشخص منخفض الإنجاز يكون دافعه لتجنب الفشل أقوى من دافعه للنجاح.
2. يميل منخفضوا الإنجاز إلى أن يعزو نجاحهم إلى عوامل خارجية غير ثابتة، وفشلهم إلى عوامل داخلية ثابتة.
3. قد يؤدي خوفهم من الفشل إلى التردي في متاهات القلق، الشيء الذي يفضي إلى تحصيل أقل جودة، وأدنى مستوى مما هو متوقع منهم، وغالبا ما يقع هذا الانحدار ألتحصيلي في تلك الظروف التي يتم التركيز فيها بقوة التحصيل، ولذلك فإن الفشل لا يعني دائما نفس الشيء النسبة للمتعلمين إنه يحفز أقواما ويثبط آخرين. **(بونخيلي،2004،ص297-298)**
4. يختار الأفراد ذو الدافعية المنخفضة المشكلات السهلة أو المشكلات الصعبة(غير المعقولة).
5. يميل الأشخاص منخفضوا الإنجاز إلى العمل مع أشخاص يحبونهم ويصادقونهم بدل الأشخاص المثابرين. **(العبد الله، الخليفي،2001،ص18)**
6. عادة ما يقبل منخفضوا الإنجاز بواقع بسيط أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه، تدريب الأبناء على الإسهام في شؤون الأسرة، وعلى الاستقلالية في الفكر.
7. يميل منخفضوا الإنجاز إلى الوظائف السهلة ذات العائد الصغير أو إلى الوظائف ذات العائد الكبير و التي تفوق قدراتهم.
8. الكفاية المدركة و الأهداف الدافعية للإنجاز: تحتوي دافعية الإنجاز مجموعة خاصة من الأهداف- تتضمن الكفاية- تتمايز إلى فئتين:

أ- **أهداف الإتقان:** التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم لفهم، أو تمكنهم من، أي شيء جديد.

ب-أهداف الأداء: التي ينشد فيها الأفراد اكتساب الأحكام المفضلة لكفايتهم أو تجنب الأحكام السلبية لكفايتهم.

حيث توجد أهداف الإتقان في المواقف التي يباشر فيها الأفراد المهمة لأنهم يجدون استمتاعا داخليا، وتعكس أهداف الأداء توجها خارجيا، يكون الأفراد مدفوعين فيه أكثر للحصول على مكافآت خارجية، ولعل ذلك يذكرنا بتصنيف أخر لدافعية الإنجاز إلى دافعية داخلية ودافعية خارجية .**(زايد، 2003، ص91)**

لقد اهتم منظرو الدافعية الداخلية بالمظاهر الانفعالية والمعرفية للدافعية، حيث تبنى نظرية الدافعية الداخلية على افتراض أن الأفراد مدفوعين بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم وكفايتهم، أنهم يسرون من إنجازاتهم.

لقد أوضحت نظريات الدافعية الداخلية أن الناس يميلون لأن يستمتعوا بالانخراط في الأنشطة التي تضاهي جيدا مستوياتهم الشائعة من المعرفة والمهارة، وهكذا تزودهم بالتحديات المثلى التي تسمح لهم أن يطوروا كفايتهم. **(زايد،2003،ص92)**

11.قياس دافعية الإنجاز:

يمثل قياس دافعية الإنجاز تحديا لعلماء النفس ورغم ذلك تمكنوا من إيجاد نوعين من المقاييس و المتمثلان في :

11-1- المقاييس الإسقاطية: يطلب من المفحوص في هذا النوع من الاختبارات أن يستجيب إلى منبه غامض ليكتشف الباحث من هذه الاستجابة نوع الدوافع التي توجد عند المفحوص والمسلمة التي تحكم استخدام مثل هذه الاختبارات هي أن دوافعنا تؤثر في العمليات غير الشعورية والتي تؤثر بدورها على السلوك **(محي الدين،1982، ص134)**

11-2- المقاييس الموضوعية: يعد استخدام هذا النوع من الاختبارات من أكثر الطرق شيوعا في قياس الدافعية ويعطي المفحوصين بمقتضاها عددا من الأسئلة للإجابة عنها من

خلال الإختيار بين بدائل مثل"نعم، لا، أو الإختيار من بين عدة بدائل"، وتسمى هذه الاختبارات بالمقاييس الموضوعية لأنها لا تسمح للقائم بالدراسة أن يتدخل ذاتيا في تصحيح الإجابات مثل ما هو في الاختبارات الإسقاطية **(محي الدين،1982، ص134)**

جدول رقم (5) : يبين المقاييس الإسقاطية و الموضوعية

المقاييس الإسقاطية	المقاييس الموضوعية
- مقياس تفهم الموضوع(TAT) - يرجع الفضل إلى هنري موراي في إعداد هذا الإختبار. - يتضمن هذا الإختبار صورا تعرض على المفحوصين ثم يطلب منهم أن يكتبو قصصا في 5 دقائق مسترشدين بعدة أسئلة والصورة إما أن تختار أو تصنع خصيصا لنواحي أفكار الإنجاز بعد ذلك تقدم القصص ويتم تقويمها بحسب مضمون الإنجاز.**(موراي،1968،ص193)**. - قام ماكليلاند و آخرون بتعديل اختبار موراي حيث أصبح الاختبار يتكون من: - أسئلة بعضها مشتقة من TAT لموراي و البعض الأخر صممها ماكليلاند و زملاؤه وهي مصممة خصيصا لقياس دافعية الإنجاز **(رشاد،1994،ص21)**. ويتم عرض كل صورة لمدة عشرين	- مقياس "**فينر**" لدافعية الإنجاز لدى الأطفال و المراهقين الذي اشتقت عباراته من نظرية"**Atkinson**" **(رشاد،1994،ص ص 26-30)** - استخبار دافع الإنجاز لـ"**هرمانس 1970**" ويتميز بـ: - بناؤه بعيد عن نظرية "أتكنسون" - بني على المظاهر الأكثر شيوعا: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز. - يتكون من 29 عبارة متعددة **(رشاد،1994،ص ص 25-30)**. - قام إبراهيم قشقوش 1975 بتصميم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز و استند فيها إلى نفس مفهوم ماكليلاند و زملاؤه عن دافع الإنجاز و اعتمد الباحث على صدق المحكمين، و

ثانية أمام المبحوث ثم يطلب منه كتابة قصة تشمل الإجابة عن تلك الأسئلة في مدة لا تزيد عن 5 دقائق(**DAVID، P116، 1974**). على الرغم من ضعف ثبات و صدق اختبار تفهم الموضوع فإنه شاع استخدامه على نطاق واسع في العديد من البحوث و الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز، و عندما بدأ النقد يوجه إلى أساليب القياس الإسقاطية حاول البعض إدخال بعض التعديلات على هذه الأساليب مثل "**فرنس**" بوضع مقياس الاستبصار، "**وأرسون**" بوضع اختبار التعبير و"**ماتينا**" و"**ونتربوم**" بتصميم اختبار المهارة(**خليفة،2000،ص99**).	إعادة الإجراء للتحقيق من صدق و ثبات الأداة.(**قشقوش،1979، ص:94**) – مقياس دافعية الإنجاز للأستاذ: وضع هذا المقياس الدكتور عبد الرحمان صالح الأزرق صممه في ضوء المواقف التعليمية العامة التي يقوم بها المعلم و المتوقعة منه و يتكون هذا المقياس في صورته النهائية من 32 عبارة، 5 أبعاد تمثل مكونات دافع الإنجاز لدى الأستاذ وهي: الطموح، المثابرة، الأداء، إدراك أهمية الزمن، التنافس، واستعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات الاختبار و استخدم صدق المفردات للتحقق من صدق المقياس و توصل إلى نتائج مرضية(**الأزرق،2000،ص ص: 144–145**)

خلاصة:

لقد تناولنا في هذا الفصل موضوع الدافعية للإنجاز فعرفنا ماهية الدافعية للإنجاز من خلال استعراض أهم التعاريف المتعلقة بها و عرفنا كذلك مكونات و وظائف و العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز واستعراض مختلف النظريات المتعلقة بها، وكذلك تطرقنا إلى طرق قياس الدوافع والتعرف على صفات ذوي منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز.

الفصل الرابع:

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد:

1- منهج الدراسة.

2- مجتمع الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- حدود الدراسة.

5- أدوات الدراسة.

6- إجراءات و خطوات الدراسة.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة

تمهيد:

لابد لكل بحث علمي وخصوصا البحوث الاجتماعية أن تتضمن جانبا تطبيقيا مكملا للجانب النظري، حتى يكون على قدر كبير من المصداقية العلمية.

فبعدما تم التطرق إلى الجانب النظري في الفصول السابقة، ومعرفة حيثيات الدراسة وذلك بتحديد متغيراتها والمتمثلة في استراتيجيات التعلم ودافعية الإنجاز، والآن ننتقل إلى الجانب التطبيقي، الذي يعتبر أهم خطوة يقوم بها الباحث من خلال التقديرات الكمية للجانب النظري ويتوقف هذا على مدى صحة الإجراءات المتبعة، والتي تشمل المنهج وكيفية اختيار العينة وأدوات الدراسة وإجراءات الدراسة، وفي الأخير الأساليب الإحصائية المستخدم, وسيتم تقديم عرض مفصل لهذه الإجراءات و الخطوات.

1. منهج الدراسة:

يعرف المنهج على أنه: " طريقة تنظيم للبحث يشمل تخطيط العمل حول موضوع دراسة ما، فهو يتضمن مجموعة من الإجراءات الخاصة بمجالها، والمنهج يتدخل في الدراسة بطريقة أكثر أو أقل دقة في كل مراحل البحث". **(عبيدات، مبيض، 1999، ص:36)**

إن طبيعة الدراسة هي التي تفرض نوع المنهج الذي يستخدم فيها، وعليه فإنه تم إختيار نوع من أنواع المنهج الوصفي وهو المنهج الوصفي الفارقي الذي يهتم بوصف وتحليل الفروق بين المجموعات في الخصائص وهذا لغرض مقارنة وإيجاد الفروق في استراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز.

2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية أحمد منصوري مشونش جميع الشعب(علوم تجريبية، أداب وفلسفة) و البالغ عددهم 168 تلميذا و تلميذة حسب الإحصاءات المتحصل عليها من قبل مدير المؤسسة للعام الدراسي 2018/2017.

3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 118 تلميذ و تلميذة من مجموع 168 تلميذ و تلميذة أي بنسبة 30% تم اختيارهم بواسطة العينة القصدية، وعن طريق المسح الشامل وقد تم استرجاع جميع الاستبيانات.

4. حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية في:

4-1- الحدود البشرية: طبقت الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وعددهم 118 تلميذا و تلميذة من مجموع 168 جميع الشعب (آداب وفلسفة- علوم تجريبية).

4-2- الحدود المكانية: طبقت الدراسة الحالية في ثانوية أحمد منصوري مشونش - بسكرة-

4-3- الحدود الزمنية: تمت الدراسة في العام الدراسي 2017-2018.

5. أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة و تساؤلاتها استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

أولا: مقياس الدافعية للإنجاز إعداد غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح ألغامدي(2009).

ثانيا: مقياس إستراتيجيات التعلم إعداد بن يوسف أمال (2009).

أولا: مقياس دافعية الإنجاز: لقد أعد المقياس غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي حيث تكون المقياس على 80عبارة موزعة على 10 أبعاد كل بعد يقيس مجالا من مجالات الدافعية للإنجاز و ذلك على النحو التالي:

جدول رقم(6): يوضح أبعاد دافعية الإنجاز والعبارات تحت كل بعد

الرقم	البعد	عدد فقرات البعد
1	السعي نحو التفوق	8
2	التخطيط للمستقبل	8
3	المثابرة و النضال	8
4	أداء الأعمال بسرعة و إتقان	10
5	الشعور بالمسؤولية	6
6	الثقة بالنفس وامتلاك القدرة	6
7	المكافآت المادية و المعنوية	8
8	المنافسة	8
9	الاستقلال	8
10	التغلب على العوائق و الصعوبات	10

وقد توزع الاستبيان بين عبارات موجبة و عددها(46) عبارة ذات الأرقام التالية:

-31-30-29-28-23-22-21-20-19-14-13-12-11-10-5-4-3-2-1
-64-59-58-57-56-55-50-49-48-47-46-41-40-39-38-37-32
.78-77-76-75-74-73-68-67-66-65

وعبارات سالبة وعددها (34) عبارة هي:6-7-8-9-15-16-17-18-24-25-26-27-33-34-35-36-42-43-44-45-51-52-53-54-60-61-62-63-69-70-71-72-79-80.

المقياس ثلاثي متدرج تتراوح الدرجة فيه من (3) درجات حين تنطبق العبارة على المفحوص إلى(1) درجة واحدة حين لا تنطبق العبارة على المفحوص، هذا بالنسبة للعبارات الموجبة، ويعكس ميزان التصحيح بالنسبة للعبارات السالبة، بحيث يأخذ المفحوص (1) درجة واحدة حين تنطبق عليه العبارة ، ويأخذ (3) درجات حين لا تنطبق عليه العبارة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(7): يوضح ميزان تقدير الدرجات على مقياس دافعية الإنجاز للمراهقين

اتجاه العبارة	مقياس دافعية الإنجاز للمراهقين		
العبارة الموجبة	تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق
	3	2	1
العبارة السالبة	تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق
	1	2	3

وبذلك يتراوح المجموع الكلي للمقياس ما بين (240) درجة لمن لديه دافعية مرتفعة للإنجاز و(80) درجة لمن لديه دافعية منخفضة للإنجاز.

1. الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز:

حتى يصبح المقياس على جانب كبير من الموثوقية تم التحقق من خصائصه السيكومترية من صدق وثبات حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 50 تلميذا وتلميذة من مجموع 168 من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية أحمد منصوري مشونش، أي بنسبة

33% من مجتمع الدراسة تم إختيارها عن طريق العينة العشوائية البسيطة وعن طريق القرعة، وبعد التطبيق تم الإستعانة ببرنامج **spss22**.

1-1- الصدق: تم الإعتماد على نوعين من الصدق وهما: (الصدق المنطقي، الصّدق التّمييزي).

1-1-1- الصدق المنطقي: بحيث توفر هذا النوع من الصدق في المقياس من خلال تعريف المفهوم أو السمة المراد قياسها، وتحديد الأبعاد التي تغطيها، وتمثيل هذه الأبعاد بالفقرات التي تغطي المساحات الهامة منها، وقد توفر هذا النوع من الصدق في المقياس من خلال تعريف دافعية الإنجاز والأبعاد التي يشملها وصياغة الفقرات التي تغطي كل بعد.

1-1-2- الصدقّ التّمييزي: من بين المفاهيم الخاصّة بصدق أدوات القياس هي أن تكون الأداة قادرة على التّمييز بين طرفي الخاصيّة، أي أن تميز بين الأداء القوي والأداء الضعيف لدى أفراد العينة، وعليه تم التّحقق من نوع آخر من الصدق وهو الصّدق التّمييزي والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (8): يوضح المعطيات المستخدمة لحساب الصدقّ التّمييزي لمقياس دافعية الإنجاز

المجموعات	ن	م	ع	متوسط الفرق	df	ت	0.01
العليا	14	151.93	4.565	-18.071	26	-10.828	دال
الدنيا	14	170.00	4.261	-18.071	25.877	-10.828	

من خلال الجدول أعلاه نجد أن عدد أفراد العيّنة العليا بـ: **n=14** ومتوسط حسابي يساوي: **170.00** وبانحراف يساوي: **4.261**أما بالنسبة العيّنة الدنيا فقدر عددها بـ:**n=14** ومتوسط حسابي يساوي: **151.93** وبانحراف يساوي: **4.565**، وسنتطرق لحساب **(ت)** لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين، ونجد أنّ شرط التجانس غير محقق ومنه نأخذ نتائج

(ت) لدلالة الفروق في حالة عدم تجانس وتساوي العينتين، ومنه نجد بأنّ قيمة **(ت)** تساوي(**10.828**-)عند درجة الحرية **26** ومستوى دلالة **0.00** ومنه قيمة **(ت)** دالة، وبالتالي فإن الأداة قادرة على التمييز بين طرفي الخاصية المراد قياسها أي أنها تميز بين الأداء القوي والضعيف.

1-2-الثبات:

الثبات هو قدرة الاختبار على قياس الدرجة الحقيقية لأفراد عينة الدراسة إذا تم التحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز باستخدام نوعين من الثبات وهي: (الثبات بالتجزئة النّصفيّة، وثبات الاتساق الداخلي(ألفا كرونباخ).

1-2-1- ثبات التجزئة النّصفيّة: تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل المقياس وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل.

ولحساب معامل الثبات للتناسق الداخلي للمقياس، تم تطبيق المقياس على عينة قوامها**50** تلميذ وتلميذة من المجموع الكلي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية أحمد منصوري مشونش، أي بنسبة**33%**. وبعد التطبيق تم تقسيم درجات المقياس إلى قسمين درجات فردية وأخرى زوجية، ثم تم استخدام طريقة **جيتمان** للتجزئة النّصفية نظرا لعدم تساوي نصفي المقياس. وتم الاستعانة ببرنامج **spss22** لحساب الثبات بالتجزئة النّصفية، وكانت نتائج معامل الارتباط للمقياس كما هو مبين في الجدول أسفله.

جدول (9): يبين معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية

ألفا كرونباخ	القسم 1	القيمة	.024
		عدد البنود	40[a]
	القسم 2	القيمة	.171
		عدد البنود	40[b]
	مجموع البنود		80
معامل الإرتباط بين النصفين			.203
معامل الإرتباط سبيرمان براون	تساوي الطول		.337
	عدم تساوي الطول		.337
معامل جتمان للتجزئة النصفية			.336

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ بانّ معامل ارتباط **جيتمان** قدر بـ:**0.336** وهذا يدل على أن المقياس يمتاز بالثبات والذي استدل عليه من ثبات التجزئة النصفية (معامل جيتمان).

2-2- ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ): لحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي، تم تطبيق على عينة قوامها **50** تلميذا وتلميذة وبعد التطبيق، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول أسفله يوضح ثبات ألفا كرونباخ.

جدول رقم (10): يوضح نتائج ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ

0.256	80

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ: قيمة ألفا كرونباخ قدرت بـ: **0.256** وهذا ما يدل على أنّ المقياس يتمتع بدرجة لا باس بها من الثبات.

ثانيا: مقياس إستراتيجيات التعلم

لقد أعد المقياس بن يوسف أمال حيث يتكون المقياس من44 بند مقسم إلى بعدين هما :

الإستراتيجيات المعرفية و التي تحتوي على(22) بند، و الإستراتيجيات ما وراء المعرفية و التي تحتوي على (22) بند كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): يوضح عدد عبارات الأبعاد

رقم الأبعاد	الأبعاد	عدد العبارات السالبة	مجموع البنود
1	الإستراتيجيات المعرفية	04	22
2	إستراتيجيات ما وراءالمعرفية	02	22

و قد قسم سلم التنقيط إلى خمس خانات حسب ليكرت بدل من 3 خانات كما هو في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): يوضح طريقة التنقيط في مقياس استراتيجيات التعلم

أبدا	نادرا	أحيانا	في الغالب	دائما
01	02	03	04	05

الخصائص السيكومترية لمقياس إستراتيجيات التعلم:

حتى يصبح المقياس على جانب كبير من الموثوقية تم التحقق من خصائصه السيكومترية من صدق وثبات والتجزئة ولحساب الخصائص السيكومترية تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 50 تلميذا وتلميذة من مجموع 168 من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية أحمد منصوري مشونش، أي بنسبة 33% من مجتمع الدراسة تم إختيارها عن طريق العينة العشوائية البسيطة وعن طريق القرعة، وبعد التطبيق تم الإستعانة ببرنامج **spss22**.

1- الصدق: تم الإعتماد على نوعين من الصدق هما: (صدق التمييزي، الصّدق البنائي).

1-1-الصدقّ التّمييزي: من بين المفاهيم الخاصّة بصدق أدوات القياس هي أن تكون الأداة قادرة على التّمييز بين طرفي الخاصيّة، أي أن تميز بين الأداء القوي والأداء الضعيف لدى أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (13): يوضح المعطيات المستخدمة لحساب الصدقّ التّمييزي لمقياس إستراتيجيات التعلم

المجموعات	ن	م	ع	متوسط الفرق	df	ت	0.01
العليا	14	107.50	8.364	-59.000	26	-19.087	دال
الدنيا	14	166.50	7.988	-59.000	25.945	-19.087	

من خلال الجدول أعلاه نستنتج بأنّ: العينيتين متساويتين،بحيث قدّر عدد أفراد العيّنة العليا بـ:**n=14** ومتوسط حسابي يساوي: **166.50**وبانحراف يساوي: **7.988**أما بالنسبة العيّنة الدنيا بـ:**n=14** ومتوسط حسابي يساوي: **107.50**وبانحراف يساوي:

8.364،وسنتطرق لحساب(**ت**) لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين،والجدول الموالي يوضح نتائج حساب الصدقّ التّمييزي لمقياس إستراتيجيات التعلم.

من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ: التباين يقدر بـ: **(0.002)**وهي قيمة دالة عند مستوى **0.05**مما يؤكد تحقق شرط التجانس بين العينتين ومنه نأخذ نتائج (ت) لدلالة الفروق في حالة تجانس وتساوي العينتين، ومنه نجد بأنّ قيمة(**ت**) تساوي(**19.087**-) عند درجة الحرية**26** ومستوى دلالة**0.00** ومنه قيمة(**ت**) دالة، وعليه فإن المقياس يميز بين طرفي الخاصية المراد قياسها.

1- 2- الصدق البنائي: يعني قوة ارتباط فقرات الاستبيان مع المحور الذي تنتمي إليه، ويتم هذا الاختبار بحساب معامل ارتباط **بيرسون Pearson** لكل فقرة من فقرات الاستبيان مع المتوسط الكلي للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة. يبين الجدول الموالي معامل ارتباط **بيرسون** لكل فقرات محاور الاستبيان.

جدول رقم (14): يبين نتائج حساب الصدق البنائي لمقياس إستراتيجيات التعلم

		المحور 1	المحور 2	الاستراتيجيات
المحور 1	معامل بيرسون	1	.787**	.940**
	دلالة الطرفين		.000	.000
	العينة	50	50	50
المحور 2	معامل بيرسون	.787**	1	.951**
	دلالة الطرفين	.000		.000
	العينة	50	50	50
الاستراتيجيات	معامل بيرسون	.940**	.951**	1
	دلالة الطرفين	.000	.000	
	العينة	50	50	50

يتبين من خلال الجدول أن معاملات الارتباط لجميع الفقرات تتراوح بين(**0.787 و 1**) والتي تعتبر دالة عند مستوى دلالة**0.05**، بما أن مستوى الدلالة لكل فقرة من الفقرات أقل من**0.05** فإن فقرات الاستبيان صادقة لما وضعت لقياسه.

2- الثبات:

لقد تم التحقق من ثبات مقياس إستراتيجيات التعلم باستخدام نوعين من الثبات وهما:

(الثبات بالتجزئة النّصفيّة، وثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).

2-1- ثبات التجزئة النّصفيّة: تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل المقياس وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل. الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (15): يبين معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئة النّصفيّة

ألفا كرونباخ	القسم 1	القيمة	.750
		عدد البنود	22[a]
	القسم 2	القيمة	.773
		عدد البنود	22[b]
	مجموع البنود		44
معامل الإرتباط بين النصفين			.787
معامل الإرتباط سبيرمان براون	تساوي الطول		.881
	عدم تساوي الطول		.881
معامل جيتمان للتجزئة النصفية			.879

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ بأنّ معامل ارتباط جيتمان قدر بـ:**0.879** وهذا يدل على أن المقياس يمتاز بالثبات والذي استدل عليه من ثبات التجزئة النّصفيّة(**معامل جيتمان**).

2-2- ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ): لحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي، تم تطبيق الاستبيان على عينة قوامها**50** تلميذا وتلميذة وبعد التطبيق ،تم استخدام معامل **ألفا كرونباخ**، والجدول أسفله يوضح ثبات **ألفا كرونباخ**.

جدول رقم (16): يوضح نتائج ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
44	**0.867**

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ: قيمة ألفا كرونباخ قدرت بـ:**0.867** وهذا ما يدل على أنّ المقياس يتمتع بدرجة لا بأس بها من الثبات.

6. إجراءات و خطوات الدراسة:

بعد التأكد من صلاحية أداتي الدراسة، تم تطبيق مقياس إستراتيجيات التعلم و مقياس دافعية الإنجاز على عينة الدراسة التي قدرت بـ 118 تلميذ و تلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية أحمد منصوري مشونش بسكرة جميع الشعب، حيث طلبت الباحثة منهم الإجابة بصدق و أمانة، و الإجابة على المقياسين و جميع البنود دون التأثر بغيرهم في الإجابة، و بعد الإنتهاء من تطبيق المقياس على التلاميذ تم إسترجاع جميع الإستمارات و تفريغها و تصحيحها بناءا على مفتاحي التصحيح لكل أداة من أدوات الدراسة الذي تم التطرق إليه سابقا أثناء وصف أداتي الدراسة.

و أخيرا عولجت البيانات باستخدام المعالجات المناسبة للمنهج الوصفي المقارن. و ذلك بإستخدام الإجراءات الخاصة بالإحصاء الوصفي و الإحصاء الإستدلالي.

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وفرضياتها، تم الإعتماد على الإجراءات الخاصة بالإحصاء الوصفي كاستخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والإجراءات الخاصة بالإحصاء الإستدلالي، وسيتم عرض هذه الأساليب كما يلي:

أ- الأساليب الإحصائية للخصائص السيكومترية:

1-**المتوسط الحسابي:** هو مجموع الدرجات على عدد أفراد العينة.

2-**معامل بيرسون:** يستعمل عندما يكون كلا المتغيرين متغير كمي

3-**معادلة(ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين و متساويتين:** لحساب الصدق التمييزي

4-**معادلة جيتمان** : لاستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية.

5-**معامل سبيرمان براون:**

6-**معامل ألفا كرونباخ:** يعتبر طريقة لقياس مدى موثوقية المقياس، ومؤشر لثباته.

ب-**الأسلوب المستخدم إختبار فرضيات الدراسة:**

معادلة(ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين و متساويتين: لحساب الفروق في إستراتيجيات التعلم لدى مرتفعي و منخفضي الدافعية للإنجاز.

خلاصة:

يعتبر هذا الفصل نظرة شاملة ملمة لمنهجية البحث المتبعة في الدراسة بمختلف خطواتها ومراحلها، لأن الوصول إلى دقة في النتائج و الوثوق بها يعتمد على الدقة في تطبيق الخطوات المنهجية، حيث تم الإعتماد على المنهج الوصفي المقارن، ولتطبيق الدراسة اختيرت عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية(سنة ثالثة ثانوي)، وتم تحديد حدود الدراسة(البشرية، المكانية، الزمنية)، وضبط أدواتها، وتطبيقها على عينة الدراسة وتفريغ ومعالجة النتائج بإستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب ومن خلاله ستقوم الباحثة بتحليل الأسلوب و تفسير النتائج في فصل عرض و مناقشة النتائج لهدف الإجابة على فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدّراسة

تمهيد:

أولا: عرض نتائج الدراسة:

1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

3- عرض نتائج الفرضية العامة.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدّراسة:

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.

4-مناقشة عامة لنتائج الدّراسة.

5- خاتمة

6- قائمة المراجع.

7- الملاحق.

تمهيد:

يشتمل هذا الفصل على عرض نتائج الدّراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بهدف إختبار صحة فرضيات الدّراسة وتفسيرها ومناقشتها علميًا وإحصائيًا.

أولا: عرض نتائج الدراسة:

سيتم عرض نتائج الدّراسة على أساس اختبار ت لعينتين مستقلتين، وذلك بالاستعانة بحزمة البرنامج (**spss25**).

1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى: تنص الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى منخفضي و مرتفعي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي "، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(17): يمثل نتائج اختبار (T) للمقارنة بين متوسطات إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز

متغيرات الدراسة		N	$\overline{X}$	S	T	DF	إيتا²	مستوى الدلالة 0.000
استراتيجيات التعلم المعرفية	منخفضي الدافعية	32	57.47	6.758	17.83	62	0.83	دال إحصائيا
	مرتفعي الدافعية	32	81.16	3.283				

يكشف الجدول السابق أنّ قيمة (**t**) المحسوبة في الاستراتيجيات بلغت **17.83** وبالرجوع إلى مستوى الدلالة أقل من 0.01 وعند درجة الحرية **62** فهي دالة إحصائيا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمنخفضي الدافعية **57.47** وانحراف معياري **6.758**، وبلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي

الدافعية **81.16** وانحراف معياري **3.283**، وبالتالي تحققت فرضية الدراسة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الدافعية.وبالرجوع إلى نسبة التباين المفسر نجد أن الدافعية المرتفعة تفسر الإختلاف في استراتيجيات التعلم المعرفية بنسبة 83%(مرتفعة).

2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية: نص الفرضية:"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي "، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(18): يمثل نتائج اختبار (T) للمقارنة بين متوسطات إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى منخفضي و مرتفعي الدافعية للإنجاز

متغيرات الدراسة		N	$\overline{X}$	S	T	DF	إيتا²	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التعلم ماوراء معرفية	منخفضي الدافعية	32	59.53	10.993	8.451	62	0.53	0.000دال إحصائيا
	مرتفعي الدافعية	32	80.75	8.995				

يكشف الجدول السابق أنّ قيمة **(t)** في الاستراتيجيات ما وراء معرفية بلغت **8.451** وهي دالة عند درجة الحرية **62** وبمستوى الدلالة الإحصائية أقل من 0.01، حيث بلغ المتوسط حسابي لمنخفضي الدافعية **59.53**وانحراف معياري **10.993**، وبلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الدافعية **80.75** وانحراف معياري **8.995**، وبالتالي تحققت فرضية الدراسة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى منخفضي

ومرتفعي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الدافعية. وبالرجوع إلى نسبة التباين المفسر نجد أن الدافعية تفسر الإختلاف في استراتيجيات التعلم ما وراء معرفية بنسبة 53%(متوسط)

3- **عرض نتائج الفرضية العامة:** عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة: تنص الفرضية العامة على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي"، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(19): يمثل نتائج اختبار (T) للمقارنة بين متوسطات استراتيجيات التعلم وبين منخفضي ومرتفعي الدافعية

متغيرات الدراسة		N	$\overline{X}$	S	T	df	إيتا²	مستوى الدلالة
استراتيجيات التعلم المعرفية وماوراء معرفية	منخفضي الدافعية	32	117.00	16.36	12.92	62	0.72	0.000دال إحصائيا
	مرتفعي الدافعية	32	161.91	10.89				

يكشف الجدول السابق أنّ قيمة (t) في الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية بلغت **12.92** وبالرجوع إلى مستوى الدلالة أقل من 0.01 وعند درجة الحرية **62** فإنها دالة إحصائيا، حيث بلغ المتوسط حسابي لمنخفضي الدافعية **117** وانحراف معياري **16.36**، وبلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الدافعية **161.91** وانحراف معياري **10.89**، وبالتالي تحققت فرضية الدراسة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الدافعية، وبالرجوع إلى نسبة التباين المفسر نجد أن الدافعية تفسر الإختلاف في استراتيجيات التعلم بنسبة 72%(مرتفعة).

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدّراسة:

بعد عرض نتائج الفرضيات الفرعية والفرضية العامة والتعليق عليها، سنتطرق إلى تفسير ومناقشة هذه النتائج بالاعتماد على الدّراسات السابقة وكذا التراث النظري.

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

من خلال الجدول رقم(17):تبين أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية **0.000**،حيث بلغت قيمة **(t)** في استراتيجيات التعلم المعرفية:**17.83**، وبلغ المتوسط حسابي لمنخفضي الدافعية **57.47**بانحراف معياري قدره:**6.758**، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الدافعية **81.16**بانحراف معياري قدره: **3.283**، وعلى ضوء هذه النتائج تم قبول الفرضية الفرعية الأولى، حيث تبين أن أفراد العينة من التلاميذ الذين لديهم دافعية للإنجاز مرتفعة كانت لديهم استراتيجيات تعلم معرفية أفضل من أفراد العينة الآخرين أي؛ التلاميذ ذوي دافعية للإنجاز المنخفضة، وهذا يرجع لكون أن التلميذ يتأثر بجملة الدوافع الذاتية من خلال ما بينته هذه الدراسة، كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المصري **(2009)** حول العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي، التي هدفت إلى التعرف على مستوى امتلاك إستراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعدي إستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي،وهذا ما ويؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في تحصيله الدراسي الذي يتأثر طرديا مع إستراتيجيات التعلم . حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية تماما مع دراسة جاهل نهلة **(2017)** حول إستراتيجيات التعلم و أثرها على التحصيل الدراسي، والتي هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجيات التعلم على التحصيل

الدراسي، وتوصلت نتائجها إلى وجود تأثير للتنوع في إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي. فالسعي إلى النجاح في الأعمال الصعبة وحسن تناول الأفكار و المعلومات وتنظيمها و القيام بالأداء المتميز هي من صفات و خصائص مرتفعي الدافعية للإنجاز لذلك يستخدمون جميع الطرق التي توصلهم إلى المعرفة مهما كانت تلك الطرق بسيطة فهم يدركون ما يتعلمون و على دراية تامة بأهمية الطريقة المستخدمة للتعلم ووقت إستخدامها.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الثانية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ".

من خلال الجدول رقم(18): تبين أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية **0.000**، حيث بلغت قيمة **(t)** في الاستراتيجيات: **8.451** ، وبلغ المتوسط حسابي لمنخفضي الدافعية**59.53** بانحراف معياري قدره: **10.993**، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الدافعية **80.75**بانحراف معيار يقدره:**8.995**وعلى ضوء هذه النتائج تم قبول الفرضية الفرعية الثانية، حيث تبين أن أفراد العينة من التلاميذ الذين لديهم دافعية للإنجاز مرتفعة كانت لديهم استراتيجيات تعلم ما وراء معرفية مختلفة عن أفراد العينة الآخرين أي؛ التلاميذ ذوي دافعية للإنجاز المنخفضة، وهذا يرجع لكون أن التلميذ يتأثر بجملة الدوافع الذاتية من خلال ما بينته هذه الدراسة، تتفق نتائج الدراسة الحالية تماما مع دراسة محمد بشير المسيعدين **(2011)** حول أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي و دافعيتهم للإنجاز التي هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة جامعة مؤتة حسب تصنيف كولب ، و معرفة أثرها في كل من الذكاء الانفعالي و دافع الإنجاز لديهم، والتي توصلت إلى أن هناك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي و دافعية الإنجاز ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.05**.كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة قدوري خليفة **(2012)** حول الرضا عن التوجيه الدراسي و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي التي هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمختلف التخصصات الموجودة ، والتي توصلت إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. فنجد الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة أكثر مقاومة وأطول مثابرة من ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة عندما يفشلون في أداء المهام المكلفون بها كما، أن مرتفعي الدافعية يرون أن الفشل الذي يواجهونه يكون نتيجة لتقصيرهم في بذل الجهد أكثر من أي سبب أخر وأنه يمكن تحقيق مستوى أفضل من النجاح مع زيادة بذلهم للجهد، لذلك لا يتوقفون عند الإستراتيجيات المعرفية وإنما يتعدون إلى الإستراتيجيات ما وراء المعرفية لتنظيم تعلمهم و معالجة أفضل للمعلومات و السعي نحو الأفضل.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

من خلال الجدول رقم**(19)**: تبين أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية **0.000**، حيث بلغت قيمة **(t)** في الاستراتيجيات: **12.92** حيث بلغ المتوسط حسابي لمنخفضي الدافعية **117** وانحراف معياري قدره: **16.36**، وبلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الدافعية **161.91** بانحراف معياري قدره: **10.89**، وعلى ضوء هذه النتائج تم قبول الفرضية العامة، حيث تبين أن أفراد العينة من التلاميذ الذين لديهم دافعية للإنجاز مرتفعة كانت لديهم استراتيجيات تعلم معرفية أفضل من أفراد العينة الآخرين أي؛ التلاميذ ذوي دافعية للإنجاز المنخفضة، وهذا يرجع لكون أن التلميذ يتأثر بجملة الدوافع الذاتية من خلال ما بينته هذه الدراسة،وهذا ما ويؤثر

بشكل مباشر أو غير مباشر في تحصيله الدراسي الذي يتأثر طرديا مع الدافعية للإنجاز حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية تماما مع دراسة بن يوسف أمال **(2008)** حول العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، والتي توصلت إلى أن هناك إرتباط قوي وموجب بين درجات التحصيل وبين درجات الدافعية والإستراتيجيات بمعامل ارتباط قدر بـ: **0.80**.بالإضافة إلى أن هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام الإستراتيجيات في التحصيل. فمنخفضي الدافعية للإنجاز غير مبالين بنتائجهم ومردودهم العلمي، في حين المرتفعين يقومون بإستعمال مختلف الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وهذا ينعكس على أدائهم وتحصيلهم الدراسي فهم يتميزون برغبة قوية في الدراسة والسعي إلى تحسين مستوياتهم ولهذا نجدهم ينوعون ويهتمون بطريقة تعلمهم ويسعون دائما إلى وضع معايير ومستويات إنجازية ويعتمدون على خبراتهم وأدائهم أكثر من إعتمادهم على خبرات الغير كما أنهم يفضلون المهمات الصعبة ويميلون إلى وضع أهداف بعيدة التحقيق.

4- مناقشة عامة لنتائج الدّراسة:

هدفت الدّراسة الحالية إلى الكشف على أنه هناك فروق في استراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ولقد انطلقت الدّراسة من فرضية عامة وفرضيتين فرعيتين: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى منخفضي و مرتفعي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي. وأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى منخفضي و مرتفعي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي. ولقد تم ذلك بتطبيق مقياسين مقياس دافعية الإنجاز لـ غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي وكذلك مقياس إستراتيجيات التعلم لـ بن يوسف أمال،حيث تم تطبيقهما على عينة قوامها **168** تلميذ وتلميذة، وأخذت عينة قوامها **50** من

هذا المجموع اي بنسبة **33%**، تم اختيارها عن طريق العينة العشوائية البسيطة وعن طريق السح الشامل، ولقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الفارقي.

وبغرض تحليل البيانات المتحصل عليها، تم استخدام تحليل التّباين الأحادي وتوصّلت الدّراسة الحاليّة إلى النتائج التالية:

أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي حيث قدرت قيمة **(t)**بـ: **(12.92)** وهي قيمة دالة عند مستوى اقل من **(0.05)**.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن وجود فروق بين استراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الدافعية، وتعزو هذه النتيجة إلى نتائج الفرضيتين الفرعيتين التي توصلنا إلى وجود ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم المعرفية من جهة وإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية من جهة أخرى، لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز لصالح مرتفعي الدافعية.

كما بينت النتائج أيضا:وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي،حيث قدرت قيمة **(t)** بـ: **(17.83)** وهي قيمة دالة عند مستوى اقل من **(0.01)**.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة جاهل نهلة **(2017)** حول إستراتيجيات التعلم و أثرها على التحصيل الدراسي، والتي هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي، وتوصلت نتائجها إلى وجود تأثير للتنوع في إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي.

ومن جهة أخرى توصلت الدراسة الحالية إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، حيث قدرت قيمة **(t)** بـ: **(8.451)** وهي قيمة دالة عند مستوى اقل من **(0.01)**.

تتفق نتائج الدراسة الحالية تماما مع دراسة بن يوسف أمال **(2008)** حول العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، والتي توصلت إلى أن هناك ارتباط قوي وموجب بين درجات التحصيل وبين درجات الدافعية والإستراتيجيات بمعامل ارتباط قدر بـ: **0.80**. بالإضافة إلى أن هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام الإستراتيجيات في التحصيل.

خاتمة:

من خلال ما تم عرضه نجد أن هناك تعدد في وسائل عرض المعلومة من قبل المعلم، ومصادر الحصول عليها من قبل المتعلم وتجعل الطالب محورا رئيسيا في العملية التعليمية وتجعل المعلم موجها ومساعدا ومساندا وحليفا للطالب وليس مصدرا وحيدا للحصول على المعلومة، وقد تغيرت النظرة القديمة في أن التعليم عبارة عن نقل كمية من المعلومات والمعارف إلى أذهان الطلاب بحيث يعمل الطالب على حفظها وإسترجاعها وقت الإختبارات إلى النظرة والتوجه الحديث في أن يقع جزء كبير من المسؤولية على الطالب في تعلمه فهو يستخدم عدة استراتيجيات وطرق من أجل الفهم والإستعاب العميق وبقاء أثر التعلم طول حياته فنجد أن مرتفعي التحصيل هم من لديهم القدرة على تنظيم تعلمهم وغالبا ما نجدهم من ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة فهم الأكثر استخداما لإستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الدافعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الدافعية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الدافعية.

وانطلاقاً من نتائج هذه الدراسة الوحيدة التي أجريت على مستوى جامعة محمد خيضر بسكرة، التي تعتبر من أولى الدّراسات على علم الباحثة من خلال عرض نتائج هذه الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من الأحكام تمثلت في قبول جميع الفرضيات، كما تم تفسير تلك النتائج ومناقشتها في ضوء ما أتيح لنا من تراث نظري ودراسات سابقة متعلقة بالموضوع، وفي الختام

حاولنا تقديم بعض الاقتراحات لمن لهم علاقة بمستقبل طلبة السنة الثالثة ثانوي وذلك بهدف دراسة المشاكل التي تعاني منها هذه الفئة والعمل على إيجاد الحلول لها وذلك راجع لأهمية هذه الفئة بالنسبة للمجتمع، ونظراً لأهمية هذا الموضوع تقترح الباحثة الأتي:

1- تشجيع الطلبة لاستخدام الإستراتيجيات الفعالة و المنظمة انطلاقا من فهم المعلومات وتطبيقها من خلال عقد دورات وندوات إرشادية وتدريبية تساعدهم في ذلك.

2- مراجعة محتويات المقررات الدراسية لجعلها أكثر تشويقا وجاذبية في إثارة الدافعية لديهم مما يساعدهم على استخدام الإستراتيجيات الفعالة في التعلم.

3- استخدام أساليب تدريسية من قبل المعلمين تشجع الطلبة على الفهم و التحليل والتركيب والتفكير الناقد، وعدم الإعتماد على الحفظ والتلقين والتذكر بدءا من المدارس الابتدائية إلى الجامعات.

4- الاهتمام بإعداد برامج تربوية تساعد طلاب المرحلة الثانوية عموما على وعي وتقوية وتعزيز التلاميذ لإستخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.

5- القيام بالمزيد من الدراسات في هذا المجال لأنه يعتبر ضروري في إكتساب المعرفة و تنظيمها.

6- كما نقترح على الطلبة في المستقبل التطرق إلى هذا الموضوع من جوانب أخرى لم تتطرق لها الباحثة في بحثها.

قائمة المراجع:

1- أبو رياش، حسين وعبد الحق، (2007): **علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس**، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

2- أبو رياش، حسن وسليم، محمد الشريف والصافي، عبد الحكيم(2009): **أصول إستراتيجيات التعليم و التعلم النظرية والتطبيق**،ط1، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

3- أبو علام، رجاءمحمود(2004): **التعلم أسسه وتطبيقاته**، دط، الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

4- إدوارد، موراي(1988): **الدافعية والإنفعال**، ترجمة أحمد سلامة عثمان نجاتي، ط1، القاهرة، دار الشروق.

5- الخالدي، أديب محمد(2003): **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**، ط1، عمان، الردن، دار وائل للنشر و التوزيع.

6- المطيري، معصومة سهيل(2005): **الصحة النفسية(مفهومها واضطراباتها)**، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

7- الكبسي(2000): **المنهل في علم النفس التربوي**، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.

8- السيد، عبد الحليم محمود(1990): **علم النفس العام**، ط3، القاهرة، مكتبة غريب للنشر والتوزيع.

9- السيد، وليد شوقي شفيق(2009): **طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**، رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتورا الفلسفة في التربية، منشورة، علم النفس التربوي، جامعة الزقازيق.

10- الحلاق، سامي علي(2007): **اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية**، ط1، الأردن، دار الميسرة للنشر و التوزيع.

11- الشحاتة، حسن(2008): **استراتيجيات التعليم و التعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**، الدار المصرية، اللبنانية، ط1، مصر.

12- الفرماوي، حمدي علي(2004): **الميتامعرفية**، القاهرة، مكتبة أنجلو المصرية.

13- باهي، مصطفى حسين وشلبي، أمينة إبراهيم(1999): الدافعية(نظريات وتطبيق)، ط1، القاهرة، مركز الكتاب للنشر و التوزيع.

14- بهجات، رفعت محمد(2003): **التعلم الإستراتيجي**، ط1، القاهرة، عالم المكتبات.

15- بن يوسف، أمال(2008): **العلاقة بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، منشورة، البليدة.

16- جابر، عبد الحميد(1999): **استراتيجيات التدريس والتعلم**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

17- جودت عزت، عبد الهادي(2000): **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**، ط1، الأردن، دار الثقافة للنشر و التوزيع.

18- حسن، شحاتة(2016): **أساسيات التعليم و التعلم توجهات حديثة وتطبيقاتها**، ط1، القاهرة، دار العالم العربي.

19- خليفة، عبد اللطيف(2000): **دافعية الإنجاز**، القاهرة، دار غريب للنشر و التوزيع.

20- دافيدوف، ليندا(1999) :**الشخصية الدافعية والإنفعالات**، ترجمة محمود عمر، ط1، الدار الدولية للإستثمارات الثقافية.

21- رشا، عبد العزيز(1994):**علم النفس الدافعي**، مصر، دار النهضة العربية.

22- شكشك، أنس(2007): **استكشاف الذات**، ط1، سوريا، دار النهج للدراسات و النشر و التوزيع.

23- شاهين، عبد الحميد وعبد الحميد، حسن(2001): **استراتيجية التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم**، رسالة ماجستر في التربية، منشورة، جامعة الإسكندرية، كلية التربية.

24- شحاتة، حسن(2003): **معجم المصطلحات التربوية و النفسية**، ط1، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

25- طواب، محمود(2012): **التعلم و التعليم في علم النفس**، ط1، مصر، مركز الإسكندرية.

26- عبد الرحمان، صالح الأزرق(2000): **علم النفس التربوي للمعلمين**، ليبيا، مكتبة طرابلس العلمية العالمية.

27- عصام، عوض يوسف(2006):**التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي**، ط1، الأردن، دار أسامة.

28- علي، الطيب عصام ورشوان، ربيع عبده(2006): **علم النفس المعرفي الذاكرة و تشفير المعلومات**، ط1، القاهرة، عالم الكتب.

29- عبد السلام، عبد السلام(2001): **الإتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

30- قطامي، نايفة(2001): **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، ط1، عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع.

31- قشقوش، ابراهيم(1979): **دافعية الإنجاز وقياسها**، القاهرة، دار الأنجلو المصرية.

32- كيلاني، صوفية(2005): **تحسين الأداء والتسويق في المؤسسات الاقتصادية بتطبيق الإدارة الإستراتيجية**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الاقتصادية.

33- معوض، خليل معوض(2006): **علم النفس العام**، ط2، مصر، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

34- ماكليلاند، ديفيد(1998): **مجتمع الإنجاز الدوافع الإنسانية للتنمية الاقتصادية**، ترجمة عبد الهادي الجوهري، محمد سعيد فرج، ط1، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

35- محمد فرج، الزليتي(2008): **أساليب التنشئة الاجتماعية ودوافع الإنجاز الدراسية**، ط1، ليبيا، إصدارات مجلس الثقافة العام.

36- سعيد، ردمان والقرون، علي(2010): **فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في الرياضيات في الجمهورية اليمنية**، المجلة العلمية، المجلة العلمية لكلية التربية ،1 (26).

37- مجدي، أحمد محمد عبد الله(2014): **سيكولوجية الدافع للإنجاز (دراسة عامة مقارنة)**، جامعة الإسكندرية، دار المعرفة الجامعة.

38- معمرية، بشير(2012): **السيادة النصفية للمخ والتحكم في السلوك**، الجزائر القبة، دار الخلدونية للنشر و التوزيع.

39- سوسن، شاكر مجيد(2008): **اضطرابات الشخصية أنماطها قياسها**، ط1، دار الصفا للنشر و التوزيع.

40- مولاي، بودخيلي محمد(2004): **طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي**،ط1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

41- محي الدين، حسين(1988): **دراسات في الدافعية والدوافع**، ط1، القاهرة، دار المعارف.

42- نبيل محمد، زايد(2003): **الدافعية والتعلم**، ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع.

43- معجم الوسيط(1988): **قاموس عربي عربي**، ط1، القاهرة، إصدار مجمع اللغة العربية.

44- وليم، عبيد(2009): **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة أطر مفاهمية ونماذج تطبيقية**، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

45- يوسف، العبد الله وسبيكة، الخليفي(2001): **أثر كل من الإتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الإستذكار على الأداء الأكاديمي** لدى عينة من طالبات جامعة قطر، المجلة التربوية كلية التربية جامعة قطر، العدد 60.

الملحق رقم:(1)

قائمة مقياس إستراتيجيات التعلم

جامعة محمد خيضر – بسكرة–

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علوم التربية

تخصص علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم

عزيزي التلميذ : السلام عليكم

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي بعنوان:

"**الفروق في إستراتيجيات التعلم لدى مرتفعي و منخفيضي الدافعية للإنجاز**"

آمل تعاونكم معي بالإجابة الصريحة و الواضحة عن أسئلة هاتين الإستمارتين 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

الرقم	العبـــــــــــــــارة	دائما	في الغالب	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أحاول حفظ الدرس عن ظهر قلب.					
2	أحاول كتابة الدرس عدة مرات لأحفظه .					
3	أعيد بناء الدرس بطريقتي الخاصة لكي أفهمه .					
4	أقوم بوضع خطة لكيفية المراجعة و الدراسة .					
5	أقوم بتكرار الدرس عدة مرات لأحفظه.					
6	أقوم بتنظيم المعلومات و تحليلها و تسجيل الملاحظات .					
7	أقوم بطرح الأسئلة التقويمية الشبيهة بأسئلة الاختبار للتحقق من درجة الاستيعاب و اتقاني للمعلومات التي درستها .					
8	أشرع في المراجعة منذ بداية العام الدراسي .					
9	أضع مخططا للدرس أو مشروع للدراسة .					
10	أقوم بتجزئة الدرس إلى فقرات و أحدد أفكارها الأساسية لأتمكن من فهمها .					
11	أحاول التعمق في المعلومات التي يقدمها الأستاذ في الدرس و ذلك بالرجوع إلى مصادر أخرى.					
12	ألخص الدرس قدر الإمكان.					
13	أعيد صياغة الدرس بأسلوبي الخاص في صورة مخططات و أشكال حتى يسهل تذكرها فيما بعد.					
14	أعيد حل التمارين بطريقتي الخاصة و أقارنها مع طريقة الأستاذ.					
15	أفضل الأعمال الدراسية الصعبة حتى أتعود على حل ما هو أصعب.					
16	أنا مدرك لنواحي قوتي و نواحي ضعفي في المجال الدراسي و أعمل على تحسين مستوايا.					
17	أفضل أن أقضي وقت فراغي في المؤسسة داخل المكتبة.					
18	عندما تواجهني أية صعوبة في الدراسة لا أتركها حتى أتممها بدقة.					
19	أعتمد على الكتب و القواميس و المصادر غير المقررة لأوسع من معلوماتي.					
20	أقارن بين معلوماتي و معلومات زملائي و لا أهدأ حين يجادلني زملائي حول فكرة ما حتى أتأكد منها.					
21	أكرر الدرس عدة مرات بصوت مرتفع و أفكر بصوت مسموع ليزيد انتباهي و لأركز فيما أدرس.					
22	أسير وفق البرنامج الذي وضعته للمراجعة.					
23	لا تهمني مع من أجلس في القاعة و في أي مكان أجلس.					
24	أشرع في المراجعة في الأيام الأخيرة قبيل الامتحان.					
25	أعمل على الاحتفاظ بالنقاط التي أراها مهمة و أساسية.					
26	أشرع في المراجعة قبل الامتحان بمتسع من الوقت (شهر					

	فأكثر).					
27	أختار الأماكن الهادئة للمراجعة و اوقات معينة.					
28	أتفحص الدرس و أبحث عن أفكاره و العلاقات الموجودة فيه و أهدافه و أربط المعلومات المدروسة بأمثلة من الواقع المعاش.					
29	أراجع في الوقت الذي أكون فيه مرتاح البال.					
30	آخذ الوقت الكافي في حل التمارين و أعيد الحل حتى أصل إلى الجواب الصحيح.					
31	أحاول الحل مع التدقيق في الإجابة.					
32	أقوم بواجباتي فور الرجوع إلى المنزل من دون تأجيل.					
33	أستغل وقت الدراسة أحسن استغلال.					
34	أرى أن الإجتهاد و المثابرة في طريق للنجاح و الفوز في الدراسة لذا لا أتعب ولا أمل.					
35	أنجز أعمالي و واجباتي المنزلية في اللحظات الأخيرة.					
36	لا أكتفي بما يقدمه الأستاذ بل أزيد عليه بما يقدمه الأساتذة الآخرون و أستشيرهم.					
37	أطلب المساعدة من الآخرين في كل ما أجد فيه غموض.					
38	أعمل على تسطير الأفكار المناسبة.					
39	من عاداتي أن أطرح الأسئلة على الأستاذ لا التلاميذ.					
40	عند المراجعة أفضل قراءة الدروس كاملة دون أن ألخصها.					
41	بعد الإنتهاء من المراجعة أضع قائمة بما تم انجازه و أخطط لانجاز الأعمال اللاحقة.					
42	أحاول أن أربط العلاقات بين ما قرأته و بين معارفي السابقة.					
43	أحضر الموضوع الذي سندرسه قبل أن يتطرق إليه الأستاذ.					
44	أحدد أخطائي و ثغراتي بعد الدراسة و التطبيق و أحرص على أن أتفاداها لاحقا.					

الملحق رقم:(2)

قائمة مقياس دافعية الإنجاز

الرقم	العبـــــــــــــــارة	تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق
1	أشعر برغبة كبيرة في التفوق.			
2	أرفض الإستسلام بسهولة.			
3	أتحمل مسؤولية أعمالي.			
4	تشجعني المكافآت المالية على بذل أقصى جهد.			
5	منحتني أسرتي قدرا كافيا من الإستقلال منذ الصغر.			
6	التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي.			
7	أنا بطئ في انجاز أعمالي.			
8	أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب الناس.			
9	أستمتع بوجودي مع أفراد لديهم نفس قدراتي.			
10	كثيرا ما أتخيل نفسي مرموقا.			
11	إذا بدأت عملا فلا بد من إنهائه.			
12	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين.			
13	ينقص حماسي لأداء الأعمال التي لا يقابلها مردود مادي .			
14	أنا أقرر القيام بأي عمل دون تدخل أحد.			
15	من الأفضل أن أعمل عملا خاليا من الصعوبات.			
16	أهتم بالحاضر و أترك المستقبل للظروف.			
17	المهم عندي هو إنجاز العمل بسرعة ولا أهتم بمدى جودته .			
18	من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي الاخرين .			
19	أسرع إلى التفوق بصورة مستمرة.			
20	أكافح من أجل الوصول إلى هدفي.			
21	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصب إهتمامي على العمل فقط.			
22	أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة و المنزل .			
23	أشعر بالسعادة حين أقوم بعمل دون رقابة.			
24	أتضايق عند مقارنة عملي بعمل الغير.			
25	من الصعب علي تجاوز العقبات التي تعترض إنجازي لعملي.			
26	ليس من المهم وضع الأهداف.			
27	تتراكم علي الأعمال بسبب التأجيل.			
28	يصعب علي الإحساس بالفشل .			

29	أفكر في المستقبل مما يفقدني الإستمتاع بالحاضر.			
30	حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة.			
31	أهتم كثيرا بإخراج عملي في أحسن صورة.			
32	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح.			
33	يقل نشاطي و حماسي عند القيام بالمهام الصعبة.			
34	أكره العمل المشحون بالمنافسات.			
35	أتراجع عن عملي إذا واجهتني أي صعوبات.			
36	أتردد كثيرا قبل إتخاذ القرار.			
37	تعد الشهرة هدفي الأساسي من أي عمل .			
38	أعمل ما أرغب بعمله دون تلبية لرغبة الآخرين.			
39	الناجحون هم صناع الحياة.			
40	رسم الأهداف يسهل عملية التنفيذ.			
41	أستغل كل وقتي فيما فيه منفعة.			
42	أرفض منافسة الآخرين.			
43	أشعر باليأس و الإحباط حين تعترضني عوائق في عملي.			
44	إذا فشلت في عملي فالآخرون هم سبب الفشل.			
45	التفوق لا يحصل عليه إلا القلائل.			
46	أنهي أعمالي أولا بأول و لا أؤجل عمل اليوم إلى الغد.			
47	أتمسك برأيي حتى لو إختلف مع رأي الأكثرية.			
48	يزيدني تشجيع الآخرين إصرار على إنجاز عملي.			
49	أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون منافسة أحد.			
50	أقوم بحل مشكلاتي دون طلب المساعدة من الآخرين.			
51	التراجع و الإستسلام يجنبني العناء و المشقة.			
52	تحمل المسؤولية أمر يضايقني.			
53	أبذل كل جهدي لإنجاز عملي بغض النظر عن المقابل المادي.			
54	أشعر بأنني أقوم بالأعمال التي يفرضها علي والدي.			
55	ليس هناك عمل دون عقبات.			
56	التخطيط السليم أساس النجاح.			
57	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة و إتقان .			
58	أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة.			
59	المنافسة تشحن طاقتي للوصول إلى أهدافي.			
60	النجاح و الفشل مرتبطان بالحظ و الصدفة .			
61	ليس لدي الصبر لأنهاء الأعمال الطويلة.			
62	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن أعمل فقط.			
63	أقوم بعملي بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أم لا.			
64	أعمل بالمثل القائل "الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه"			
65	يتطلب الإنجاز وضع خطط محددة لكل عمل.			
66	أحب أن أتقن ما أعمله.			
67	أفضل القيام بالمهام الصعبة.			

68	يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين.			
69	أطلب من الآخرين مساعدتي عندما تواجهني مشكلة.			
70	التفوق لا يعني لي الكثير.			
71	أضيع كثيرا من وقتي في المرح و التسلية.			
72	على الآخرين تحمل المسؤولية.			
73	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي الى أهدافي.			
74	أضع أهدافا لكل ما أريد إنجازه مستقبلا.			
75	أنجز أعمالي بسرعة.			
76	أنا واثق من قدراتي و مهاراتي.			
77	أحب المنافسة و أبذل كل جهدي للفوز.			
78	مواجهة الصعوبات تزيدني إصرار على النجاح.			
79	ما يقوله الناس حول أعمالي لا يهمني.			
80	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر و التوجيهات في أعمالي.			