وزارة التعليم العالي والبحث العلميتت

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قســم علم النفس

الرقم التسلسلي: ..... / **2024**

رقم التسجيل: 22075096862

رقم التسجيل: 2100468887

الموضوع

الدافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة علم النفس بجامعة بوضياف -المسيلة-

-دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في: علوم التربية

تخصص: توجيه وارشاد

إعداد الطالب:

دهيمي جمال

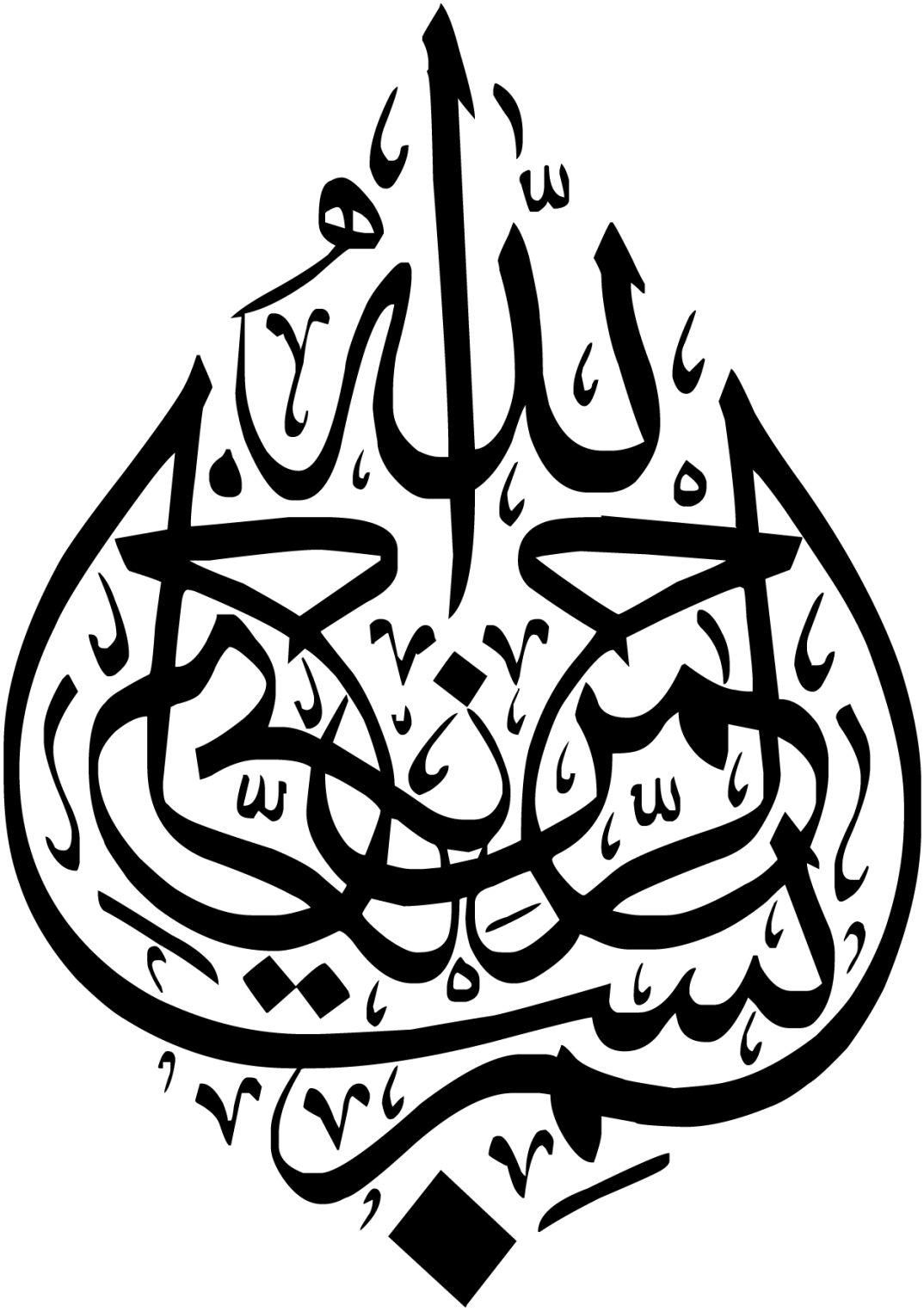
بن صالح خالد

إشراف الدكتورة:

نوال صديقي

السنة الجامعية

2024- 2023



شكر وتقدير

الحمد لله الذي ينتهي إليه حمد الحامدين ولديه يزداد شكر الشاكرين، الحمد لله الذي خلق الإنسان وعلمه البيان.

والصلاة والسلام على خير الأنام سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الكرام

ونشكر الله تعالى أن هدانا للخوض في هذا البحث وأعاننا على إنجازه بتوفيقه.

ثم نتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من مدَّ يد العون والمساعدة لإكمال هذا البحث، ونخص بالشكر أستاذتنا الكريمة صديقي نوال المشرفة على الرسالة، التي أكرمتنا بتواضعها وحسن تعاملها وخلقها وتوجيهاتها التي كان لها أبلغ الأثر في تذليل الصعاب وتخطي العقبات.

كما نشكر قسم علم النفس رئيسا وإدارة وأساتذة على مساعدتهم لنا،

ونقدم الشكر والعرفان لجامعة المسيلة التي فتحت لنا أبوابها ومكتباتها لمساعدتنا في إنهاء دراستنا.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على: طبيعة العلاقة بين الدافعية العقلية وأساليب التعلم لعينة من طلبة سنة ثانية ماستر تخصص ارشاد والتوجيه ، وذلك من خلال دراسة ميدانية من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، أجريت الدراسة على عينة تتكون من**183**)) طالبا وطالبة، كما اعتمد الطالبين على المنهج الوصفي الارتباطي، مستخدما في ذلك مقياس الدافعية العقلية من أعده كل من أنتوستل وتايت(Entwistle&Tait, 1994)، والذي قام بتعديله دوف (1997.Duff)، ومقياس أساليب التعلم من اعداد إختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية وقد تم بناء هذه الأداة من قبل جيانكارول وفاشيون (Giancarol & facion.1998)، وبعد اجراء الدراسة الميدانية وجمع البيانات والمعلومات وتبويبها ومعالجتها احصائياً، تم التوصل الى أهم النتائج الآتي ذكرها:

- ⇐ توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية وأساليب التعلم لدى_طلبة السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد والتوجيه، في جامعة محمد بوضياف المسيلة
- ⇐ مستوى الدافعية العقلية مرتفع لدى عينة طلبة السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد والتوجيه، في جامعة محمد بوضياف المسيلة
- ⇐ عدم وجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير الجنس لدى عينة من طلبة السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه جامعة المسيلة.

الكلمات المفتاحية: الدافعية العقلية، أساليب التعلم، طلبة ماستر02 ارشاد وتوجيه

Abstract:

The current study aimed to identify: the nature of the relationship between mental motivation and learning styles for a sample of second-year master's students specializing in counseling and guidance, through a field study from Mohamed Boudiaf University in M'sila. The study was conducted on a sample consisting of (183) male and female students. The two students also relied on The descriptive, correlational approach, using the Mental Motivation Scale prepared by Entwistle & Tait (1994), which was modified by Duff (1997), and the Learning Styles Scale prepared by the California Mental Motivation Test. This tool was built by Giancarol & Facion (1998), after conducting a field study and collecting... Data and information were classified and processed statistically. The following most important results were reached: There is a statistically significant correlation between mental motivation and learning styles among second-year master's students specializing in guidance and guidance, at the University of Mohammed Boudiaf M'sila.∠ The level of mental motivation is high among a sample of second-year master's students specializing in counseling and guidance, at the University of Mohamed Boudiaf, M'sila.∠ There are no statistically significant differences according to the gender variable among a sample of second-year master's students majoring in counseling and guidance at the University of M'sila.

Keywords: mental motivation, learning styles (Antostell and Tait).

فهرس المحتويات	رقم الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-إشكالية الدراسة	**6**
2-فرضيات الدراسة	**8**
3-أهداف الدراسة	**8**
4-أهمية الدراسة	**9**
5-تحديد مفاهيم الدراسة	**9**
6-الدراسات السابقة	**10**
7-الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة	**47-72**
الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
1. الدراسة الاستطلاعية	**77**
2. منهج الدراسة	**78**
3. حدود الدراسة	**78**
4. مجتمع وعينة الدراسة	**78-79**
5. أدوات الدراسة والخصائص السيكومترية	**81**
6. الأساليب المعالجة الاحصائية	**85**
الفصل الثالث: عرض وتفسير نتائج الدراسة ومناقشتها	
تمهيد	
1. عرض نتائج الدراسة	**89**
2. مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات	**95**

3. الاستنتاج العام	**102**
4. اقتراحات الدراسة	**103**
خاتمة	–
قائمة المراجع	–
المــلاحق	–

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح مراحل النمو العقلي حسب رأي بياجي	66
2	يوضح عناصر أساليب التعلم حسب نموذج دن ودن	77
3	يمثل مجتمع الدراسة لقسم علم النفس تخصص توجيه وارشاد	87
4	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الجنس	88
5	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغيرالتخصص	88
6	يوضح أبعاد وعبارات مقياس الدافعية العقلية	90
7	يوضح أبعاد وعبارات مقياس أنتوستل	90
8	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية وأبعاده الفرعية.	91
9	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية العقلية.	92
10	يوضح العلاقة الإرتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم وأبعاده الفرعية	92
11	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التعلم	93
12	يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة	96
13	يوضح مصفوفة معاملات إرتباط بين الدافعية العقلية (الأبعاد والدرجة الكلية) أساليب التعلم (الأبعاد والدرجة الكلية)	98
14	يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لأساليب التعلم	100
15	يوضح مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة ماستر (2) ارشاد توجيه	101

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	تقسيم الدراسات السابقة في الدراسة الحالية من إعداد الباحثين.	**21**
2	يوضح أبعاد الدافعية العقلية	**64**
3	يوضح عوامل النمو المعرفي لجان بياجي	**67**
4	يوضح إطار تصوري الدافعية العقلية	**68**
5	يمثل إطار تصوري لنموذج كولب	**75**
6	يوضح إطار تصوري لنموذج " بيجز"	**76**
7	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الجنس	**88**
8	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير التخصص	**89**
9	يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير الدافعية العقلية	**97**
10	يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير أساليب التعلم	**97**

مقدمـــــــــــــة:

إن العصـر الآنـي بـه ثـورة فـي مختلـف المجـالات سـواءًا العلميـة أو التكنولوجيـة أو الإجتماعية وهذه الثورة المعرفية تتطلب من الفرد الإهتمـام بتنميـة مهاراتـه وقدراتـه وكفاءاتـه للتعلم وتوظيفها بطرق عقلانية.

وتعد العملية التعليمية خاصة مرحلة التعليم الجامعي، من أكثر المراحل التي يتعرض فيها الطلاب لمختلف المشكلات الدراسية، التي تسعى لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في مجالات التعلم المختلفة، سواء في تحصيل المعلومات أو تكوين القيم والإتجاهات أو في تكوين المهارات المختلفة،كون أن قدارتهم المعرفية هي التي تقف وراء حدوث التعلم،كالإدراك والإنتباه والتذكر، والتعرف على نمط التفكير والتخيل، التي تجعلهم يقبلون على ممارسة إنجازاتهم المختلفة، ولكي تقوم الجامعة بأداء مهامها الأساسية اتجاه طلبتها، كان لابد من العناية بدافعيتهم وتنمية مهاراتهم المعرفية، فدوافع الفرد هي التي تمكنه من توليد وتنمية إدراكات وبدائل جديدة وقدرات مختلفة منها، القدرات العقلية التي عرفت بإسم الدافعية العقلية داخل الفرد، كما أشار إليها أوردان و**جيانكارلو على أنها** "التحفيز العقلي الداخلي للفرد للإندماج والمشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب إستخدام العمليات العقلية للوصول إلى حل المشكلات وإتخاذ القرارات، وتعبر عن رغبة الفرد القوية لإستخدام مهاراته في التفكير وقدراته الإبداعية في التوظيف**(Urdan, Giancarlo,2004)**، إلا أن غياب هذا النوع من الدوافع يمكن أن تكون له تأثيرات سلبية على مستقبل الطلبة، ولا سيما أن الدراسات النفسية تشير إلى تدني الدافعية العقلية يجعل من التعلم ذو عقلية جامدة، وتصبح طريقة التفكير تقليدية بعيدة عن روح الإكتشاف والتقصي والإبداعات الجادة، حيث تنمو وتتطور قدراتهم وخبراتهم أثناء تفاعلهم في مواقف التعلم لما يقومون به من عمليات عقلية معرفية ذاتية خاصة بهم، يحددها أساسا أسلوب تعلمهم وتفكيرهم، ويتم ذلك من خلال العملية التعليمية والمناهج وطرق التدريب المختلفة، بجانب الإهتمام بالمتغييرات التي تؤثر في عملية التعلم، كأساليب التعلم التي تم الإشارة إليهافي علم النفس التربوي "أنها بنية مفتاحية لوصل الفروق الفردية في سياق التعلم، فالأفراد المختلفون يتعلمون بطرق مختلفة، وأن

لديهم طرقا متنوعة في إستقبال ومعالجة المعلومات، والتي تكون مريحة لهم بشكل خاص والمرتبطة بنتائج مختلفة، على النحو الملحوظ.

ولا يزال موضوع الدافعية العقلية وأساليب التعلم، يستحوذان على اهتمام الباحثين نظرا لما لهما من أهمية نكون متعلمين بستمرار، وأن نكون قادرين على تطوير عملياتنا العقلية بشكل يمكننا من مواكبة كل جديد والإحتفاظ به، وإستعماله بالشكل المناسب،وعلى ذلك لابد لنا من أن نكون واعيين بعملياتنا المعرفية وقادرين على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيرنا، الأمرالذي يمكننا من إمتلاك معارفجديدة ويجعلنا أكثر قدرة على استرجاعها واستخدامها عند الحاجة وقد شملت الدراسة على جانبين الجانب النظري حيث تناولا فيه كل من اشكالية الدراسة، التساؤلات، وفرضيات الدراسة، واهداف الدراسة وأهميتها، حدود الدراسة ومتغيراتها والتعاريف الاجرائية الخاصة بمتغيرات الدراسة، الدافعية العقلية وأساليب التعلم يحتويان على العناصر التالية: بالنسبة للدافعية العقلية تم عرض فيه كل من تعريف الدافعية العقلية، خصائص الدافعية العقلية، وتوضيح الإستراتجيات التي تنمي الدافعية العقلية، وصولا إلى أبعاد الدافعية العقلية والتفصيل فيها، ثم التطرق إلى النظريات التي تفسر الدافعية العقلية، وتحديد أهمية الدافعية العقلية وإنتهاءً بخلاصة الفصل؛ أما أساليب التعلم : يتضمن كل من تعريفات أساليب التعلم، وبعض المصطلحات المشابهة لها، ثم تحديد أساليب التعلم حسب (انتوستل)، وصولا إلى العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم، ثم أهمية التعرف على أساليب التعلم، ثم طرق قياس أساليب التعلم وإنتهاءً بخلاصة الفصل.

والفصل الثاني خصص للجانب الميداني ، حيث خصص للإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث (منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، أدوات جمع البيانات...) ؛و عرض النتائج التي خلصت اليها الدراسة الميدانية ومناقشتها في ضوء الفرضيات المقترحة، وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة، وخَلُصَتْ الدراسة الى مجموعة من الاستنتاجات العامة وكذا الاقتراحات وحلول للدراسة

الجانب
النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. تحديد مفاهيم الدراسة
6. الدراسات السابقة
7. الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

1-إشكالية الدراسة:

يعد التعلم من أهم الركائز والعمليات الأساسية في حياة الفرد والمجتمع، الذي سعى جاهدًا لإكتسابها، بهدف تحسين مختلف أداءاته وتطوير أفكاره ومواجهة الأزمات النفسية والإجتماعية في ظل متطلبات تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية والتطورات المعاصرة.

و تعتبر مرحلة التعليم الجامعي ذات أهمية كبيرة بالنسبة للفرد والبيئة المحيطة به، كونها تتكون من ثقافات وأجناس مختلفة، وهذا ما يجعل الطلبة يكسرون هاجس الإنتكاس المعرفي، ويصبحون قادرين على مواجهة مشكلاتهم وضروریاتهم في ظل عصر معقد ومتغير،كون أن الإنفجار المعرفي والتطور السريع في شتى مجالات الحياة، قلص دور التعليم في تزويد الطلبة بجميع المعلومات والخبرات التي يحتاجون اليها، وأن الهدف الأسمى من التعليم الجامعي أو المؤسسات التربوية هو تنمية الدافعية التي تعد شرطا أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجال التعلم المختلفة ، فهي حالة مميزة من الدافعية العامة تشير إلى حالة معرفية داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط محدد والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (بن يوسف، 2008، ص17)، حيث أشارمنصوري وعلوان**2017**)) إلى أن الدافعية تعرف بأنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب عليها بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم(منصوري وعلوان،2017، ص325).

كما تعرف الدافعية للتعلم بأنها الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم، التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف، فالدافعية حالة حتمية إذ لا سلوك دون دافع وهي توجه انتباه المتعلم وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والحيوية لدى المتعلم، وتستثير العمليات الذهنية لديه وتوجه نشاطه نحو هدف معين وتقلل من فرص التشتت والسرحان وتهيئ الاستعداد للتعلم وتقوي النشاط الذهني والجسمي (جديدي، 2014، ص216).

وينظر التربويين إلى الدافعية على أنها "هدف تربوي لأي نظم تعلمي"(قيس ،2014،ص14).كونها تتفرع إلى أنواع من بينها الدافعية العقلية، حيث إهتم بتعريفها العديد من الباحثين من بينهم (دي بونو) على أنها"الجهد والحالة الذهنية المستمرة التي تمكن الفرد من الوصول إلى طرق وبدائل وحلول متعددة وجديدة ومبتكرة للمشكلات المطروحة، ويتوصل إليها من خلال نظرته الصائبة التي تؤهله لمعرفة الطرق المتبعة للحل وإزالة جميع العقبات التي تقف أمام قدراته على الإبتكار والإبداع، كما أكد على أن الأفكار الجديدة قد تخطر ببال الفرد بلحظة واحدة ولم تعد بحاجة لسنوات عمل طويلة، وهذا مايجعل الدافعية العقلية حالة تمكن صاحبها من إنجاز العديد من المهام التي تواجهه في أقل وقت ممكن وبصورة فريدة من نوعها (علام،2022، ص594.(

كما أن الدافعية العقلية تمثل الرغبة في التفكير والتعلم بكونها من أهم العوامل المحفزة للفرد في سبيل النجاح في المدرسة أو في العمل، وأنها تعبر عن دوافع الطلبة الذين هم أكثر عناية للإنخراط في الدراسة والعمل ومعالجة المشكلات المعرفية التي تعترضهم،وتطبيق مهاراتهم في التفكير وتحقيق النتائج بالمقارنة مع الطلبة الذين يكونوا غير مبالين بما يحدث حولهم، حتى أنهم يعارضون طرح أي جهد حقيقي، لافتقارهم للدافعية العقلية الكافية (حموك،2020، ص 91)؛ ويتم ذلك من خلال أساليب التعلم التي تلعب دور حاسما في تحديد إنجازات الطالب الجامعي، التي تمكنه من تحقيقها خلال سنوات الدراسة الجامعية، وكذلك تحديد مدى مساهمته مستقبلا في تطوير قدراته العقلية والذاتية من جهة والمجتمعية من جهة أخرى، وعلى هذا الأساس أصبح التركيز اليوم على أساليب التعلم الفعالة لمعالجة المعلومات وزيادة الدافعية العقلية، نحو إكتساب المعرفةفي كل مكان وزمان وربما إنتاجها، وهذا كما عرفها بعض علماء النفس منهم أنتوستل الذي يرى أن مفهوم أسلوب التعلم على أنه "وصف العمليات الوسيطية المتنوعة التي يستخدمها المتعلم في تفاعله مع مواقف التعلم والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعلمية جديدة تضاف إلى مخزونه المعرفي.**(Entwistle, 1981,p3)"**

وتنوع أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة وفق العديد من النماذج من بينها نموذج كولب، ونموذج انتوستل، حيث هذا الأخير ينقسم إلى ثلاث أبعاد وهي: الأسلوب العميق والأسلوب السطحي والأسلوب الإستراتيجي، ويعود تطرق الباحثين لهذه المشكلة وهو الأخذ بعين الإعتبار وإستنادا على بعض التوصيات التي أكدت على هذا الموضوع وأهميته منها دراسة سمية صبار الفراجي (2011) وجمانة عادل خزام (2014-2015) وبذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة على:

-التساؤلات:

*هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة احصائية بين الدافعية العقلية وأساليب التعلم لدى طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد والتوجيه؟

*ما هو أسلوب التعلم الأكثر إستخداما من طرف طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد والتوجيه؟

*ما مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد والتوجيه؟

*هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية العقلية لدى طلبة السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه تبعا لمتغير الجنس؟

02-الفرضيات:

* توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلية وأساليب التعلم لدى طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد والتوجيه.

*أسلوب التعلم الأكثر إستخداما لدى طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد والتوجيه هو الاسلوب العميق.

*مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد والتوجيه مرتفع.

*وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه تبعا لمتغير الجنس.

03-الأهداف:

1. إدراك طبيعة العلاقة بين أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية لكل من أساليب التعلم لدى عينة من طلبة السنة الثانية ماستر2 جامعة محمد بوضياف –المسيلة–
2. الكشف على أسلوب التعلم الأكثر إستخداما لدى طلبة عينة من طلبة السنة الثانية ماستر2 جامعة محمد بوضياف –المسيلة–
3. معرفة مستوى الدافعية العقلية لدى عينة من طلبة السنة الثانية ماستر2 جامعة محمد بوضياف –المسيلة–

04-أهمية الدراسة:

4-1/ الأهمية النظرية:

– حداثة متغييرات الدراسة وقلّت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع سواء على المستوى المحلي حسب إطلاع الباحثين.

–محاولة إثراء التراث التربوي بالمعلومات عن مفهومي الدافعية العقلية وأساليب التعلم عند أنتوستل لدى طلبة الجامعة والكشف عن العلاقة الإرتباطية بينهما.

–أهمية دراسة الدافعية العقلية والعمل على وزيادة براعة الطلبة في اختيار أساليب التعلم التي يتعرضون لها.

4-2/ الأهمية التطبيقة:

–معرفة أساليب التعلم والدافعية العقلية تساعد أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية على تبني طرائق تدريس ملائمة لكافة الطلبة.

–الإطلاع على متغيرات البحث التي تساعد اللجان المكلفة لبناء المناهج الدراسية على الأخذ في الحسبان التعامل مع مفرداته عند القيام بذلك.

–قد تساهم دراستنا على إقتراح المزيد من الأبحاث التي تلبي متطلبات عصرنا وتواكب المشكلات السائدة.

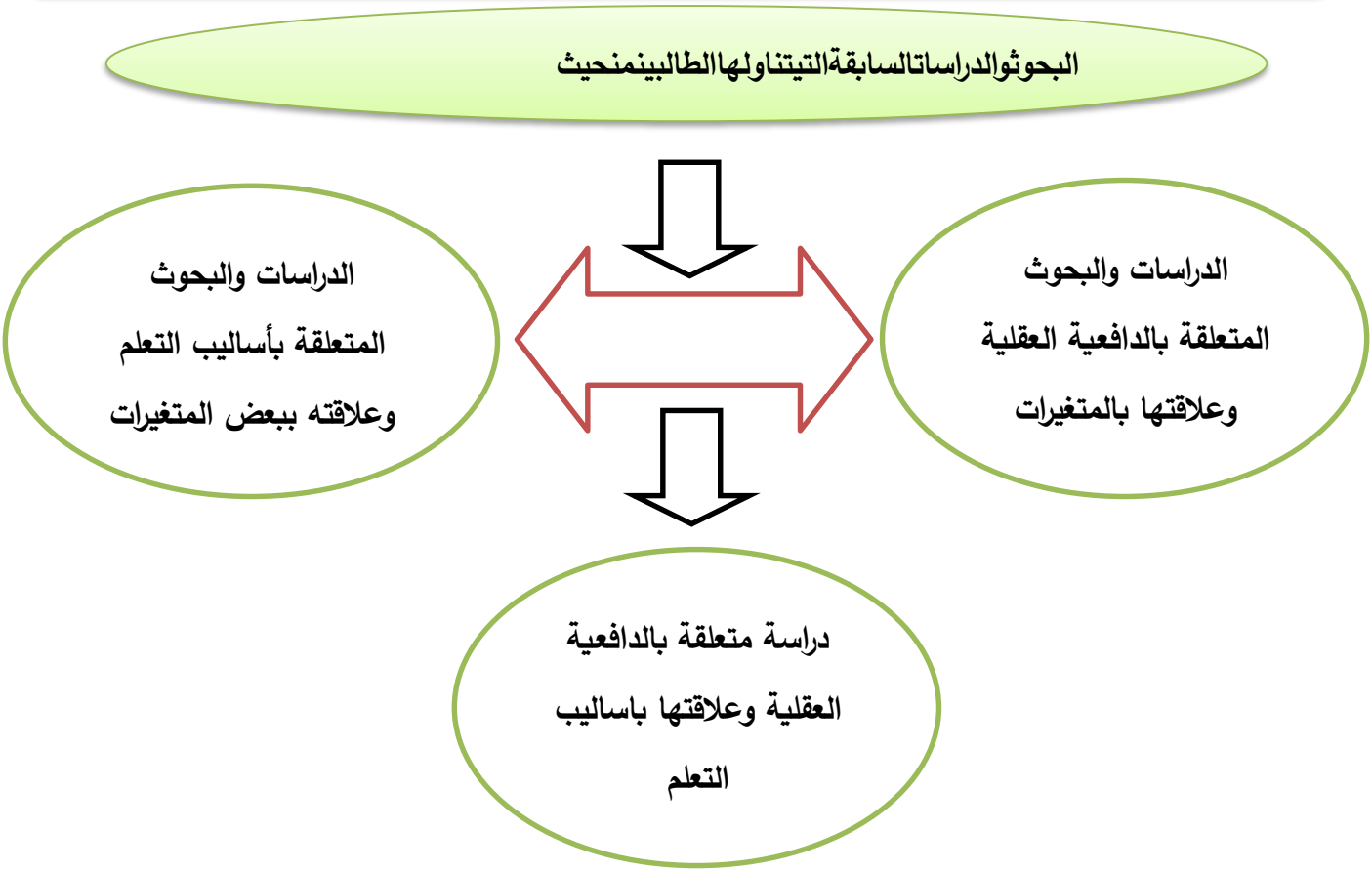
5-مفاهيم الدراسة:

5-1 الدافعية العقلية: هي مجموعة من المحركات والمحفزات الداخلية لعقل الفرد، التي توجهه لإيجاد المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة بإستعمال العمليات العقلية وقدراته الإبداعية وتقاس من خلال الدرجة التي يتحصل عليها لدى عينة من طلبة السنة الثانية ماستر2 جامعة محمد بوضياف –المسيلة–في مقياس الدافعية العقلية (مقياس كاليفورنيا) والذي قام ببناؤه جيانكارول وفاشيون (Giancarol & facion, 1998).

5-2 أساليب التعلم: هي تلك السبل التي يتبعها الطالب للتعلم حسب ميولاته ورغباته، وبالتالي إما أن يكون التعلم سطحيا (التوجه نحو إعادة الإنتاجية) أوعميقا (التوجه نحو العمق الشخصي) أو إستراتيجيات (التوجه نحو التحصيل)، وتقاس من خلال الدرجة التي يتحصل عليها لدى عينة من طلبة السنة الثانية ماستر2 جامعة محمد بوضياف –المسيلة– 2–في مقياس أنتوستل وتايت (Entwistle &Tait, 1994)، والذي قام بتعديله دوف Duff, 1997).)

6-الدراسات السابقة:

نظرا لأهمية التراث العلمي والتراكمية التي تثري البحث وتفيده للوصول إلى الحقيقة من حيث إنتهى العلماء، لذا سوف يستعرض الباحثين بعض البحوث والدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع سواء أكانت عربية أو أجنبية، ويتم تقسيم الدراسات إلى محورين: الأول يتناول البحوث والدراسات المرتبطة بالدافعية العقلية وبعض المتغيرات، والثاني يتناول البحوث والدراسات المرتبطة بأساليب التعلم وبعض المتغيرات، وذلك وفقا لتسلسلها الزمني والتي تتضمن (الباحث وسنة البحث أو الدراسة وموضوع البحث والهدف والعينة والأدوات وأهم النتائج)، ويقوم الباحثين بالتعقيب على الدراسات التي تناولاها.



شكل رقم (1): يوضح تقسيم الدراسات السابقة في الدراسة الحالية من إعداد الطالبين

6-1/الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية العقلية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

1-دراسة رضا ربيع عبد الحليم (2021) بعنوان: "الدافعية العقلية كمتغير وسيط للعلاقة بين الذكاء المنظومي والتنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي بإستخدام نموذج تحليل المسار لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ".

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين كل من الذكاء المنظومي والدافعية العقلية والتنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، إستكشافه فضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين الذكاء المنظومي كمتغير مستقل،والدافعية العقلية كمتغير وسيط والتنظيم الذاتي للتعلم لمتغير تابع لدى عينة البحث والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة (الذكاء المنظومي، الدافعية العقلية،والتنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي)، والكشف عن الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية في متغييرات الدراسة (الذكاء المنظومي، الدافعية العقلية والتنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي)،حيث تكونت عينة الدارسة من (610) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية لمدينة المنيا، كما إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أما الأدوات فتمثلت في مقياس

الذكاء المنظومي ومقياس الدافعية العقلية ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي،وإعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والوسيط والإنحراف المعياري ومعامل ألفا كرونباخ و spssوإختبار T.Test، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

– التطابق التام للنموذج البنائي المقترح مع مصفوفة الإرتباط البسيط.

– التأثير السلبي الموجب المباشر وغير المباشرلمتغير الذكاء المنظومي على الدافعية العقلية والتنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب الذكور والإناث في بعد (التركيز العقلي) من مقياس الدافعية العقلية لصالح الإناث.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب الذكور والإناث في بعد (التفاعل المنظومي) من مقياس الذكاء المنظومي لصالح (الإناث).

– وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصص العلمي والأدبي في بعدي (التأملي المنظومي، التفاعل المنظومي، الدرجة الكلية من مقياس الذكاء المنظومي لصالح طلاب التخصص العلمي.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الذكور والإناث في بعد (الإستراتيجيات المعرفية) من مقياس التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي والدرجة الكلية لصالح الإناث.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصص العلمي والأدبي في جميع أبعاد مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية لصالح طلاب التخصص العلمي.

2–دراسة رفيقة بمعزة (2020) بعنوان: "الدافعية العقلية وعلاقتها بالإبداع الجاد لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية على عينة من طلبة إرشاد وتوجيه سنة ثالثة ليسانس وأولى وثانية ماستر بجامعة الحيلالي بونعامة –حميس صلبانة "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية العقلية والإبداع الجاد لدى طلبة الجامعة، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الإبداع الجاد والتركيز العقلي للسنوات الثالثة ليسانس، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الإبداع الجاد والتوجه نحو التعلم، وأيضا الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإبداع الجاد وحل المشكلات إبداعيا للسنوات، حيث تكونت عينة الدراسة من(170) طالبة وطالب تم إختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، كما إستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي الإرتباطي،أما الأدوات فتمثلت في مقياس الدافعية العقلية لفاشيون وجيانكارلو، ومقياس الإبداع الجاد لزينب صالح ثامر الأكرع (2017)، وإعتمدت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري ومعامل الإرتباط بيرسون وإختبار T.Test التباين حجم التأثير، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-توجد علاقة دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية وتوجيه جامعة خمسي مليانة للسنوات (الثالثة ليسانس الأولى والثانية ماستر).

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين التركيز العقلي والإبداع الجاد لدى طلبة إرشاد وتوجيه - جامعة خميس مليانة (الثالثة ليسانس، الأولى والثانية ماستر).

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين حل المشكلات إبداعيا والابداع الجاد لدى طلبة الإرشاد وتوجيه-بجامعة خميس مليانة.

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين التوجيه نحو التعلم والابداع الجاد لدى طلبة إرشاد وتوجيهبجامعة خميس مليانة.

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين التكامل المعرفي والإبداع الجاد لدى طلبة الإرشاد والتوجيه -بجامعة خميس مليانة.

3-دراسة أسامة أحمد عطا محمد (2020-2021) بعنوان: "الدافعية العقلية وعلاقتها بالشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربيةبالغردقة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية ".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الدافعية العقلية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالغردقة وفقا لبعض المتغييرات الديموغرافية، حيث تكونت العينة من(200) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا، تم إختيارهم بطريقة عشوائية،كما إعتمدت على المنهج الوصفي المقارن التنبؤي،أما الأدوات فتمثلت فيمقياس الشغف الأكاديمي من إعداد فتحي عبد الرحمن الضبع (2021)، مقياس الدافعية العقلية إعداد الباحث، كما إعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية: معيار المتوسطات الحسابية سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو الأبعاد الفرعية وتقسيمها إلى ثلاث مستويات متساوية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-إرتفاع مستوى الدافعية العقلية بشكل عام لدى أفراد العينة المستهدفة، على جانب أن مستوى كلا التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيا جاء مرتفعا، وهما الأكثر إنتشارا لدى أفراد عينة الدراسة، بمتوسط قدره (4,28-4,08) على الترتيب، بينما جاء مستوى كلا من التحكم المعرفي، والتركيز العقلي متوسطا، بمتوسط قدره 3,03-98,2) على الترتيب.

- إرتفاع مستوى الشغف الأكاديمي بشكل عام لدى أفراد العينة المستهدفة، إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي جاء مرتفعا، وهو الأكثر إنتشارا لدى افراد عينة الدراسة، بمتوسط قدره (4,33)، بينما جاء مستوى الشغف القهري متوسطا، بمتوسط قدره (2,96).

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين متوسط درجات الذكور، ومتوسط درجات الإناث في بعدي الشغف الإنسجامي والشغف القهري والدرجة الكلية لصالح الذكور.

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين الطلبة العاملين في مؤسسات التعليم وغيرالعاملين في بعد التوجه نحو التعلم، وعند مستوى (0,05) على بعد حل المشكلات إبداعيا.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهما في الدرجة الكلية للدافعية العقلية وأبعادها المختلفة.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهما في كلا من (الشغف الإنسجامي، والشغف القهري، والشغف الأكاديمي ككل، التحكم المعرفي، التركيز العقلي، الدافعية العقلية ككل).

- عدم وجود فروق بين المجموعات الأربع للطلاب في التخصصات المختلفة (المناهج، الإدارة التعليمية، الصحة النفسية، التربية الخاصة) في الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية.

4-دراسة فارس هارون رشيد(2019) بعنوان: "الدافعية العقلية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا كلية الأداب -جامعة القادسية ".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الدافعية العقلية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية ومعرفة دلالة الفروق على مقياس الدافعية العقلية وفق متغير النوع (ذكور- إناث) والشهادة الأكاديمية (دكتوراه - ماجيستير)ومعرفة التوافق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية، ومعرفة دلالة الفروق على مقياسالتوافق الاكاديمي وفق متغير النوع (ذكور- إناث) والشهادة الأكاديمية (دكتورة - ماجيستر)، والتعرف على العلاقة بين الدافعية العقلية والتوافق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية،حيث إعتمدت الدراسة على عينة تكونت من(160) طالب وطالبة من كليات جامعة القادسية،تم إختيارهم بأسلوب عشوائي ذو التوزيع

المتساوي، كما إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي،أما الأدولت فتمثلت في مقياس (كحيل،2015) الذي تم بناؤه وفق نظرية (جيناكارلو وفاشيون،1996) ومقياس التوافق الأكاديمي، حيث إعتمدت الدراسة على الأساليب الإحصائية التالية: الوسط الحسابي والإنحراف المعياري ومعامل الإرتباط بارسون وألفا كرونباخ وspss والإختبار التائي لعينة واحدة والإختبار التائي لعينتين مستقلتين T.Testوتحليل التباين الثنائي، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة:

-طلبة الدراسات العليا يتمتعون بالدافعية العقلية، والتوافق الأكاديمي.

- وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين المتغيرين.

5-دراسة **Çokluk-BökeoĞluÖmay (2018)** بعنوان: "هيكل عامل الإختبار لمقياس كاليفورنيا للحافز العقلي، لدى طلاب المدارس الابتدائية التركية ودراسة علاقتها بالتحصيل الأكاديمي".

هدفت الدراسة إلى إستخدام التحليل العاملي التوكيدي من أجل التعرف على النسخة المكيفة والأصلية من مقياس كاليفورنيا للدافعية، والتحقق من صدق المقياس، والكشف عن العلاقة بين العلامات المسجلة على مقياس الدافعية العقلية والتحصيل الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة، حيث تكونت عينية الدراسة من (570) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الإبتدائية في مدينة أنقرة في تركيا، كما إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي،تم التأكد من صدق وثبات الأداء،أما الأدوات فتمثلت في مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية بصورته الأصلية، ومقياس الدافعية العقلية المطور، إعتمد الأساليب الإحصائية المناسبة للمعالجة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- صدق مقياس الدافعية العقلية الأصلي، والنسخة التي تم تكييفها كانت مرتفعة.

-وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي ومقياس الدافعية العقلية في المواد الدراسية المختلفة.

-المعرفي دال إحصائيا مع باقي مجالات القياس.

-وجود علاقة سالبة بين حل المشكلات الإبداعية والتوجه نحو التعلم والإنجاز الأكاديمي.

6-دراسة أحمد علي محمد الشريم (2016) بعنوان:" القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم ".

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح فاعلية توظيف برنامج تعليمي تعلمي مسند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من كلية العلوم التربية الجامعية التابعة لوكالة الغوة الدولية في الأردن، التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم، والتعرف على الفروق في أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم بإختلاف الجنس والمستوى الدراسي،حيث تكونت عينة الدراسة من(381) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية موزعة على ثلاث كليات هي التربية والعلوم والشريعة من جامعة القصيم،كما إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التنبوئي، أما الأدوات فتمثلت في مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية ويختصر ب ((3CM،تم التأكد من صدق وثبات، الأداةحيث إعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري، ومن أهم النتائج التي توصلت عليها الدراسة:

-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلية والمعدل التراكمي للطلبة وقد بلغ معامل إرتباط بيرسون سهميا (0,54) والدافعية العقلية لها قدرة تنبؤية بالمعدل التراكمي للطالب وبدلالة إحصائية فقد فسرت ما سبقه (0,19) من التباين في المعدل التراكمي.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمغير التخصص.

-عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين التخصص والجنس.

7-دراسة محمد الملك سعود(2016) بعنوان: "أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود".

هدفت الدراسة إلى تحقيق هدف نظري وهو التعرف على أساليب تفكير طلاب وطالبات كلية التربية السائدة، وكذلك مستوى الدافعية العقلية لديهم، بالإضافة إلى البحث عن وجود فروق في تلك الأساليب بين الطلاب والطالبات، وهدف تطبيقي هو توظيف نتائج البحث في رفع مستوى المهارات التعليمية لدى الطلاب بما يتوافق مع الأساليب التي يفضلونها، في التفكير والإستفادة من أي نتائج تسفرعنها الدراسة في تطوير الأداءالأكاديمي للطلاب وتفعيل المهارات ذات الأثر في التحصيل والتعلم الفاعل، حيث تكونت عينة الدراسة من (223) طالبا وطالبة، (104) طالب و(119) طالبة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، في الفصل الثاني

1436/1435هـ، تم إختيارهم بطريقة عشوائية من شعب المقررات التي تدرس كمتطلبات للكلية لضمان تمثيل عينة البحث لمجتمع البحث، المستهدف بالدراسة وهم طلاب وطالبات كلية التربية بالجامعة،كما إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي والمقارن، أما الأدوات فتمثلت فيقائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ ومقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية من إعداد جانكرلو وفاشيون، تم التأكد من صدق وثبات الأداة، أما الأساليب الإحصائية فتمثلت في: متوسط الإنحراف المعياري وقيمة "ت"، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-معظم أساليب التفكير تميزت بمستوى مرتفع لدى طلبة كلية التربية حيث كان هناك عشرة أساليب في هذا المستوى، بينما ثلاثة أساليب للتفكير حققت مستوى متوسطا لدى أفراد العينة.

-وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0,01) بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير (التشريعي) لصالح الطالبات.

-وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (التنفيذي – الهرمي – الأقلية –الداخلي) عند مستوى (0,05) لصالح الطالبات أيضا.

-وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد الدافعية العقلية وبعد التركيز العقلي عند مستوى (0,05) لصالح الطالبات.

-وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الدافعية العقلية وجميع أساليب التفكير وكل من التركيز العقلي والتوجه نحو التعلم.

-عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا في كل من التفكير (التشريعي والتنفيذي)، وبعدي الحل الإبداعي للمشكلات، والتكامل المعرفي.

-عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب التفكير (الهرمي) وبعد التكامل المعرفي.

8-دراسة وفاء أبو عقل (2015 -2016) بعنوان: " مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله البيرة، حيث تكونت العينة من(706) طالب وطالبة، تم إختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، كما إستخدمت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، أما

الأدوات فتمثلت في إختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية والمكون من (72) فقرة، تم التأكد من ثباتها، كما إعتمدت على الأساليب الإحصائية المناسبة للمعالجة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-بعد التوجه نحو التعلم قد إحتل المرتبة الأولى، وبعد التكامل المعرفي المرتبة الثانية، أن بعد التركيز العقلي في المرتبة الثالثة، وبعد حل المشكلات إبداعيا في المرتبة الرابعة.

-وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد التركيز العقلي والتوجه نحو التعلم وحل المشكلات إبداعيا لصالح التخصصات العلمية.

-وجود فروق دالة إحصائيا في بعد حل المشكلات إبداعيا لصالح الإناث.

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد التكامل المعرفي، والتوجه نحو التعلم والتركيز العقلي والدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس.

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد التكامل المعرفي تعزى لمتغير التخصص.

-9دراسة انمار يعقوب يوسف (2015-2016) بعنوان: "الدافعية العقلية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طلبة الجامعة ".

هدفت هذه الدراسة إلىقياس الدافعية العقلية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة الجامعة في محافظة البصرة، حيث تكونت العينة من(400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، تم إختيارها بطريقة طبقية عشوائية،كما إستخدمت على المنهج الوصفي، أما الأدوات فتمثلت في مقياسالدافعية العقلية لحموك (2012)وقائمة العوامل الكبرى في الشخصية لقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية من إعداد بيوشانان، كما إعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية: الإختبار التائي لعينة واحدة ن،الإختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل إرتباط بيرسون، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-طلبة الجامعة يملكون مستوى عالي من الدافعية العقلية بلغ الوسط الحسابي (158,221)، وبإنحراف معياري (24,121)، مقابل الوسط الفرضي (135)، أما فيما يتعلق بالعوامل الخمس الكبرى فقد أظهرت النتائج سيادة عامل الإنبساطية بمتوسط حسابي (28,837)، وبإنحراف معياري (4,366) مقابل الوسط الفرضي (24).

-وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الدافعية العقلية وعامل الشخصية الإنبساطية وعامل الشخصية الإنفتاحية وعامل المقبولية.

-وجود علاقة إرتباطية سالبة وكذلك عامل الضمير الحي ماعدا عامل الشخصية العصابية.

10-دراسة **(Özdemir&DemirtaŞlI) (2015)**بعنوان: " تعديل مقياس كاليفورنيا للدوافع العقلية -سم3".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مناسبة النسخة المطورة من مدى مناسبة النسخة المطورة من مقياس كاليفورنيا للدافعية، حيث تكونت عينة الدراسة من (1378) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية بمدارس تركيا، كما إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تم التأكد من صدق وثبات الأدة، أما الأدوات فتمثلت في مقياس كاليفورنيا، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-الدافعية العقلية تتكون من أربعة أبعاد التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيا، التكامل المعرفي، والتركيز العقلي

-قيم معامل الثبات التي تم التوصل إليها من خلال طريقة ألفا كرومباخ وطريقة إعادة الإختبار مرتفعة مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة ثبات مرتفعة

-معاملات الإتساق الداخلية مرتفعة مابين المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها وما بين الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس.

11-دراسة قيس محمد علي، وليد سالم حموك (2011-2012) بعنوان: "الدافعية العقلية ... رؤية جديدة"

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل،قياس مستوى الذطاء الإنفعالي لدى طلبة جامعة الموصل، التعرف على العلاقة بين الدافعية العقلية والذكاء الإنفعالي لدى طلبة جامعة الموصل، التعرف على دلالة الفرق في مستوى الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث (الجنس، التخصص، الصف الدراسي)، التعرف على دلالة الفرق في مستوى الذكاء الإنفعالي بين أفراد عينة البحث تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص، الصف الدراسي)، حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الدراسة الصباحية في جامعة الموصل والعام الدراسي (2011-2012) من كلا الجنسين (ذكور-إناث) والإختصاصات (العلمية، الإنسانية)

ومن الصفوف الدراسية (الأولى/ الرابعة)، تم إختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، كما إستخدمت المنهج الوصفي،تم التأكد من صدق وثبات الأداة، أما الأدوات فتمثلت فيمقياس الكاليفورنيا قياس الدافعية العقلية (CM3 Level lll)، مقياس الذكاء الإنفعالي، كما إعتمدت الأساليب الإحصائية التالية: الحقيبة الإحصائية (spss)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

– يمتع طلبة جامعة الموصل بمستوى عال من الدافعية العقلي أي بنزعة إلى التفكير الناقد وعادات عقلية محفزة للتفكير.

– يتمتع طلبة جامعة الموصل بمستوى عال من الذكاء الإنفعالي وهذا يعزى إلى أنهم يمتلكون مجموعة من مهارات وقدرات هذا النوع من الذكاء.

– وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية والذكاء الإنفعالي ويستدل من ذلك أن هنالك تداخل بين المتغيرين في عدد من مجالاتها والمهارات المكونة لكل منهما سببا هذه النتيجة.

– تفوق أفراد عينة البحث الذكور على الإناث في كل من الدافعية العقلية والذكاء الإنفعالي، ويعتقد أن هذه الحالة نتيجة لأثر أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة للمجتمع التي ترسخ الإلتزام بالأدوار الجنسية، لاسيما أن عدة إشارات وجدت متضمنة في الأدبيات إلى أن الذكاء الإنفعالي، والدافعية بشكل عام تتأثران بالتنشئة الاجتماعية والتنميط الجنسي.

– يمتلك أفراد عينة البحث من كلا التخصصين الدراسيين العلمي والإنساني، مستويات متقاربة بشكل كبير في كل من الدافعية العقلية والذكاء الإنفعالي، ويمكن القول إن متغيري البحث لايتحددان بنوع التخصص الدراسي ولايتأثران به، فما يمتلك الفرد الإستعدادات الدافعية ومهارات الذكاء الإنفعالي هو حصيلة عوامل ليس للتخصص الدراسي علاقة به.

– يمتلك أفراد عينة البحث من كلا الصفين (الأول/ الرابع) مستويات متقاربة في كل من الدافعية العقلية والذكاء الإنفعالي، ويعتقد الباحثان أن طلبة الصفوف الأولى يمتلكون عددا من عوامل التحفيز الداخلي التي تدفعهم بإتجاه المثابرة وزيادة دافعيتهم، ومهارات الذكاء الإنفعالي مامكنهم من أن يظهروا أداءً مساويا لأداء زملائهم في الصفوف الرابعة في إستجاباتهم على أداتي البحث.

12-دراسة سمية صبار الفراجي (2011) بعنوان:" الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بجامعة بغداد كلية التربية إبن هيثم".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الدافعية العقلية لدىطلبة المرحلةالإعدادية، التعرف على مستوى كل مجال من مجالات الدافعية العقلية على إنفراد ولجميع أفراد العينة، التعرف على الفروق في مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الإعداديةوفق متغيري أ – الجنس (ذكور –إناث)، ب– الفرع الدراسي (علمي –أدبي)، التعرف على العلاقة الإرتباطية بين الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي، لدى طلبة المرحلة الإعدادية، التعرف على الفروق في العلاقة الإرتباطية بين الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي وفق أ– الجنس (ذكور– إناث)، ب – الفرع الدراسي (علمي – أدبي)، حيث تكونت العينة من (400) طالب وطالبة تم إختيارهمبطريقة عشوتئية طبقية ذات التوزيع المتساوي من 12 مدرسة إعدادية، كما إستخدمت المنهج الوصفي،تم التأكد من صدق وثبات الأداة،أما الأدوات فتمثلت في مقياس الدافعية العقلية، كما إعتمدت الأساليب الإحصائية التالية: مربع كاي، معامل إرتباط بيرسون، معادلة ألفا كرونباخ، الإختبار التائي لعينة واحدة، الإختبار التائي لعينيتين مستقلتين، تحليل التباين الثنائي، معامل نشر، معادلة الإختبار الزائي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

– يتمتع طلبة المرحلة الإعدادية بدافعية عقلية عالية.

– ترتبط الدافعية العقلية بالإبداع الجاد والتفكير الجانبي وتكون أداة فعالة لتحقيق التعلم.

– تتمثل الدافعية العقلية من قدرات الفرد المعرفية التي تمكنه من أداء المهمات التعليمية بنجاح.

– لا تتأثر الدافعية العقلية بالجنس ونوع الدراسة مما يؤشران مستوى الذكور والإناث متقارب فيما بينهم.

– ترتبط الدافعية العقلية بالتحصيل الدراسي لأنها تعد بمثابة قدرة فعالة لتحقيق التعلم المثمر، إذ أن الطلبة المحفزين داخليا أكثر مثابرة.

-13دراسة محمد بكر محمد نوفل (2000) بعنوان: " أثر برنامج في إستراتيجيات الإبداع الجاد في تنمية التفكير المتوازي والتحصيل الدراسي في مقرر تنمية مهارات التفكير لدى طالبات الجامعة ".

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح فاعلية توظيف برنامج تعليمي تعلمي مسند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من كلية العلوم التربية الجامعية التابعة لوكالة الغوة الدولية في الأردن، التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم والتعرف على الفروق في أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم بإختلاف الجنس والمستوى الدراسي، حيث تكونت العينة من(60) طالب وطالبة تم إختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة علوم التربية من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى،كما إعتمدت على المنهج التجريبي، تم التأكد من صدق وثبات الأداة، أما الأدوات فتمثلت في مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، كما إعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية –الإنحرافات المعيارية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

–وجود فروق بين الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج المستند لنظرية الإبداع الجاد وبين الطلبة الذين لم يتعرضوا له.

1-1-6 التعقيب على الدراسات التي تناولت متغير الدافعية العقلية:

بعد استعراض مجموعة الدراسات السابقة وتحليلها سيعرض الباحث فيما يلي أهم النقاط التي تم استخلاصها من تحليل هذه الدراسات وذلك من حيث الهدف والعينة والأدوات، وكذلك النتائج:

أولا: من حيث الهدف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة من حيث المتغيرات المراد معرفة علاقتها بالدافعية العقلية إذ شملت كلا من: الذكاء المنظومي و التنظيم الذاتي للتعلم الاكاديمي عبد الحليم (2021)، بالابداع الجادبمعزة (2020)، الشغف الأكاديمي عطا محمد (2020–2021)، التوافق الاكاديميفارس (2019)، العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية انمار (2015–2016)، التحصيل الدراسي فراجي (2011)، التحصيل الأكاديمي(BökeoĞlu)(2018)، أساليب التفكير الملك سعود(2016)، كما هدفت بعض الدراسات إلى مستوى الدافعية العقلية شملت كل من أبو عقل(2015–2016)، (قيس وحموك، 2011–2012)،القدرة التنبؤية للدافعية إذ شملت كلا من : التحصيل الأكاديمي محمد الشريم (2016)، كما هدفت بعض الدراسات إلى تنمية الدافعية العقلية التي شملت كل من: توضيح فاعلية توظيف برنامج تعليمي تعلمي مسند الى نظرية الابداع

الجاد نوفل (2000)، كما هدفت بعض الدراسات إلى تعديل مقياس كاليفورنيا التي شملت كل من: مدى مناسبة النسخة المطورة (.(2015) (Özdemir&DemirtaŞll

ثانيا: من حيث العينة :

أما فيما يتعلق بالعينات التي إعتمدت في الدراسات السابقة فإن معظم الدراسات السابقة المحور في هذا استخدمت عيناتها من طلبة وطالبات الجامعة في دراسة (عبد الحليم ،2021)، (بمعزة، 2020)، (فارس، 2019)، (محمد الشريم، 2016)، (قيس وحموك، 2011-2012)،(أنمار، 2015-2016)،(عطا محمد،2020-2021)، (الملك سعود 2016)، (Özdemir&DemirtaŞll،(2015 ،في حين إختارت بعض الدراسات عيناتها من طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة (عبد الحليم، 2021)، (أبو عقل، 2016-2017)، في حين إختارت بعض الدراسات عيناتها من طلبة المرحلة المتوسطة مثل دراسة (الفراجي، 2011)، في حين إختارت بعض الدراسات عيناتها من طلبة المرحلة الإبتدائية مثل دراسة (BökeoĞlu ، 2018)،أما فيما يتعلق بحجم العينة فقد كان هناك إختلاف واضح في عدد أفراد العينات التي إعتمدت في الدراسات السابقة التي إستعرضناها، من (60) نوفل 2000، و(160) فارس 2019، (170) بمعزة 2020، (200) عطا محمد 2020-2021، (223) ملك سعود 2016، (381) محمد الشريم 2016، و (400) كل من الفراجي 2001، و أنمار 2015-2016،(570)BökeoĞlu، 2018،(610) عبد الحليم 2021، (706) أبو عقل، 2016-2017، (1378)Özdemir&DemirtaŞll، 2015،ويرجع اختلاف حجم العينات إلى الأهداف التي سعت الدراسات السابقة إلى تحقيقها، والى قناعتهم بتمثيل العينة لخصائص المجتمع، فضلاً عن العوامل الأخرى التي تدخل في تحديد حجم العينة والتي تفرضها إجراءات البحث.

ثالثا: من حيث المنهج:

يتضح أن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي مثل دراسة (عبد الحليم، 2021)، (بمعزة، 2020)، (عطا محمد، 2020-2021)، (فارس، 2019)، (BökeoĞlu، 2018)، (أبو عقل، 2016-2017)، (الملك سعود،2016)، (محمدالشريم،2016)، (أنمار،2015-2016)،(Özdemir&DemirtaŞll، 2015)، (الفراجي، 2011)،(قيس وحموك، 2011-2012)، إستخدمت دراسة (نوفل،2000) المنهج التجريبي.

رابعا: من حيث أدوات جمع البيانات:

استخدمت معظم الدراسات السابقة مقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية ، بالإضافة الى مقياس أخر فإن أكثرها استخداما هو مقياس الدافعية العقلية كما في دراسةعبد الحليم (2021)، فارس(2019)، محمد الشريم (2016) ويختصر ب ((3CM، أبو عقل (2015 –2016)، الفراجي (2011)، محمد نوفل (2000)،(2015) BökeoĞlu،Özdemir&DemirtaŞll (2018) والمطور رفيقة بمعزة (2020) و الملك سعود(2016) لفاشيون وجيانكارلو، أنمار (2015–2016) لحموك (2012)، قيس وحموك (2011–2012) ويختصر ب(CM3 Level lll)، في حين دراسات أخرى قام أصحابها ببناء مقياس الدافعية العقلية كما في دراسة – عطا محمد (2020–2021)، في حين دراسات أخرى إستخدمت مقاييس جاهزة أو معدة لمتغيرات أخرى: كدراسة عبد الحليم (2021) إستخدمت مقياس الذكاء المنظومي ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم الاكاديمي، ودراسة بمعزة (2020) إستخدمت مقياس الابداع الجاد لزينب صالح ثامر الأكرع (2017)، وعطا محمد (2020–2021) إستخدمت مقياس الشغف الأكاديمي من إعداد فتحي عبد الرحمن الضبع (2021)، فارس (2019) مقياس التوافق الأكاديمي، الملك سعود(2016)،مقياس الذكاء الإنفعالي، قيس وحموك (2011–2012)،أساليب التفكير لستيرنبرغ، وأنمار (2015–2016)، قائمة العوامل الكبرى في الشخصية لقياس العواملالخمسة الكبرى في الشخصية من إعداد بيوشانان.

الإستبانة كأداة لجمع البيانات وهو ما يتوافق مع دراستنا.

خامسا: من حيث النتائج:

أشارت نتائج الدراسات التي اهتمت بالدافعية العقلية إلى ما يلي:

–وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية وعدد من المتغيرات منها: أبعاد الدافعية العقلية والإبداع الجاد (بمعزة ،2020)، التوافق الأكاديمي (فارس، 2019)، المعدل التراكميمحمد الشريم (2016) جميع أساليب التفكير وكل من التركيز العقلي والتوجه نحو التعلمن التفكير (التشريعي والتنفيذي)، وبعدي الحل الإبداعي للمشكلات، والتكامل المعرفي، بين أسلوب التفكير (الهرمي) وبعد التكامل المعرفي الملك سعود (2016)، التحصيل الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة، التحصيل المعرفي مع باقي مجالات القياس، BökeoĞlu(2018)، عامل

الشخصية الإنبساطية وعامل الشخصية الإنفتاحية وعامل المقبولية، إنمار (2015-2016)، وعامل الشخصية الإنبساطية وعامل الشخصية الإنفتاحية وعامل المقبولية يعقوب يوسف (2015-2016)،وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية والذكاء الإنفعالي ويستدل من ذلك أن هنالك تداخل بين المتغيرين في عدد من مجالاتها والمهارات المكونة لكل منهما سببا هذه النتيجة (قيس وحموك (2011-2012)، بالإبداع الجاد والتفكير الجانبي وتكون أداة فعالة لتحقيق التعلم، والتحصيل الدراسي لأنها تعد بمثابة قدرة فعالة لتحقيق التعلم المثمر، إذ أن الطلبة المحفزين داخليا أكثر مثابرةسمية صبار الفراجي (2011).

-وجود علاقة سالبة بين الدافعية العقلية وعددالمتغيرات منها: عامل الضمير الحي ماعدا عامل الشخصية العصابيةيعقوب يوسف (2015-2016)، حل المشكلات الإبداعية والتوجه نحو التعلم والإنجاز الأكاديمي .BökeoĞlu(2018)

-وجود فروق إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية وعدد من المتغيرات منها: الذكور والإناث في بعد (التفاعل المنظومي)، من مقياس الذكاء المنظومي لصالح (الإناث) وبعد (التركيز العقلي)من مقياس الدافعية العقلية لصالح الإناث، وبعد (الإستراتيجيات المعرفية)من مقياس التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي والدرجة الكلة لصالح الإناث، التخصص العلمي والأدبي في بعدي (التأملي المنظومي، التفاعل المنظومي، الدرجة الكلية من مقياس الذكاء المنظومي لصالح طلاب التخصص العلمي، التخصص العلمي والأدبي في جميع أبعاد مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية لصالح طلاب التخصص العلمي عبد الحليم (2021)، عند مستوى (0,01)بين الطلبة العاملين في مؤسسات التعليم وغيرالعاملين في بعد التوجه نحو التعلم،وعند مستوى (0,05) على بعد حل المشكلات إبداعيا، عطا محمد (2020-2021)، عند مستوى(0,01) بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير (التشريعي) لصالح الطالبات، أساليب التفكير (التنفيذي – الهرمي – الأقلية –الداخلي) عند مستوى (0,05) لصالح الطالبات أيضا، أبعاد الدافعية العقلية وبعد التركيز العقلي عند مستوى (0,05) لصالح الطالبات الملك سعود(2016)،في أبعاد التركيز العقلي والتوجه نحو التعلم وحل المشكلات إبداعيا لصالح التخصصات العلمية، بعد حل المشكلات إبداعيا لصالح الإناث أبو عقل (2015 -2016)، بين الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج المستند لنظرية الإبداع الجاد وبين الطلبة الذين لم يتعرضوا له،

محمد نوفل (2000)، وبين متوسط أداء الطلبة على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمغير التخصص، محمد الشريم (2016)، تفوق أفراد عينة البحث الذكور على الإناث في كل من الدافعية العقلية والذكاء الإنفعالي، ويعتقد أن هذه الحالة نتيجة لأثر أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة للمجتمع التي ترسخ الإلتزام بالأدوار الجنسية، لاسيما أن عدة إشارات وجدت متضمنة في الأدبيات إلى أن الذكاء الإنفعالي، والدافعية بشكل عام تتأثران بالتنشئة الاجتماعية والتنميط الجنسي، يمتلك أفراد عينة البحث من كلا التخصصين الدراسيين العلمي والإنساني، مستويات متقاربة بشكل كبير في كل من الدافعية العقلية والذكاء الإنفعالي، ويمكن القول إن متغيري البحث لايتحددان بنوع التخصص الدراسي ولايتأثران به، فما يمتلك الفرد الإستعدادات الدافعية ومهارات الذكاء الإنفعالي هو حصيلة عوامل ليس للتخصص الدراسي علاقة به (قيس وحموك 2011-2012).

-عدم وجود فروق إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية وعدد من المتغيرات منها: الدرجة الكلية للدافعية العقلية وأبعادها المختلفة، في كلا من (الشغف الإنسجامي، والشغف القهري، الشغف الأكاديمي ككل، التحكم المعرفي، التركيز العقلي، الدافعية العقلية ككل، وبين المجموعات الأربع للطلاب في التخصصات المختلفة (المناهج ، الإدارة التعليمية، الصحة النفسية، التربية الخاصة) في الشغف الأكاديمي،عطا محمد (2020-2021)، بين متوسط أداء الطلبة على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمغير التخصص، تعزى لمتغير الجنس، تعزى للتفاعل بين التخصص والجنس، محمد الشريم (2016)، في كل من التفكير (التشريعي والتنفيذي)، وبعدي الحل الإبداعي للمشكلات، والتكامل المعرفي، بين أسلوب التفكير (الهرمي) وبعد التكامل المعرفي، الملك سعود(2016)، في بعد التكامل المعرفي، والتوجه نحو التعلم والتركيز العقلي والدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس، في بعد التكامل المعرفي تعزى لمتغير التخصص، وفاء أبو عقل (2015 -2016).

-التطابق التام للنموذج البنائي المقترح مع مصفوفة الإرتباط البسيط، التأثير السلبي الموجب المباشر وغير المباشر لمتغير الذكاء المنظومي على الدافعية العقلية والتنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي عبد الحليم (2021).

مستوى الدافعية العقلية:إرتفاع مستوى الدافعية العقلية بشكل عام لدى أفراد العينة المستهدفة، على جانب أن مستوى كلا التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيا جاء مرتفعا، وهما الأكثر إنتشارًا لدى أفراد عينة الدراسة،بمتوسط قدره (4,28–4,08) على الترتيب، بينما جاء مستوى كلا من التحكم المعرفي، والتركيز العقلي متوسطا، بمتوسط قدره(3,03–2,98)على الترتيب،عطا محمد (2020–2021)،طلبة الدراسات العليا يتمتعون بالدافعية العقلية، والتوافق الأكاديميفارس (2019)، بعد التوجه نحو التعلم قد إحتل المرتبة الأولى، وبعد التكامل المعرفي المرتبية الثانية، أن بعد التركيز العقلي في المرتبة الثالثة، وبعد حل المشكلات إبداعيا في المرتبة الرابعة، أبو عقل (2015–2016)، طلبة الجامعة يملكون مستوى عالي من الدافعية العقلية بلغ الوسط الحسابي (158,221) وبإنحراف معياري (24,1212)، مقابل الوسط الفرضي (135)، أما فيما يتعلق العوامل الخمس الكبرى فقد أظهرت النتائج سيادة عامل الإنبساطية بوسط حسابي (28,837)،وبإنحراف معياري (4,366)، مقابل الوسط الفرضي (24)، أنمار (2015–2016)، يمتع طلبة جامعة الموصل بمستوى عال من الدافعية العقلي أي بنزعة إلى التفكير الناقد وعادات عقلية محفزة للتفكير، قيس وحموك (2011–2012)،يتمتع طلبة المرحلة الإعدادية بدافعية عقلية عالية، تتمثل الدافعية العقلية من قدرات الفرد المعرفية التي تمكنه من أدا المهمات التعليمية بنجاح، لا تتأثر الدافعية العقلية بالجنس ونوع الدراسة مما يؤشران مستوى الذكور والإناث متقارب فيما بينهم، الفراجي (2011)، صدق مقياس الدافعية العقلية الأصلي، والنسخة التي تم تكييفها كانت مرتفعة، المعرفي دال إحصائيا مع باقي مجالات القياس BökeoĞlu(2018)، الدافعية العقلية تتكون من أربعة أبعاد التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيا، التكامل المعرفي، والتركيز العقلي،قيم معامل الثبات التي تم التوصل إليها من خلال طريقة ألفا كرومباخ وطريقة إعادة الإختبار مرتفعة مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة ثبات مرتفعة،معاملات الإتساق الداخلية مرتفعة مابين المفردات والأبعاد التي تنتمي أليها وما بين الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس،.(2015) Özdemir&DemirtaŞlI

يتمتع طلبة جامعة الموصل بمستوى عال من الذكاء الإنفعالي وهذا يعزى إلى أنهم يمتلكون مجموعة من مهارات وقدرات هذا النوع من الذكاء، يمتلك أفراد عينة البحث من كلا الصفين (الأول/ الرابع) مستويات متقاربة في كل من الدافعية العقلية والذكاء الإنفعالي، ويعتقد الباحثان أن

طلبة الصفوف الأولى يمتلكون عددا من عوامل التحفيز الداخلي التي تدفعهم بإتجاه المثابرة وزيادة دافعيتهم، ومهارات الذكاء الإنفعالي مامكنهم من أن يظهروا أداءً مساويا لأداء زملائهم في الصفوف الرابعة في إستجاباتهم على أداتي البحث (قيس وحموك، 2011-2012).

6-2-الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات:

1-دراسة صليحة لعزالي، فاطمة الزهراء لوزاني (2021) بعنوان: "أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات لدى الطلبة وعلاقتها بالتقييم المستمر لأدائهم".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم وفق نظرية بيجز لدى طلبة الجامعة و التقييم المستمر للطلبة المقبلين على التخرج، حيث تكونت عينة الدراسة على مجموعة من طلبة والطلاب (281) تم إختيارهم بطريقة عشوائية بجامعة يحي فارس بالمدية ومن مختلف التخصصات كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أما الأدوات فتمثلت في مقياس أساليب التعلم الذي أعده بيجز biggsوزملاءه لقياس اسلوبين من أساليب التعلم السطحي، العميق)وإعتمدت الأساليب الإحصائية التالية معامل بيرسون كرومباخ وشابيرو-ويلك، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود فروق في أساليب التعلم العميق تبعا لمستويات الطلبة لصالح المرتفعين، اما في أسلوب التعلم السطحي فكان الفروق دالة لصالح ذوي التقييم المنخفض.

2-دراسة دمرنبر عفيف (2021) بعنوان: "أساليب التعلم المفضلة حسب نموذج كولب لدى تلاميذ التعليم الثانوي -دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمستغانم الجزائر".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط التعلم الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب تصنيف (كولب)لأنماط التعلم كشف الفروق بين أساليب التعلم التي تعزى إلى متغير الجنس والتخصص الأكاديمي للتلميذ، ومعرفة أثر تفاعل متغيرات الجنس والتخصص الاكاديمي على تفضيل التلميذ لنمط تعلم عن نمط أخر حسب تصنيف كول حيث تكونت عينة الدراسة من تمثل(120) تلميذا وتلميذة يتوزعون حسب الجنس وشعب الدراسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية،كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأما الأدوات التي استخدمتها الدراسة فتمثلت في مقياس كولب لأنماط التعلم وتم التأكد من صدق وثبات الأداة،إعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

– نمط التعلم الاستيعاب هو النمط السائد من بين الأنماط التعليمية الأربعة حسب تصنيف كولب لدى تلاميذ الثالثة ثانوي وأن النمط التعلم التجميعي كان الأقل شيوعا مقارنة مع الأنماط التعلمية الأخرى.

– عدم وجود فروق في أنماط التعلم الأربعة حسب نموذج كولب لدى تلاميذ الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي.

–3دراسة رانية قوارف، خضرة حواس (2020) بعنوان: " الفروق في أساليب التعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة فارقية بين تلاميذ التخصصات العلمية والأدبية جامعة باتنة الجزائر".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود فروق بين التلاميذ في البعد العملي –التأملي بين التخصصين العلمي والأدبي والكشف عن وجود فروق بين التلاميذ في بعد الحسي –الحدسي بين التخصصين العلمي والادبي وأيضا الكشف عن وجود فروق بين التلاميذ في البعد التتابعي الكلي بين التخصصين العلمي والادبي، والكشف عن وجود فروق بين التلاميذ في البعد البصري – اللفظي بين التخصصين والكشف عن أساليب التعلم المميزة للتلاميذ التي تساهم بدرجة كبيرة في توجيههم الى التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم في ضوء هذه الأساليب،وبهذا يتحقق التوافق بجوانبه المختلفة لدى التلاميذ وأيضا استخراج الأساليب التعلم الخاصة لكل من التخصصين العلمي والادبي، حيث تكونت عينةالدراسة من (104) تلميذ وتلميذة من المستوى السنة الأولى ثانوي حيث تم إختيارها بطريقة عشوائية طبقية كما استخدمت الدراسة المنهجالوصفي، أما الأدوات فتمثلت في مقياس أساليب التعلم فلدر وسلفرمان الذي قام إبراهيم عبد الرحمن إبراهيم حميدة 2018 المكون من44 فقرةلجمع البيانات حيث تم التأكد من صدق وثبات الأداتواعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية : النسب المئوية و والتكرارات واختبار"ت" لعيينتين مستقلتين T.test، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

–لاتوجد فروق بين التلاميذ في بعد العملي التأملي بين التخصصين العلمي والأدبي.

–لاتوجد فروق بين التلاميذ في بعد الحس الحدسي بين التخصصين العلمي والأدبي.

–لا توجد فروق بين التلاميذ في بعد البصري اللفظي بين التخصصين العلمي والأدبي.

– لا توجد فروق بين التلاميذ في بعد التتابعي الكلي بين التخصصين العلمي والأدبي.

4–دراسة شطة (2020) بعنوان: "أساليب التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية –دراسة ميدانية بمدينة الاغواط."

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المستوى التفكير الناقد وأساليب التعلم (السطحي والعميق والاستراتيجي) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي والكشف عن الفروق في مستوى أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس وأيضا الكشف عن الفروق في التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية بهن التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس حيث تكونت عينة الدراسة من (500) تلميذ وتليمذة السنة الثانية ثانوي وتم اختيارهم بطريقة السحب العشوائي المنتظم كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأما الأدوات فتمثلت في مقياس أساليب التعلم التفكير الناقد، وإعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري ومعامل الإرتباطالخطي بيرسون r إختبار "T " لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين، و من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة :

_ توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس أساليب التعلم ودرجات مقياس التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث لصالح الذكور).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور إناث) لصالح الذكور.

5–دراسة عائشة بولفعة، رانيا بوبلال (2019–2020) بعنوان:"اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف العلاقة بين اليقظة العقلية وأساليب والتخصص والتعرف على مستوى اليقظة العقلية والفروق حسب كلا من الجنس والمستوى والتخصص حيث تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأما الأدوات فتمثلت في مقياس اليقظة العقلية الذي أعدته أحلام عبد الله 2013واساليب التعلم الذي أعده خزام 2014–2015 واعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين، اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطي الدرجات "ن" معامل الإرتباط بيرسون تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام البرنامج الإحصائي spss، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

- مستوى اليقظة العقلية متوسط.
- الأسلوب السائد بين الطلبة هو السطحي.
- لاتوجد فروق في اليقضة العقلية تبعا لمتغير الجنس والتخصص والمستوى والتفاعل بينهم.
- لاتوجد فروق في أساليب التعلم تبعا لمتغير الجنس والتخصص والمستوى والتفاعل بينهم.

6-دراسة العيش (2018) بعنوان: "درجة إستخدام أساليب التعلم وفق نموذج التعلم الخبراتي ل (كولب)عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي بمدينة حاسي الرمل."

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة إستخدام أساليب التعلم وفق نموذج التعلم الخبراتي ل(كولب)عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي بمدينة حاسي الرمل، استعملت المنهج الوصفي ،حيث تكونت عينة الدراسة من (104) متعلما موزعين حسب التخصص الدراسي و الذي يبلغ في التخصص العلمي(53) متعلما وفي التخصص الأدبي (51) متعلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي أما الأدوات فتمثلت في مقياس أساليب التعلم التي قامت باعدادة "إيمان رقاد" إذ إعتمدت في بناءه على مقياس أساليب التعلم عند "كولب" تم تأكد من صدق وثبات الأداة وواعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة "ت"، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم بإختلاف التخصص الدراسي (علمي وأدبي).

-توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم بإختلاف مستوى التحصيل الدراسي (المرتفع والمنخفض) لدى عينة البحث.

7-دراسة خالدي (2018) بعنوان: "أساليب التعلم وفق نموذج هبرمان الرباعي **HBDi** وعلاقتها بالتخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم الأكثر استخداما من طرف تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفق نموذج "هيرمان "الرباعيوتحديد العلاقة بين أساليب التعلم وفق التخصص

الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث تكونت عينة الدراسة من(113) تلميذا وتلميذة تم إختيارهمعن طريق عملية المسح الشامل، استخدمت المنهج الوصفي و اعتمدت على مقياس هيرمان الرباعي HBDIلاساليب التعلم واعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية: إحصاء وصفي النسبة المئوية والتكرارات ومعامل التوافق لاختبارالعلاقة بين أساليب التعلم والتخصص لدى افراد العينة معامل التوافقc، من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

-أسلوب التعلم الأكثر إستخدمنا وتفضيلا لدى تلاميذ تخصص العلوم التجريبية وتخصص الأداب والفلسفة هو أسلوب التعلم الإجرائي (B)يليه أسلوب التعلم التفاعلي(C).

-أسلوب التعلم الأكثر إستخداما وتفضيلا لدى تلاميذ تخصص الرياضي هو الأسلوب التفاعلي (C)، وهو ما إشترك فيه تلاميذ هذا التخصص من تلاميذ التخصصات الأخرى وكذلك أكثر أساليب التعلم استخداما من طرف تلاميذ السنة الثانية ثانوي هو أسلوب التعلم الإجرائي (B)، وأسلوب التعلم التفاعلي (C)، فيما معناه سيطرة القسم الأسير السفلي للدماغ إضافة إلى سيطرة القسم السفلي الأيمن من الدماغ البشري.

-لا توجد علاقة توافقية بين أساليب التعلم وفق نموذج هيرمان الرباعي والتخصص الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

-8دراسة بن منصور (2017) بعنوان: "عمليات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة المسيلة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على عمليات التعلم (العمليات الذهنية، العميقة،توضيح المعلومات،تخزين المعلومات، أساليب ووسائل التعلم)الأكثر إستخداما من طرف طلاب المرحلة الثانوية لتحصيل المعرفة من أجل الاحتفاظ بالتعلم والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات التعلم هذه بين طلبة المرحلة الثانوية تعزيل متغيرات الدراسة (الجنس،المستوى التعليمي، المعدل التراكمي، والتخصص الدراسي)،حيث تكونت عينة الدراسة من (549) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية،كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أما الأدوات التي إعتمدت عليها الدراسة فتمثلت في مقياسschameck erap(1977) للتعلم الذي يقيس عمليات التعلم الأربعة واعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية المتوسطات الحسابية

والإنحرافات المعيارية وإختبار(T.Test) وإختبار التباين الأحادي ،وإختبار LDS للقياسات البعدية، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة :

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عملية تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لكل متغير الجنس، المستوى التعليمي، المعدل التراكمي.

–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير (تخصص الدراسة).

9–دراسة علي فارس، محمد الطاهر طعبلي (2017) بعنوان: "أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ ذوي بطيء التعلم بمرحلة المتوسط في ضوء بعض المتغيرات."

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم و التعرف على الفروق في أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم باختلاف الجنس والمستوى الدراسي ، حيث تكونت عينة الدراسة من(123) تلميذا وتلميذة في السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط ببعض المتوسطات بمنطقة مفتاح بولاية البليدة، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أما الأدوات التي اعتمدت عليها لجمع البيانات تمثلت في مقياس أساليب التعلم المفضلة قام بها ميملينكس (2003) حيث يحتوي على (70) عبارة ستوزع على (7) أبعاد هي أسلوب التعلم الفردي، والسمعي، البصري اللفظي، المنطقي، البدني (الحركي) الاجتماعي ،كما اعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية الإحصاء الوصفي (التكرارات –النسبة المئوية – المتوسطات الحسابية –الانحرافات المعيارية)والإحصاء الإستدلالي "ت"لدلالة الفروق –اختبار التباين الأحاديWOYANVA ONEالإستعانة ببرنامج SPSS.ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة

– أفضل أساليب التعلم عند التلاميذ ذوي بطء التعلم جاءت بالترتيب التالي: التعلم اللفظي التعلم الفردي التعلم المنطقي التعلم السمعي التعلم البصري التعلم الاجتماعي.

–عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم بمرحلة التعليم المتوسط.

–وجود فروق في أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم بمرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المستوى الدراسي لصالح تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

10-دراسة جاري (2015) بعنوان: "علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف ما إن كان هناك فروق في مستوى الدافعية للإنجاز، لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)والتعرف على ما إن كان هناك فروق في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بإختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)، والتعرف على ما إن كان هناك فروق في مستوى الدافعية للإنجاز يعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما، التعرف ما إن كان هناك فرق في مستوى التوافق الدراسي يعزى لمتغير الجنس و التخصص والتفاعل بينهما، حيث تكونت عينة الدراسة من(30) طالب تلميذا وتلميذة تم إختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة حيث إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أما الأدوات التي إعتمدت عليها الدراسة فتمثلت في مقياس أساليب التعلم ومقياس الدافعية للانجاز ومقياس التوافق المدرسي، كما إعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية التكرارات، النسب المئوية، ألفا كرونباخ، معامل جيتمان، تحليل التباين الثنائي، تحليل التباين الأحادي، وذلك بإسخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية(17spss,v)، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة :

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بإختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والإستراتيجي).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بإختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والإستراتيجي).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والتخصص.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

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

-11جمانة عادل خزام (2014-2015) بعنوان: "أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ماوراء المعرفي".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الإرتباطية بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق، والتفكير ماوراء النعرفي (الدرجة الكلية) لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث، ومعرفة العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي، وبعد معرفة المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي، بين أسلوب التعلم السطحي، أبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث، وكذلك إلى معرفة العلاقة الإرتباطية بين أسلوب التعلم السطحي، وبعد تنظيم المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي، وبين أسلوب التعلم السطحي، وأبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، إستراتجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم إستراتجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقوي) لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث، معرفة العلاقة الإرتباطية بين أسلوب التعلم العميق، وبعد معرفة المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي، وبين أسلوب التعلم العميق، وأبعاد معرفة المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية– جامعة البعث، معرفة العلاقة الإرتباطية بين أسلوب التعلم العميق، وبعد تنظيم المعرفة من أبعاد التفكير ماوراء المعرفي، بين أسلوب التعلم العميق، وأبعاد تنظيم المعرفة (التخطيط، إستراتجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، إستراتجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم) لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث، معرفة دلالة الفروق في متوسطات درجات أسلوب التعلم السطحي لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي، معرفة دلالة الفروق في متوسطات درجات أسلوب التعلم العميق لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي، معرفة دلالة الفروق في متوسطات درجات التفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية) لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية – جامعة البعث في ضوء متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (730) طالبا

وطالبة من الطلبة المداومين على الدراسة في كلية التربية – جامعة البعث، منهم (146) طالبا، و(584) طالبة، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي أما الأدوات فتمثلت الأداة في إستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات عاملين (RspQ-2F) من إعداد بيجز وزملائه (Biggs & ET AL) عام 2001 وقائمة التفكير ماوراء المعرفي من إعداد شراو دينيس (Schraw & Dennison) عام 1994، تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، الأساليب الإحصائية المستعملة تمثلت في: معامل الإرتباط بيرسون(Pearson)، معامل سبيرمان – براون، معامل ألفا –كرومباخ، إختبار ت ستيودنت (Ttest)، إختبار التحليل التباين الأحادي(One way anova)، إختبار ليفين (Levene)، إختبار شيفيه (Scheffe test)،ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

–وجود إرتباط سلبي بين أسلوب التعلم السطحي، والتفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية).

– وجود إرتباط إيجابي بين أسلوب التعلم العميق، والتفكير ماوراء المعرفي (الدرجة الكلية).

– عدم وجود فرقق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوبي التعلم السطحي والعميق في ضوء متغير الجنس.

– عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير الجنس.

– عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغير السنة الدراسية.

– وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير الدراسة لصالح عينة السنة الخامسة.

– وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير السنة الدراسية لصالح عينة السنة الخامسة.

– عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغير التخصص الدراسي.

– عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير التخصص الدراسي.

12-دراسة بينيت (2010) بعنوان: "دراسة مقارنة لأساليب التعلم طلاب كليات الشرف وطلاب الكليات العادية في قسم علم الأحياء التمهيدي".

) A comparative study of student 'S Approaches to Learning Held by Honors and Non – honors Student in Introductory Biology(

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة المسجلين في قسم الأحياء التمهيدي في جامعة أريزونا، ومقارنة أساليب التعلم بين طلبة كليات الشرف، وطلبة الكليات العادية، حيث تكونت عينة الدراسة من (242) طالبا وطالبة من طلبة قسم علم الأحياء التمهيدي، مقسمين إلى (19) طالبا من كليات الشرف، و(223) طالبا من الكليات العادية، كما إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما الأداة فتمثلت في: إستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين التي أعدها بيجز وآخرون عام (2001)، تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أسلوب التعلم العميق هو الأسلوب السائد لدى الطلبة المسجلين في قسم علم الأحياء التمهيدي في جامعة أريزونا.

- طلبة كليات الشرف حصلوا على درجات أعلى من طلبة الكليات العادية في الأسلوب العميق.

13-دراسة ثانج (2005) بعنوان: "مقارنة طرق التعلم بين الطلبة المالزيين المتعلمين عن بعد والذين يدرسون في الجامعة النظامية".

) Comparing Approaches to Studying of Malaysian Distance Learners and On – campus Learners (

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في طرق التعلم بين الطلبة الذين يتعلمون عن بعد، والطلبة النظاميين الذين يدرسون في الجامعات العامة، والكشف عن تأثير التخصص الدراسي في هذا الإختلاف، حيث تكونت عينة الدراسة من (726) طالبا وطالبة تم إختيارهم من إختصاصات مختلفة في كليات العلوم الإجتماعية، والعلوم التطبيقية، وإدارة الأعمال، منهم (355) من المتعلمين عن بعد، و(371) من الطلبة النظاميين الذين يتعلمون في الجامعات العام، كما إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما الأداة فتمثلت في: قائمة طرق التعلم ل (أنتوستيل

وتايت،1994)، والتي تقيس ثلاثة أساليب في التعلم (العميق، السطحي، الإستراتيجي)، تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-الطلبة المتعلمين عن بعد بغض النظر عن تخصصهم الدراسي حصلوا على درجات أعلى من الطلبة النظاميين في الأسلوبين (العميق، الإستراتيجي)، بينما حصل الطلبة النظاميون على درجات أعلى من الطلبة المتعلمين عن بعد في الأسلوب السطحي.

14-دراسة سيديكوي (2003) بعنوان: "طرق دراسة الطلاب في باكستان".

) Study Approaches of Students in Pakistan (

هدفت الدراسة إلىمعرفة طرق الدراسة التي يتبعها طلبة الدرجة الثالثة في باكستان،ومعرفة الفروق التي ترجع إلى متغيرات الجنس، والعمر، والتخصص، ومستوى التعليم، حيث تكونت عينة الدراسة من (9692) طالبا وطالبة من الطلبة الخرجين، وطلبة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه)، منهم (8078) طالبا، و(1614) طالبة أعمارهم أقل من (40)سنة،كما إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما الأداة فتمثلت في: إستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين التي طورها بيجز وآخرون عام (2001)، تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، أما الأساليب فتمثلت في: التحليل الإحصائي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-طلبة الدرجة الثالثة في باكستان كانوا أكثر ميلا نحو الأسلوب العميق في التعلم.

-عدم وجود فروق في أساليب لتعلم ترجع إلى متغيرات الجنس، والعمر، ومستوى التعلم.

-عدم فروق ترجع لمتغير التخصص، حيث أن طلبة العلوم الطبيعية، والزراعة حصلوا على -درجات أعلى في الأسلوب السطحي، بينما حصل طلبة العلوم الصحية، والفنون الجميلة على درجات أعلى في الأسلوب العميق.

15-دراسة إيفانز وآخرون (2003) بعنوان:" طرق التعلم والحاجة إلى المعرفة والمرونة الإستراتجية لدى طلاب الجامعة".

) Approaches of Learning , Need for cognition, and Strategic Flexibility among University Students(

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة ببن أسلوبي التعلم السطحي والعميق، والحاجة إلى المعرفة، وثلاثة أنواع من ضبط عملية التعلم (التكيفي، غير المرن، عدم الإصرار في التعلم)،

حيث تمثلت عينة الدراسة من (226) طالبا جامعيا من إحدى الكليات العسكرية في كندا، كماإستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما الأداة فتمثلت في إختيارات متعددة لأساليب التعلم، والحاجة إلى معرفة وضبط عملية التعلم، تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

– وجود علاقة بين أساليب التعلم والحاجة إلى المعرفة والمرونة الإستراتيجية لدى طلبة الجامعة، وأن الطلبة لديهم حاجة مرتفعة إلى معرفة.

– عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الحاجة إلى المعرفة وضبط عملية التعلم.

16–دراسة إبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان (2002) بعنوان: "الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرري التخصص، ومستوى التحصيل، حيث تكونت عينة الدراسة من (407) من طلبة المستوى الثالث في كلية التربية – جامعة الملك فيصل من مختلف التخصصات العلمية والأدبية كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي أما الأدوات فتمثلت في إستبيان أساليب التعلم العدل (المطور) من إعداد وتايت (1994)، بعد ترجمته وتقنينه ليلائم البيئة السعودية، تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، الأساليب الإحصائية تمثلت في أسلوب تحليل التباين في إتجاه واحد، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

– وجود فروق دالة إحصائيا في إستخدام الأسلوب العميق في التعلم بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي، وفي الأسلوب السطحي لصالح طلبة التخصص الأدبي، بينما لاتوجد بينهم فروق فيإستخدام الأسلوب الإستراتيجي.

– وجود فروق بين مجموعتي الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل في درجات أسلوبي التعلم العميق والإستراتيجي لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل، بينما لاتوجد بينهم فروق في درجات أسلوب التعلم السطحي.

17–دراسة هارغيت وآخرون (1994) بعنوان: "الفروق في أساليب التعلم بين الطلبة مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي القدرة".

) Differences in Learning Strategies for High Middle and Low Ability Student (

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الإستعداد الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض)، وأساليب التعلم عند الطلاب (السطحي، العميق، التحصيلي)، حيث تكونت عينة الدراسة من (532) طالبا وطالبة من طلبة قسم علم النفس، منهم (169) من الذكور، و(363) من الإناث، كما إستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، أما الأداة فتمثلت في: إستبيان عمليات الدراسة SPQ، ومقياس الإستعداد الدراسي SAT المقسوم إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض، تم التأكد من صدق وثبات الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

الطلبة ذوي الإستعداد الدراسي من المستوى المرتفع كانوا أكثر إستخداما لأسلوب التعلم السطحي، أما الطلبة ذوي الإستعداد الدراسي من المستوى المنخفض فقد كانوا أكثر إستخداما لأسلوب التعلم العميق.

6-2-1 التعقيب على الدراسات التي تناولت متغير الدافعية العقلية:

أولا: من حيث الهدف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة من حيث المتغيرات المراد معرفة علاقتها بأساليب التعلم إذ شملت كلا منالتقييم المستمر لأداء الطلبة المقبلين على التخرجلعزالي ولوزاني (2021)، مستوى التفكير الناقد، شطة (2020)، اليقظة العقلية، بولفعة وبوبلال (2019-2020)، دافعية الإنجاز والتوافق الدراسي جاري (2015)، أبعاد التفكير ماوراء المعرفي " عادل خزام (2014-2015)، الحاجة إلى المعرفة والمرونة الإستراتجية " إيفانز وآخرون (2003) ، مستوى الإعداد الدراسي هارغيت وآخرون (1994)، كما هدفت بعض الدراسات إلى معرفة الفروقها بأساليب التعلم إذ شملت كل من: بين التخصصات العلمية والأدبية، قوارف وحواس (2020)، فارس وطعبلي (2017) لدى تلاميذ ذوي بطئ التعلم، في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي، بن سالم الصباطي ورمضان (2002)، بين الطلبة المالزيين المتعلمين عن بعد والذين يدرسون في الجامعة النظامية دراسة ثانج (2005)، متغيرات الجنس، والعمر، والتخصص، ومستوى التعليم سيديكوي (2003)، الطلبة مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي القدرة، هارغيت وآخرون (1994)، كما هدفت بعض الدراسات إلى معرفة الأسلوب الأكثر إستخداما إذ شملت كل من: طلاب كليات الشرف

وطلاب الكليات العادية بينيت (2010)، حسب تصنيف (كولب)لأنماط التعلم دمرنبر (2021)، وفق نموذج هبرمان الرباعي HBDi خالدي (2018)، لتحصيل المعرفة من اجل الاحتفاظ بالتعلم بن منصور (2017) هدفت بعض الدراسات إلى معرفة درجة إستخدام أساليب التعلم: وفق نموذج التعلم الخبراتي ل(كولب)، العيش (2018).

ثانيا: من حيث العينة:

أما فيما يتعلق بالعينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة فان معظم الدراسات السابقة المحور في هذا استخدمت عيناتها من طلبة وطالبات الجامعة في دراسة (لعزالي، الوزاني، 2021)،(بولفعة،بوبلال2019–2020)، (خزام 2014–2015)، (بن سالم الصباطي، رمضان 2002)،(بينيت 2010)،(ثانج 2005)،(سيديكوي 2003)،(إيفانز وآخرون 2003)،(هارغيت وآخرون 1994) في حين اختارت بعض الدراسات عيناتها من طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة (دمرنبر 2021، قوارف وحواس 2020، شطة 2020، العيش 2018، خالدي 2018، بن منصور 2017، جاري2015)، في حين دراسات أخرى استخدمت عيناتها من تلاميذ المرحلة المتوسطة كما في دراسة (فارس، طعيلي، 2017). أما فيما يتعلق بحجم العينة فقد كان هناك اختلاف واضح في عدد أفراد العينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة التي استعرضناها، من (30) في دراسة جاري 2015، و(104) في كل من دراسة، قوارف، حواس 2020، العيش 2018، و(113) في دراسة خالدي 2018، و(120) في دراسة دمرنبر 2021، و(123) في دراسة فارس وطعبلي 2017، و(169) في دراسة هارغيت وآخرون 1994، (226) في دراسة إيفانز وآخرون 2003، و(242) في دراسة بينيت 2010، و(281) في دراسة لعزالي والوزاني 2021، و(300) في دراسة بولفعة وبوبلال 2019–2020، و(407) صباطي ورمضان 2002، و(500) في دراسة شطة 2020، و(549) في دراسة بن منصور 2017، و(726) في دراسة ثانج 2005، و(730) في دراسة خزام 2014–2015، و(9692) في دراسة سيديكوي 2003، ويرجع اختلاف حجم العينات إلى الأهداف التي سعت الدراسات السابقة إلى تحقيقها، والى قناعتهم بتمثيل العينة لخصائص المجتمع، فضلاً عن العوامل الأخرى التي تدخل في تحديد حجم العينة والتي تفرضها إجراءات البحث.

ثالثا: من حيث المنهج:

يتضح أن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي مثل دراسة (لعزالي ولوزاني، 2021)، (دمرنبر، 2021)، (قوارف وحواس، 2020)، (شطة، 2020)، (بولفعة وبوبلال، 2019-2020)، (العيش، 2018)، (خالدي، 2018)، (بن منصور، 2017)، (فارس وطعبلي، 2017)، (جاري،2015)، (خزام، 2014-2015)، (بينيت، 2010)، (تانج،2005)، (سيديكوي،2003)، (إيفانزوآخرون،2003)، (صباطي ورمضان،2002)، (هارغيت وآخرون، 1994).

رابعا: من حيث الأدوات:

بالنسبة لمقياس أساليب التعلم استخدم في دراسة كل من (جاري (2015)، دراسة شطة (2020)، مقياس انتوستيل استخدم في (دراسة دراسة ثانج 2005)، مقياس كولب استخدم في دراسة (دمرنبر عفيف (2021)، دراسة العيش (2018)، عائشة بولفعة،رانيا بوبلال (2019-2020) مقياس أساليب التعلم الذي أعده خزام (2014-2015)،جمانة عادل خزام (2014-2015) استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات عاملين(RspQ-2F) من إعداد بيجز وزملائه (Biggs & ET AL) عام(2001)، دراسة إبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان(2002)استبيان أساليب التعلم العدل(المطور)من إعداد وتايت 1994 بعد ترجمته وتقنينه ليلائم البيئة السعودية، دراسة بينيت (2010) إستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العملين التي أعدها بيجز وآخرون عام(2001)، دراسة سيديكوي (2003) استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العملين التي طورها بيجز وآخرون عام (2001)، دراسة إيفانز وآخرون (2003) اختبارات متعددة لأساليب التعلم، والحاجة إلى معرفة وضبط عملية التعلم، دراسة صليحة لعزالي، فاطمة الزهراء لوزاني (2021) مقياس أساليب التعلم الذي أعدهBiggs وزملاءه لقياس أسلوبين من أساليب التعلم السطحي والعميق، دراسة شطة مقياس أساليب التعلم ،دراسة رانية قوارف،خضرة حواس (2020) مقياس أساليب التعلم فلدر وسلفرمان الذي قام إبراهيم عبد الرحمن إبراهيم حميدة 2018، دراسة خالدي (2018) مقياس هيرمان الرباعي HBDI لاساليب التعلم، دراسة بن منصور (2017) مقياس schameck erap(1977) للتعلم الذي يقيس عمليات التعلم الأربعة،دراسة علي فارس، محمد الطاهر طعبلي (2017) مقياس أساليب التعلم المفضلة قام بها ميملينكس(2003)، دراسة هارغيت و آخرون(1994) استبيان عمليات الدراسة SPQو مقياس الإستعداد الدراسي .SAT

خامسا: من حيث النتائج:

أشارت نتائج الدراسات التي اهتمت بمتغير أساليب التعلم إلى ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغير أساليب التعلم وعدد من المتغيرات منها: مستوى التفكير الناقد دراسة شطة (2020)، الحاجة إلى المعرفة والمرونة الإستراتجية دراسة إيفانزوآخرون (2003)،أسلوب التعلم العميق، والتفكيرماوراء المعرفي (الدرجة الكلية)جمانة عادل خزام (2014-2015) حيث توصلت بعض الدراسات منها إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين متغير أسالي التعلم وعدد من المتغييرات منها: الحاجة إلى المعرفة وضبط عملية التعلم، دراسة إيفانزوآخرون (2003)، أسلوب التعلم السطحي، والتفكير ماوراء المعرفي(الدرجة الكلية) جمانة عادل خزام (2014-2015)، بين أساليب التعلم وفق نموذج هيرمان الرباعي و التخصص الدراسي دراسة خالدي (2018) ،كما توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم في كل من: أساليب التعلم العميق تبعا لمستويات الطلبة لصالح المرتفعين، اما في أسلوب التعلم السطحي فكان الفروق دالة لصالح ذوي التقييم المنخفض. دراسة صليحة لعزالي، فاطمة الزهراء لوزاني (2021)، درجات مقياس أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث لصالح الذكور)، في درجات مقياس مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث) لصالح الذكور. دراسة شطة (2020)، أساليب التعلم بإختلاف مستوى التحصيل الدراسي (المرتفع -المنخفض) لدى عينة البحث(دراسة العيش (2018)، في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بإختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي و الاستراتيجي)، في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس، أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة جاري (2015)،في عملية تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لكل متغير الجنس المستوى التعليمي ، المعدل التراكمي دراسة بن منصور (2017) ، في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير الدراسة لصالح عينة السنة الخامسة، وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير السنة الدراسية لصالح عينة السنة الخامسة. جمانة عادل خزام (2014-2015) ، في إستخدام الأسلوب العميق في التعلم بين طلبة

التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي، وفي الأسلوب السطحي لصالح طلبة التخصص الأدبي، بينما لاتوجد بينهم فروق في إستخدام الأسلوب الإستراتيجي ، بين مجموعتي الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل في درجات أسلوبي التعلم العميق و الإستراتيجي لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل، بينما لاتوجد بينهم فروق في درجات أسلوب التعلم السطحي، دراسة إبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان (2002) و في أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم بمرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المستوى الدراسي لصالح تلاميذ السنة الرابعة متوسط، دراسة علي فارس، محمد الطاهر طعبلي (2017)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى نتائج أخرى تمثلت في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم في كل من: أنماط التعلم الأربعة حسب نموذج كولب لدى تلاميذ الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الاكاديمي. دراسة دمرنبر عفيف (2021)، بين التلاميذ في بعد العملي التأملي بين التخصصين العلمي والادبي، بين التلاميذ في بعد الحس الحدسي بين التخصصين العلمي والأدبي،لا توجد فروق بين التلاميذ في بعد البصري اللفظي بين التخصصين العلمي والأدبي، بين التلاميذ في بعد التتابعي الكلي بين التخصصين العلمي والأدبي، دراسة رانية قوارف، خضرة حواس (2020)، اليقظة العقلية تبعا لمتغير الجنس والتخصص والمستوى والتفاعل بينهم دراسة عائشة بولفعة،رانيا بوبلال (2019-2020)، أساليب التعلم تبعا لمتغير الجنس والتخصص والمستوى والتفاعل بينهم، عمليات تعلم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير"تخصص الدراسة " (دراسة بن منصور 2017)، في مستوى الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بإختلاف أساليب التعلم (العميق و السطحي والإستراتيجي)، في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما وفي مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والتخصص (دراسة جاري2015)، في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوبي التعلم السطحي والعميق في ضوء متغير الجنس، في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير الجنس، في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغير السنة الدراسية، في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغير التخصص الدراسي، في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في

التفكير ماوراء المعرفي في ضوء متغير التخصص الدراسي، جمانة عادل خزام (2014-2015)، في أساليب لتعلم ترجع إلى متغيرات الجنس، والعمر، ومستوى التعلم، عدم وجود فروق ترجع لمتغير التخصص، حيث أن طلبة العلوم الطبيعية، والزراعة حصلوا على درجات أعلى في الأسلوب السطحي، بينما حصل طلبة العلوم الصحية، والفنون الجميلة على درجات أعلى في الأسلوب العميق. دراسة سيديكوي (2003)، بين الجنسين في أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم بمرحلة التعليم المتوسط.

أما اساليب التعلم المفضلة ثمثلت فيما حسب كل دراسة: نمط التعلم الاستيعاب هو النمط السائد من بين الأنماط التعليمية الأربعة حسب تصنيف كولب النمط التعلم التجميعي كان الأقل شيوعا مقارنة مع الأنماط التعلمية الأخرى دراسة دمرنبر عفيف (2021)، الأسلوب السائد بين الطلبة هو السطحي دراسة عائشة بولفعة،رانيا بوبلال (2019-2020)، أسلوب التعلم الأكثر استخدمنا وتفضيلا لدى تلاميذ تخصص العلوم التجريبية وتخصص الأداب والفلسفة هو أسلوب التعلم الإجرائي (B)يليه أسلوب التعلم التفاعلي(C)،وأسلوب التعلم الأكثر استخداما وتفضيلا لدى تلاميذ تخصص الرياضي هو الأسلوب التفاعلي (C)، وهو ما اشترك فيه تلاميذ هذا التخصص من تلاميذ التخصصات الأخرى و كذلك اكثر أساليب التعلم استخداما من طرف تلاميذ السنة الثانية ثانوي هو أسلوب التعلم الإجرائي (B)أسلوب التعلم التفاعلي C))، فيما معناه سيطرة القسم الأسير السفلي للدماغ إضافة إلى سيطرة القسم السفلي الأيمن من الدماغ البشري . دراسة خالدي (2018)، دراسة علي فارس أفضل أساليب التعلم عند التلاميذ ذوي بطء التعلم جاءت بالترتيب التالي: التعلم اللفظي التعلم الفردي التعلم المنطقي التعلم السمعي التعلم البصري التعلم الاجتماعي، محمد الطاهر طعبلي (2017)،أسلوب التعلم العميق دراسة بينيت (2010)، الطلبة المتعلمين عن بعد بغض النظر عن تخصصهم الدراسي حصلوا على درجات أعلى من الطلبة النظاميين في الأسلوبين (العميق، الإستراتيجي)، بينما حصل الطلبة النظاميون على درجات أعلى من الطلبة المتعلمين عن بعد في الأسلوب السطحي دراسة ثانج (2005)، طلبة الدرجة الثالثة في باكستان كانوا أكثر ميلا نحو الأسلوب العميق في التعلم دراسة سيديكوي (2003)، كما توصلت بعض الدراسات إلى أن مستوى اليقظة العقلية متوسط دراسة عائشة بولفعة ،رانيا بوبلال (2019-2020)، الطلبة ذوي الإستعداد الدراسي من المستوى المرتفع كانوا أكثر إستخداما لأسلوب التعلم

السطحي، أما الطلبة ذوي الإستعداد الدراسي من المستوى المنخفض فقد كانوا أكثر إستخداما لأسلوب التعلم العميق دراسة هارغيت وآخرون (1994).

3-6 الدراسات التي تربط بين المتغيرين:

تناولت الدراسة علاقة الدافعية العقلية بأساليب التعلم

– دراسة صباح مرشود منوخ العبيدي (2000) بعنوان: "الدافعية العقلية وعلاقتها باساليب التعلم لدى طلبة الجامعة ".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى: الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة تكريت، الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة تكريت تبعا لمتغير الجنس (الذكور – الاناث) والدافعية العقلية لدى طلبة تكريت تبعا لمتغير الإختصاص (علمي – انساني وأساليب التعلم لدى طلبة جامعة تكريت، وأساليب التعلم لدى طلبة جامعة تكريت تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) وأساليب التعلم لدى طلبة جامعة تكريت تبعا لمتغير الإختصاص (علمي – إنساني) والعلاقة الارتباطية بين الدافعية العقلية وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من(400) طالبا و طالبة بواقع(200) طالبة اختيروا من طلاب المرحلة الثالثة وفق متغيري الكلية والجنس تم إختيارهم بطريقة عشوائية ،اما الأدوات فتمثلت في مقياسين لمتغيرات البحث وقد كان المقياسين (الدافعية العقلية ، أساليب التعلم) من اعداد الباحثان،و تم التأكد من صدق وثبات الأداة، وإعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية : البرنامج الاحصائي (SPSS)، ومن اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة :

– عينة البحث تتمتع بمستوى من الدافعية.

– لا توجد فروق في الدافعية العقلية لدى طلبة عينة البحث حسب متغير الجنس عند مستوى دلالة (0,05).

– لا توجد فروق أيضا حسب متغير التخصص (علمي – انساني).

– عينة البحث تتمتع بمستوى من أساليب التعلم لدى طلبة لجامعة، وأسلوب التعلم السطحي هو الأسلوب المفضل لدى الطلبة يليه الأسلوب الاستراتيجي.

– يوجد فرق دال للاسلوب السطحي لصالح الاناث

– لا توجد فروق في الأسلوب العميق والاستراتيجي لمتغير الجنس.

– يوجد فرق دال إحصائيا بأسلوب التعلم السطحي لصالح الإنساني.

– عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بأسلوب التعلم العميق بين التخصص الإنساني والعلمي.

–وجود علاقة إرتباطية موجبه دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية وأساليب التعلم.

5–3 أوجه استفادة الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة:

وجهت نتائج الدراسات السابقة الدراسة الحالية إلى:

5–3–1 لإهتمام بالدافعية العقلية وأساليب التعلم.

5–3–2 إختيار أدوات المناسبة لجمع البيانات (مقياس كاليفورنيا جيانكارول وفاشيون (1998.Giancarol & facion)، ومقياس أنتوستل وتايت (1994 (Entwistle &Tait، والذي قام بتعديله دوف (1997.Duff).

5–3–3 إختيار المنهج المناسب للدراسة.

5–3–4 مناقشة النتائج التي توصلنا إليها وتأكيدها.

5–3–5 التركيز على المجال التربوي وبالتحديد المرحلة التعليم العالي.

6–تعتبر الدراسة الحالية الأولى في حدود اطلاع الباحثين اللذين جمعا بين متغيرات الدراسة وهذا مما لا يتوافر في الدراسات السابقة.

07- الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

7-1-الدافعية العقلية:

تمهيد:

تمثل الدافعية نقطة و مركز اهتمام جميع القائمين على العملية التربوية حيث أن الدافعية لاقت اهتماما من قبل المسؤولين عليها و ينظر إليها على أنها المحرك الأساسي لسلوك الإنسان حيث تدفع بالإنسان إلى هدف محدد من أجل تحقيقه، للدافعية عدة أنواع من بينها الدافعية العقلية والكتابات الحديثة عدت الدافعية العقلية أنها نزعة لها جذور فطرية ذات علاقة بغريزة حب الاستطلاع والاكتشاف التي تظهر بشكل جلي في سلوك الإنسان و يقصد بها المهارات توليد إدراكات و بهذا انبثقت الدافعية العقلية بوصفها إحدى العمليات المعرفية التي يمكن أن تستعمل لوصف التفكير وحل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار و ضبط الذات معرفيا.

7-1-1-تعريف الدافعية:

لغة: الاصل اللاتيني لكلمة Moivation)) لغه يرجع مصطلح الدافعية (movere)والتي تعني يدفع او يحرك على ان هذا التعريف محدود لا يصلح عمليه الدوافع البالغة التعقيد.

كلمة دافع في اللغة العربية ماخوذة من الفعل الثلاثي" دفع" اي حركة الشيء من مكانة في اتجاه معين الدافع ويعني ناقل الحركة، اي الباعث على شيء وادعي له.

في اللغة الانجليزية كلمة دافعMotive " " تعني ي تعني يحرك، اي شيء مادي او مثالي يعمل على تحفيز وتوجيه الاداء وتصرفات، والدافعية "Motivation "تعليم محفز، منشط محرك(بومعزة،هنان،2020، ص10).

اصطلاحا: ينظر جونسون 1969 للدافعية على أنها ميل أو نزوع لبذل الجهد لتحقيق الأهدافبينما يرى جاج وبرلنر 1984 أن الدافعية مفهوم يستخدم لوف ما ينشط الفرد أو يستحثه أوبدفعه وما يوجه نشاطه(عفيفة،2014، ص 215).

7-1-2-تعريف الدافعية العقلية:

لقد تعدت تعريفات الدافعية العقلية بتعدد بجهات النظر والاتجاهات التي تناولتها ونجد منها ما يلي:

يرى جيان كارلو واردن(2001) بانها: هي" التحفيز العقلي داخليا للفرد للانخراط والمشاركة في الانشطة المعرفية التي تتطلب الواسع للعمليات العقلية لإيجاد حل للمشكلات او إتخاذ القرارات، وتقييم المواقف، وأن الدافعية العقلية لا تعني مهارات التفكير الناقد او القابلية الابداعية بل هي بمثابه تقرير ذاتي يشير الى رغبة الى رغبه الفرد القويه ونزوعه نحو استعمال مهارات في التفكير وقدراته الابداعيه"(قيس محمد علي، 2014، ص 43).

يرى ديبونو(debono1998) بان الدافعيه العقليه هي:" حاله تؤهل صاحبها لانجازات ابداعيه جاده وطرائق متعدده لتحفيز هذه الحاله، او لحل المشكله المطروحه بطرائق مختلفه التي تبدو احيانا اذ ان الطرائق العاديه لحل المشكلات ليست السبيل الوحيد لذلك"(السراراتي، 2018، ص101).

في حين يعرفها حموك وعلي(2013): لانها حاله داخليه تحفز عقل الفرد وتوجه سلوكه العقل نحو حل المشكلات التي تواجهه او او تقيم المواقف او اتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقليه وتعبر عن نزعته للتفكير، وتتسم هذه الحاله والتي تجعل منها عاد عقليه لدى الفرد(عزيز، 2015، ص 91).

من خلال تعريف السابقه يتضح ان الدافعي العقليه هي حاله داخليه تحفز عقل الفرد وتوجهه ايجاد حل المشكلات واتخاذ قرارات مناسبه، باستعمال العمليات العقليه العليا وقدراته الإبداعي.

7-1-3- خصائص الدافعيه العقليه:

اشارت العديد من الدراسات كدراسه محمد بكر نوفل(2004)، وليد سالم حموك(200)، القيس محمد علي(2013)، احمد علي الشريم(2016) التي تناولت الدافعيه العقليه الى توافر مجموعه من الخصائص لدى الافراد الذين يمتلكون بوجود دافعيه عقليه مرتفعه وهي:

– درجات مرتفعه من الصراحه والوضوح، كما انهم يتميزون بالقدره على الاندماج في المهمات المثيره بالنسبه لهم لفترات، طويله كما تتوافر لديهم القدره على الاندماج في المهارات التعليميه الصعبه والتي تتحدى قدراتهم.

– لديهم درجات مرتفعه من الفضول وحب الاستطلاع والذي يمكنها من القدره على البحث والتقصي للحقائق والمعارف المتباينه لفترات، طويله حتى يتمكنوا من ايجاد حلول غير تقليديه للمشكلات والمواقف التي يواجهونها.

– يفضل دائما تقديم الادله والبراهين التي تدعم موقفه، كما انه يتميز بانه مستمع جيدا لارى الاخرين وعندما يقوم بالنقد فانه يقوم بنقد ايجابي قائم على فهم متعمق وادلة واضحة.

– القدره على المشاركه الفعاله في المواقف الاجتماعيه والتعليميه، لما يتوافر له من اكتساب العديد من المعارف والتي تشكل بنيته المعرفيه وتسهم باعطائه ثقل علميا عند مواجهه المواقف المختلفة.

– يتميز بانه باحث عن المعرفه والحقيقه، كما ان الافراد الذين يتميزون بدافعيه عقليه مرتفعه فانهم متفتحوا الذهن، وبخاصه للاراء الجديده القابله للتطبيق.

7-1-4-الاستراتجيات التي تنمي الدافعية العقلية:

هناك عدة استرتيجيات ومن بين الاستراتيجات ما ذكره (الجنابي،2018، ص292).

4-1 إستراتيجية التركيز: يعرفها بونو بأنها إستراتيجية التركيز ونقطة بداية، لأنها تفكير إبداعي لتوليد أفكار جديدة وهي نوعان:

أ-يركز على مناطق عامة ويستخدم عندما تعرف المشكلة.

ب- هو التركيز الهادف الذي يكون محدد من خلال الهدف الذي يستعمل على تحقيقه.

4-2 إستراتيجية الدخول العشوائي:يعرفها دي بونو بأنه نوع من التركيز العشوائي المتبع تلجئ إليه عندما يكون بحاجة إلى توليد أفكار جديدة، أما المواقف التي يمكن أن

تستخدم إستراتيجية الدخول والتي تسمى أحيانا إستراتيجية الكلمة العشوائية، وهو استخدام خاص في المواقف التالية:

أ-الركود: عندما يفكر الإنسان مرات عديدة حول الموضوع نفسه فمن الممكن أن تنفذ الأفكار منه فيكون في حالة من تكرار الأفكار بأشكال مختلفة قليلا، عندئذ يكون استخدام إستراتيجية الدخول العشوائي مقيدا باستخدام أفكار بديلة.

ب- الإبداع السريع:إستراتجية الدخول العشوائي هي الأسرع والأبسط من بين استراتيجيات الإبداع فعندما يتطلب أمر توليد بعض الأفكار الجديدة وسط اجتماع ما.

ج-المنتجات والخدمات: هذا النوع من الإستراتيجية يكون فعال جدا في تقديم الأفكار لمنتجات أو خدمات جديدة، فاستخدام الدخول العشوائي بشكل ماهر يمكن لهذه الإستراتجية أن تفتح اعتبارات جديدة بشكل كلي والتي لم تكن أبدا قيد الاعتبار من ذي قبل، فقد تقود أو لا تقود إلى أفكار جديدة نافعة.

3-4إستراتيجية البدائل: إن جوهر الدافعية الإبداعية هو الاعتقاد بأن هناك طرق أخرى لعمل الأشياء، وأن إستراتيجية البدائل ليست الطريقة الوحيدة للمعرفة الإبداعية، إذ يعتقد دي بونو أن البحث الإبداعي عن البدائل لا تتم إلا بوجود ثلاثة شروط، امتلاك القدرة على توليد البدائل، واتخاذ القرار فيما يتعلق بالتركيز على بديل واحد دون بدائل أحرى وجود الرغبة في البحث عن البدائل والتي يمكن إجمالها في النقاط التالية:

أ-الحاجة الواضحة: عند البدء في حل مشكلة ما فإنك تحتاج إلى أحد الأساليب البديلة باعتبارات، ويمكن أن تسعى إلى البحث عن تعريفات بديلة للمشكلة نفسها وعند محاولتك للوصول إلى بعض الأهداف أو تنفيذ بعض المهام ستحتاج إلى بدائل.

ب-المزيد من البدائل: غالبا ما يقال إن الجيد هو عدو الأفضل وهذا يعني أنه عند الوصول إلى بديل جيد تقف ولا تبحث عن مزيد من البدائل أي أننا بحاجة إلى البحث عن البدائل لإيجاد الأفضل.

ج–التحسين: عندما يعتقد أنه يوجد طريقة أفضل لحل المشكلة عندئذ تسعي إلى طريقة بديلة التنفيذ، ومفهوم الأفضل قد يعني أقل تكلفة أو أكثر بساطة، أو أسرع أو أقل خطأ، لذا يمكن ببساطة البحث عن طريق بديل لتنفيذ وحل هذه المشكلة.

4–4 إستراتجية التحدي: قد تكون إستراتجية التحدي هي الأساس المهم في كل عمليات الإبداع من دون تحدي تكون أضيق عن الأشياء كما هي، وبالتالي لا تحاول القيام بتحسين الأشياء أو تغييرها ويري دي بونو أن هناك عدد من الافتراضات الأساسية هي كالتالي:

–أن جميع البدائل اختبرت وأن أفضلها قد تم اختيارها.

–أن عدد من العرق المختلفة قد تشترك في المناقشة على الحل والطريقة الفائزة هي التي تستخدمها.

–أن الطريقة الحالية تطورت عبر الزمن ولذلك هي الأفضل.

4–5 إستراتيجية الحصاد: هي طريقة معتمدة ومقصودة تحاول من حلالها أن تجمع النواتج الإبداعية التي ظهرت خلال الجلسة الإبداعية بحيث تتمكن من تصنيف الجهد الإبداعي، ومن الأدوات التي تستخدم في هذه الإستراتيجية ما يلي :

–قائمة حصاد البنود أو الفقرات: في هذه القائمة هي نوافذ للنظر من خلالها على نافذة محددة ونضع الذي نراه من خلال هذه النوافذ و هي :

أ–الأفكار المحددة: هذه نافذة الأفكار التي تبدو قيمة وعملية و مقيدة.

ب– طلائع (بدايات) الأفكار :عبر هذه النافذة نري طلائع أو بدايات الأفكار سواء كانت جيدة أو سيئة،إذ أن الأفكار نادرة الاستعمال هي أفكار غير مرغوبة.

ج– المفاهيم:ربما تظهر المفاهيم مباشرة وعلى الرغم من ذلك نادرا ما نستطيع وضع عنوان الإبداع في عملية التذكر .

د– المناحي: وهي طريقة واسعة للنظر في المشكلة أو الموقع ويمكن أن ندعوها قاعدة للأفكار أو الإرادة.

هـ- التغيرات: التغيير من الملاحظات الجديدة بالاهتمام وهذا التغيير قد يكون في الاتجاه وفي المفاهيم، وقد يكون في كيفية النظر للأشياء و أحياننا يحدث بشكل مفاجئ .

و- الصفة المميزة: هي الصفة المميزة لجلسة التفكير الإبداعي تعود بشكل عام إلى جوهر الأفكار في بعض الجلسات يغلب عليها بشكل واضح الصفة المميزة للإبداع.

-5-1-7أبعاد الدافعية العقلية:

تتكون الدافعية العقلية من أربعة أبعاد أو محاور وهي:

1-5التركيز العقلي **Mental Focus**

2-5التوجه نحو التعلم**Learning Orientation**

3-5حل المشكلات إبداعيا**Creative Problems Soloing**

4-5 التكامل المعرفي**Cognitive integrity**

5-1-التركيز العقلي:

التعلم الذي يتميز بالقدرة على التركيز يتصف بأنه شخص مثابر منظم في عمله و نظامي ومنهجي و شعور هذا المتعلم بالمنهجية يجعله ينجز الأعمال في الوقت المحدد و يركز على المهمة التي ينشغل بها و الصورة الذهنية واضحة في نظره و خلال الاندماج في نشاط ذهني ما بأنه ينجو باتجاه التركيز في الأشياء و يتمتع بالإصرار على انجاز المهمة التي ينشغل بها ويشعر بالراحة تجاه عملية حل المشكلات.

5-2التوجه نحو التعليم:

يتمثل هذا البعد في قدرة التعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه،حيث يسمى التعلم من أجل التعلم،باعتباره وسيلة لتحقيق السيطرة على المهمات التعليمية التي تواجه في المواقف المختلفة كما أنه فضولي يغذي الفضولية العقلية لديه من خلال البحث و الاكتشاف الفعال و هو صريح وواضح و يبدي اهتماما لاندماج في أنشطة التحدي و لديه اتجاه نحو الحصول على المعلومة كإستراتيجية شخصية عند حل المشكلات و يقدر عاليا

على جمع المعلومات وإقامة الدليل عليها و يقدم الأسباب لدعم موقفه ومن المحتمل أن يكون مندمجا فاعلا فير المدرسة.

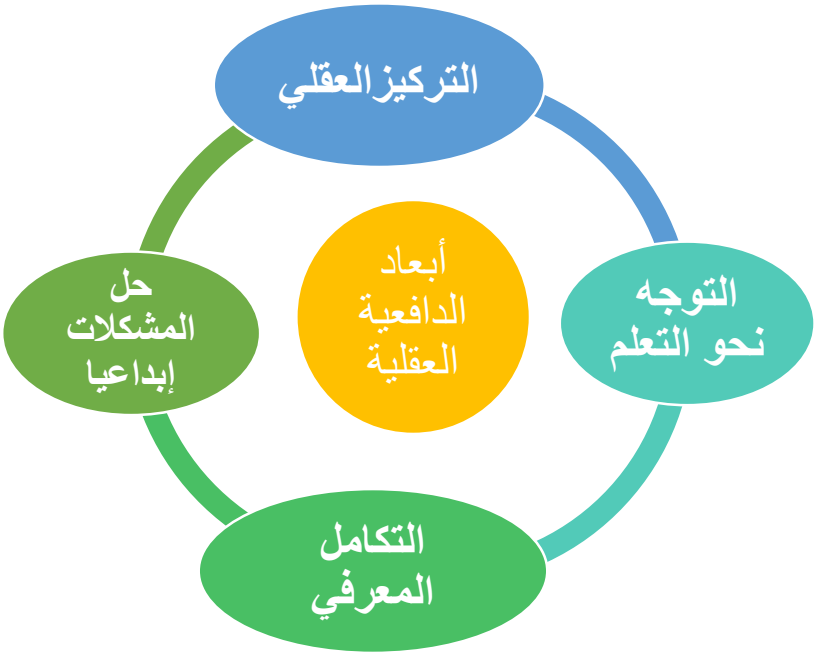
5-3 حل المشكلات إبداعيا:

هو قدرة المتعلم على حل المشكلات إبداعيا من خلال توليد أفكار حلول، فهم يتباهون بأنفسهم لطبيعتهم الخلاقة المبدعة ولديهم إحساس قوي بالرضا عن الذات عند الانخراط في أنشطة معقدة أو ذات طبيعية متحدية مثل: الأحاجي والألغاز، الألعاب الإستراتيجية.

أما المتعلمون الذين يظهرون ضعفا في حل المشكلات إبداعيا،فإنهم يعكسون غياب الشعور بالتخيل الذاتي أو هذا يظهر بشكل جلي من خلال ميل هؤلاء المتعلمين لتجنب أنشطة التحدي وانجاز المهمات السهلة.

5-4 التكامل المعرفي:

يتميز هذا البعد في قدرة المتعلمين على استخدام مهارات تفكيرية محايدة (موضوعية) حيث يكونوا محايدين تجاه جميع الأفكار،حتى التي تنتسب إليهم، وهذا ما أشار إليه دي بونو تحت مسمى القبعة البيضاء فهم بشكل إيجابي باحثون عن الحقيقة وهم متفتحو الذهن،يأخذون بعين الاعتبار تعدد الخيارات البديلة،ووجهات النظر الأخرى للأفراد الآخرين ويشعرون بالراحة مع المهمة التعليمية،وسيتمتعون بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين ووجهات النظر المتباينة(أبو رياش ،2007،ص464).



الشكل (2): يوضح أبعاد الدافعية العقلية

المصدر :(حموك،2004،ص **93)**

7-1-6-النظريات التي فسرت الدافعية العقلية:

1-6 نظرية التقرير الذاتي لديسي وريان:

من النظريات المعرفية التي حظيت بالاهتمام نظرية التقرير الذاتي و إذ افترض كل من ديسي وريان نظرية الذات باعتبارها منظور متعدد الأبعاد للدافعية إذ افترض أنماط متعددة من الأسباب الكاملة وراء سلوك الفرد،التي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي ففي النهاية هناك الدافعية الداخلية التي يعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريرا للذات والتي تتضمن القيام بسلوكيات بسبب المتعة والرضا،والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية التي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط،وهناك أنماط متعددة للدافعية الخارجية تتنوع في مستوى تقرير الذات وتتراوح ما بين مستوى متدن لتقرير الذات إلى مستوى عال من تقرير الذات،و أقل صور الدافعية الخارجية تقرير الذات هي دافع التنظيم الخارجي الذي يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب،والصورة الثانية من الدافعية الخارجية هي التنظيم الغير واعي الذي يعيرنا

بالمشاركة في نشاط ما استنادا إلى ما تميله البيئة من عناصر ويظهر هذا النمط من الدافعية عندما يواجه الفرد ضغوطا من أجل أداء مهمة ما،أما الصورة الثالثة من الدافعية الخارجية فهي التنظيم المعرفي،إذ تستند السلوكيات إلى الاختبار الشخصي وهذا النمط من التنظيم بعد من أكثر صور الدافعية الخارجية تقريرا للذات،ويظهر عندما يعد النشاط مهما و يتم اختياره من قبل الفرد.(محمد الشريم ، 2016، 379)

6-2 نظرية إدوارد ديبونو 1998:

الدافعية العقلية من جهة نظر دي بونو تعني الجهد المتواصل المستمر لدى الفرد فهي ليست امتياز للذين يقضون أوقاتا طويلة في تطوير أفكارهم بل هي الفكرة بحد ذاتها قد تراود الفرد في لحظة تبصر واحدة.

فالأفكار المتولدة عن الدافعية العقلية يمكن التوصل إليها بطريقتين:

أ-هي محاولة تحسين السبل المتبعة.

ب-هي إزالة كل ما من شأنه إعاقتها، فهي المهم إن تعرفنا سبب عدم قدرة الأفراد على الابتكار بدلا من البحث عن أسباب وابتكار المبدعين، إذ يمكن تطوير القدرة على اكتشاف أفكار جديدة عندما تمتلك النظرة التي تؤهلنا من معرفة ما يمنع ظهورها.

ويرى دي بونو أن الدافعية العقلية هي توليد أفكار جديدة وليس فكرة واحدة لدى بعض الأشخاص من دون غيرهم، فهي قدرة تتعدى حدود الذكاء، إذ تدفع بالإنسان إلى أن يفكر بطريقة معينة، فهناك الكثير من المبدعين كانت إمكاناتهم ذاتية داخلية (سعادة من نوع راقي) وهي سعادة ونشوة الإنجاز (السراراتي، 2018، ص105).

6-3 النمو المعرفي في نظرية جان بياجي:

نظريه النمو العقلي من اكثر نظريات المراحل المعرفيه شيوعا لانها جاءت نتيجه لملاحظات ودراسات، طوليه وعرضيه عديده، لقد اعتنى بياجي بدراسه الذكاء وعمليات التفكير لدى الافراد منذ الولاده وحتى المراحل العمريه المختلفه وتركزت جل عنايته في

محاوله تفسير وتغيرات التي تحدث على ادراك الافراد واساليب التفكير لديهم عبر مراحل النمو المتعدده.

وفقا لبياجي جدول (1)، فان مراحل النمو هي مفتاح التطور والنمو المعرفي. فالاطفال في سن الدراسه والمراهقين تتشكل لديهم اليه العمل لتفكير المنطقي والمنهجي والتعامل مع الرموز ومع انتقال المراهقين الى مرحله البلوغ تتكون لديهم مهارات عقليه مثل الاستعمال المنطقي للرموز ذات سيله بالمفاهيم المجرده والمنطق العلمي واخ وهذه المهارات التي تعد الاساس، في عمليه حل المشكلات والتفكير الناقد والمنطق العلمي واختبار الفرضيات.

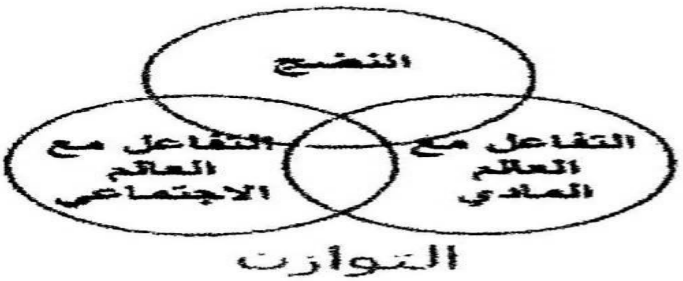
الجدول (1): يوضح مراحل النمو العقلي حسب رأي بياجي

المرحلة	العمر التقريبي	الخصائص
الحس حركية	الولادة . سنتين	– لبدء بالستفادة من التقليد والذاكرة والفكر. – البدء بمعرفة أن الأشياء تستمر في بقائها حتى وإن اختفت. – الإنتقال من الأفعال المنعكسة إلى النشاطات الهادفة.
ما قبل العمليات المادية	2 . 7 سنوات	– التطور التدريجي للغة، والقدرة على التفكير الرمزي – القدرة على التفكير المنطقي في اتجاه واحد – لغة الطفل وتفكير، في هذه المرحلة متمركز ان حول الذات
العمليات المادية	7 . 11سنة	– القدرة على حل المشكلات المادية الملموسة بطريقة منطقية. – فهم قوانين الإحتفاظ، والقدرة على الترتيب والتصنيف العمليات اكتساب مبدأ المقلوبية(المعكوسية).
العمليات المجردة	11 . فما فوق	– القدرة على حل المشكلات المجردة بطريقة منطقية. – يصبح التفكير علميا بدرجة أكبر. – القدرة على حل مشكلات لفظية وفرضية معقدة.

ينظر (جون بياجيه) الى الطفل على انه عالم صغير محفز لفهم العالم المحيط به، ويسعى الى تغيير هذا الفهم في ضوء عدم صحة افتراضاته حول العالم، ويرى بياجي ان الاطفال يطورون البنى المعرفيه من اجل تفسير هذا العالم، فالنمو المعرفي يحدث عندما

يفشل الطفل في تمثل الخبرات بسبب نقص المعرفه لديه اصلا، وبالتالي يؤدي الى توليد وتطوير بنى معرفيه جديده

وعلى الرغم من أن (بياجيه) إعتبر النضج أحد عوامل النمو المعرفي المهمه الى انه ليس الاليه الرئيسيه لهذا النمو، وان هنالك عوامل مثل الخبرات(التي تشمل التفاعل مع العالم المادي والاجتماعي) وعوامل التوازن العقليEquilibration الذي يشكل اكثر العوامل اهميه في النمو العقلي ويمثل هذا العامل نزع فطريه تولد مع الافراد وتمكنهم من تحقيق التوازن بين حصيله الخبرات المعرفيه الموجوده لديهم والخبرات الجديده التي يواجهونها والذي من شانه ان يؤدي الى حدوث النمو العقلي لديهم، ويرى ان هذه النزعه تتالف من عمليتين احدهما تعمل في الداخل وهي نزعه التنظيم والاخرى تعمل في الخارج وهي نزعه التكيف Adaptationوالتي تتالف من قدرتين هما التمثيل Assimilationوالموائمه)Accommodationحموك ،2020، ص ص69-72.(



الشكل(3): يوضح عوامل النمو المعرفي لجان بياجيه

7-1-7-أهمية الدافعية العقلية:

الدافعية العقلية من العوامل المهمة لقدرة المتعلم على الإنجاز لكونها تثير إنتباهة إلى بعض النشاطات التي تؤثر في سلوكه وتحثه على العمل والمثابرة بنحو فعال وتجعله يمارس نشاطات معرفية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياته المستقبلية، ولها أهمية كبيرة من الوجهة التربوية لكونها أحد الأهداف التربوية التي تسعلا إليها المؤسسات التعليمية، وتؤدي الدافعية العقلية دورا حيويا في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، وقد إحتلت أهمية في جهود علماء النفس لأجل تحديد مكوناته وعملياته وربط عناصره

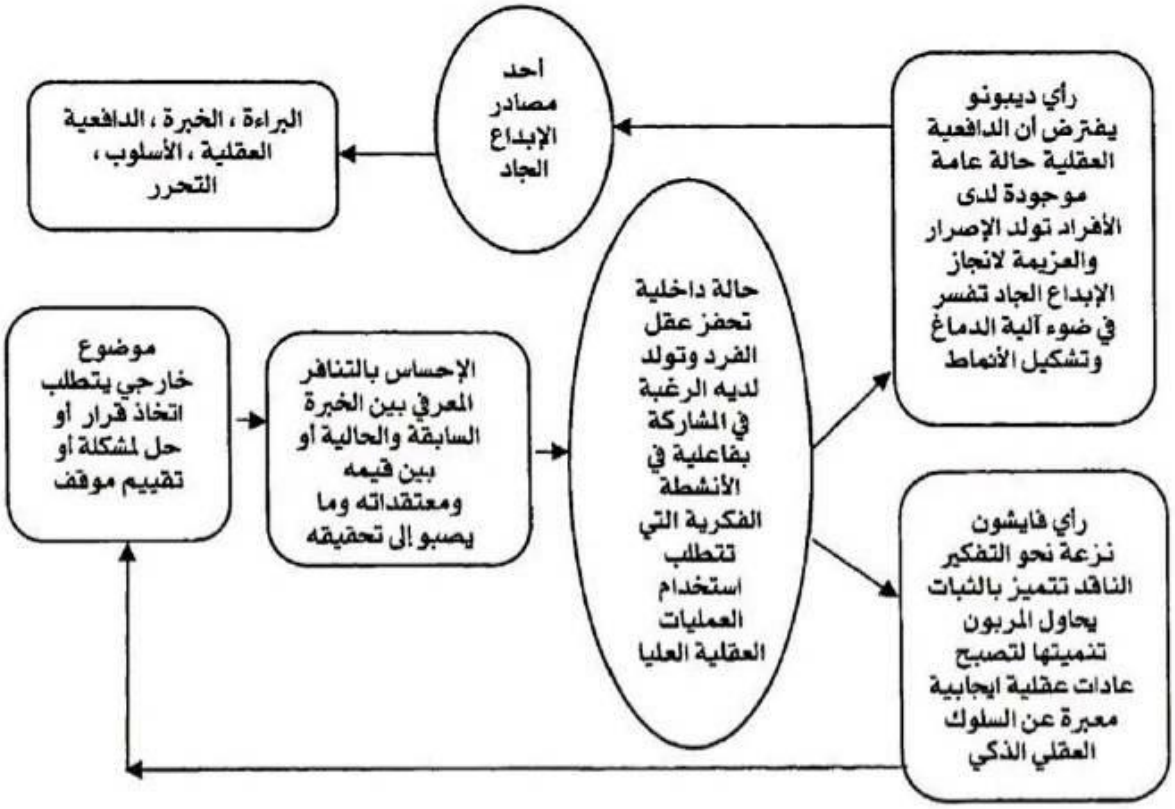
بالتعليم وخاصة جوانب التعلم المدرسي، وللدافعية أهمية كبيرة في إكتساب المفاهيم وتدخل في علاقات متبادلة اتأثير مع الكثير من المتغيرات ومن هذه المتغيرات الذكاء الوجداني وعادات العقل.

وبذلك فإن الدافعية العقلية من أهم المحفزات لقيام الطالب بالعديد من العمليات العقلية المختلفة، كالإدراك، والتخيل، والتذكر، والتأمل، والإبداع، وغيره من أنواع التفكير المختلفة التي لابد من تنميتها لديه، وأصبحت هناك حاجة ماسة إلى الإهتمام بالدافعية العقلية التي تمثل الجانب الإنفعالي والوجداني للتفكير، لأن التفكير الصحيح يهيئ الفرد للوجدان والإنفعال المناسب الذي يجعله قادرا على إتخاذ القرار المناسب، والوجدان قد يكون مضللا إذا كان بمعزل عن التفكير (مجدي، 1995، ص53).

خلاصة

في هذا الفصل تناولنا موضوع الدافعية العقلية قمنا بتعريف الدافعية وأبرزنا اهم تعاريف مختلف الباحثين المهتمين بدراستنا، حيث توصلنا الى إختلاف الدافعية العقلية من فرد لآخر، ثم تطرقنا لخصائص الدافعية العقلية، وتوضيح الإستراتجيات التي تنمي الدافعية العقلية، وصولا إلى أبعاد الدافعية العقلية والتفصيل فيها، ثم التطرق إلى النظريات التي تفسر الدافعية العقلية، وتحديد أهمية الدافعية العقلية حيث كان هذا العنصر آخر عناصر هذا الفصل.

حيث تبن الطالبين هذا الشكل التوضيحي كملخص عام لمتغير الدافعية العقلية (قيس، حموك (2011-2012).



الشكل(4): يوضح الدافعية العقلية

المصدر: من اعداد الطالبين

7-2-أساليب التعلم حسب (انتوستل):

تمهيد:

أخذ البحث في أساليب التعلم توجها جديدا في مجال علم النفس التربوي حيث ركز هذا التوجه على دراسة مستويات معالجة المادة التعليمية من قبل المتعلم، وبينت العديد من الدارسات أن لكل نمط من أنماط المعالجة، أثره الواضح على حفظ وديمومة المادة المعالجة في الذاكرة وكذا الإهتمام بالتعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه.

7-2-1-تعريف أساليب التعلم:

تعد أساليب التعلم سلوكيات معرفية أو إنفعالية أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون، وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا للكيفية التي يدرك بها هؤلاء المتعلمون بيئتهم التعليمية، ويتعاملون معها ويستجيبون لها، وهي أيضا الطرق والإجراءات التي يبعها المتعلم ذاتيا لإكتساب خبرات جديدة وقد ذكر سنيدر(Snyder,2000) أنه:" إذا أراد المعلم أن يكون أكثر نجاحاً وفاعلية فعليه إدراك كيفية تعلم الطلاب وأسلوبهم في التعلم فضلاً عن مستويات ذكائهم" (السليماني، 1433هـ/2012، ص ص 18-19).

مفهوم (الأسلوب) في الموروث العربي: وردت لفظة (أسلوب) في كلام العرب منذ القدم، جاء في لسان العرب لابن منظور (710هـ): (يقال للسطر من النخيل: أسلوب، وكلّ طريق ممتد فهو أسلوب، والأسلوب: الطريق، والوجه، والمذهب)، بيد أنّ هذه المعاني قد اتسعت عند البلاغيين والنقاد العرب؛ الذين ربطوا معناها بعدة مسارات، فالأسلوب عند بعضهم يدلّ على طريقة العرب في أداء المعنى (ابن منظور،2003، ص549).

1-1 تعريفات العلماء والباحثين لأساليب التعلم:

قام أنتوستل في نموذجه بالربط بين الطرق التي يتبعها الفرد في معالجة المعلومات حيث فرعه إلى أربعة أبعاد تؤثر في طبيعة أسلوب الفرد منها التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيا والتكامل المعرفي وهذا ماجعل له قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

وقد أشار هنتون (**Hinton**): "إلى أن أساليب التعلم المفضلة تعد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في التعلم، وينبغي الإهتمام بها لكي يتم الإقتراب من فهم طبيعة تعلم المتعلمين فبمعرفة المدرس لأساليب التعلم المفضلة لدى طلابه يساعده على إعداد دروس مناسبة للفروق الفردية بينهم (السليماني، 1433هـ/2012، ص 18).

ولقد عرفها دن ودن (1993، **Dunn&Dunn**)على أنها:"الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز عليه، والقيام به، وإسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة، وأعتبر أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر، كما أضافا أنها مجموعة من الصفات

والخصائص الشخصية والبيولوجية والتطورية التي شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب.**(Dunn&Dunn.1993,p 7)**

كما يعرفها مالك ودوير((**MGNeal&Douer**بأنها:"الطريقة الثابتة في كيفية إكتساب الأفراد للمعلومات ومعالجتها، وإتخاذالقرارات والتعامل مع البيئة"(عيسى، 2006، ص17).

كما يعرف كولب أساليب التعلم بأنها:" تفضيلات فطرية متأصلة بالشخصية ذات جذور وراثية تتعلق بتفضيل الفرد الذي من خلاله يستقبل ويعالج المعلومات الإدراكية"(الزيات،2004،ص549).

وتعرفها ريد(**Reid**)بأنها:"طريقة الفرد الطبيعية الفطرية المفضلة في إمتصاص المعلوماتوالمهارات الجديدة ومعالجتها والإحتفاظ بها والإبقاء عليها".**(reid,1995,p20)**

ومما سبق نستنتج أن أساليب التعلم هي عبارة:

عملية معالجة الأفراد للمعلومات والطرق المميزة للتصرفات والإستعدادت المرتبطة بظروف التعليم والتعلم، سواء داخل حجرات الدراسة أم خارجها، للتأكيد على شخصيته كونه نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر.

-2-2-7المصطلحات المشابهة لها:

2-1 أساليب التفكير:

عرفها هاريسون، برامسون على أنها "مجموعة من الطرق والإستراتجيات الفكرية التي إعتاد الفرد أن يتعامل بها من معلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك حيال مايواجه من مشكلات، وأن الأسلوب الذي يفكر به الناس هو المفتاح الأساسي للفروق الفردية الموجودة بين البشر

وقد صنفت من قبلهما إلى: التفكير التركيبي، التفكير العملي، التفكير الواقعي، التفكير المثالي، التفكير التحليلي (مجدي، 1995، ص20).

2-2 الأساليب المعرفية:

يعرفها تينت: عادات الفرد في حل المشكلات والتفكير والإدراك والفهم والتذكر (الفرماوي، 1944،ص95).

كوب وسيجل(:**cop et sigeal**) الأسلوب الثابت نسبيا الذي يفضله الفرد في تنظيم مايدك حوله (الزيات،2001، ص304).

2-3 إستراتجيات التعلم:

هي الإستراتجيات التي يستخدمها التلاميذ بمعالجة مشكلات تعلم معين سواء البسيطة منها أم المعقدة(جابر، 1999، ص307).

2-4 تفضيلات التعلم

هي تفضيلات شخصية لأساليب وبيئات تعلم معينة وهذه التفضيلات لاترتبط بالذكاء والجهد.(وقاد،2008/1429،ص381).

7-2-3- أساليب التعلم حسب انتوستل(**Entwistl**,1981):

يقوم أسلوب التعلم الذي قدمه أنتوستل على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم (السليماني، 1433هـ/2012، ص ص 19-20).

أ- التوجه نحو المعنى الشخصي (:**Bersonale Méninge Orientions**) وينشأ عنه المدخل العميق في التعلم، وذلك عندما تكون دافعية الفرد داخلية، حيث يقوم الفرد أثناء تعلمه ببناء وصف كلي للمحتوى الذي يتم تعلمه، وإسترجاع المعلومات الجديدة لربطها بالمعلومات والخبرات السابقة وتركيز الإنتباه على أجزاء من الأدلة ثم ربط الأدلة بالخاتمة فيكون التعلم من خلال الفهم السائد في هذه الحالة.

ب- التوجه نحو إعادة الإنتاجية (:**Reproducing Orientation**) حيث تكون الدافعية الفرد خارجية، ويركز الفرد في تعلمه من خلال العمليات المختلفة على أجزاء الأدلة والخطوات والبرهان، بالإضافة إلى ربط الأدلة بالخاتمة.

ج- التوجه نحو التحصيل(:**Achèvement Orientation** حيث تكون الدافعية هي الأملوالرغبة في النجاح والثقة بالنفس ويكون الأسلوب هو التنظيم والتوجيه نحو التحصيل.

وتأسيسا عن هذه التوجيهات فإن الطلاب يبنون أثناء تعلمهم ثلاثة مراحل لتعلم هي :

الأسلوب العميق (**Deep Style**)، الأسلوب السطحي (**surface Style**)، الأسلوب الإستراجي (**stratégie Style**).

أ- الأسلوب العميق **DeepStyle**: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى وإستخدام التشابه، والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلى إستخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم.

ب- الأسلوب السطحي **surface Style**: ويميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ، والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق.

ج- الأسلوب الإستراتجي (**stratégie Style**): ويميز غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس وإتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط، ويحاولون دائما الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم.

أجريت دراسات كثيرة حول صدق نموذج أنتوستل لأساليب التعلم سواء في البئة العربية أو الأجنبية وأشارت جميعها إلى تمتع النموذج بدرجة مرتفعة من الصدق وقدرته على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، حيث أجمعت النتائج على إختلاف مستوى تحصيل الطلاب بإختلاف أساليب التعلم.

و قدم أنتوستل:نموذجاً أوضح فيه أن العوامل المؤثرة في أساليب وعمليات التعلم تنقسم إلى مجموعتين هما :

أ- المجموعة الأولى: خاصة بالمعلم وخصائصه الشخصية، وأثرها على تبني الطالب لأساليب تعلم معينة.

ب- المجموعة الثانية: خاصة بالطالب وتشمل معرفته السابقة، وقدرته العقلية، ونوع دافعيته (داخلية – خارجية) وإهتماماته الدراسية، ومستوى القلق لديه .

وهذه العوامل مجتمعة تحدد أسلوب الطالب في التعلم ومن ثم تحدد مستوى المخرجات التعليمية .**(Entwistl,1981,p40)**

3-1 بعض النماذج المفسرة لأساليب التعلم:

النماذج كثية ومتنوعة قمنا بذكر البعض منها:

3-1-1 نموذج التعلم التعليمي لكولب(:**Kolb,1984)**

وضع كولب نموذجا لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعليم التجريبي ExperienrialLearning Theory، ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين

الأول: إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية (Concrete Experience) وينتهي بالمفاهيم المجردة Abstract Conceptualization)).

الثاني:معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية (Reflective Observation) وينتهي بالتجريب الفعالActive Experimentation))، ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به، وأنه يتضمن ماوراء الأفعال بين الشخص والبيئة.

يرى كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناءًا على درجة الفرد في مرجلتين من المراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كل من (الكناني والكندري،1992، قطامي وقطامي 2000).

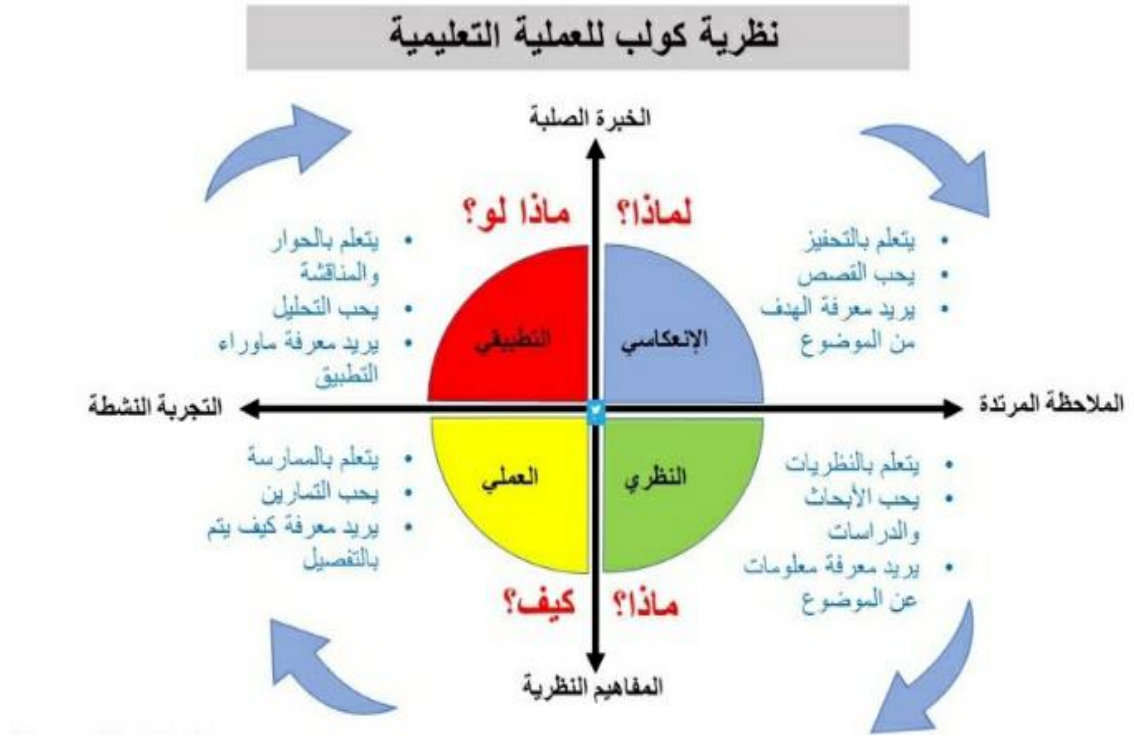
أ- الأسلوب التقاربي **Converger Style**: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، يميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسة.

ب-الأسلوب التباعدي **Diverger Style**:ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بإستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك إهتماماتهم العقلية الواسعة ورؤية المواقف من رؤيا عديدة، يهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

ج- الأسلوب الإستيعابي **Assimilator Style**: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بإستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الإستدلال الإستقرائي، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

د-الأسلوب التكيفي **Accommodators Style**: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بإستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والإندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعلمية(المرجع السابق، ص ص 21-22).

وجد كولب أن آلية الجمع مابين الطريقة التي يدرك بها الناس والطريقة التي يعالجون بها هي التي تكون الشكل المتوازن لنمط التعلم، وهو أكثر الطرق الراحة للتعلم، ورغم أن هناك أشخاصا يفضلون ويعتمدون نمطا واحدا دون البقية .**(kolb,1984,p30)**



الشكل رقم (5): يوضح الإطار التطوري لنظرية كولب

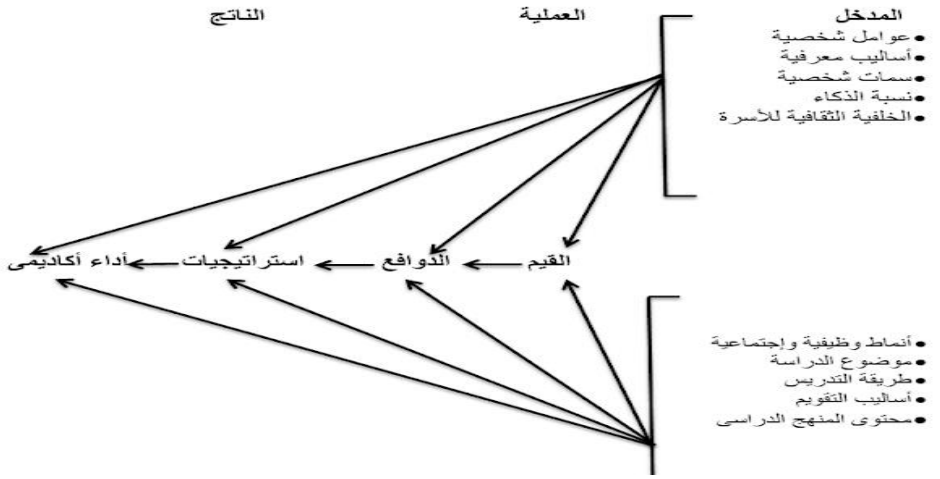
المصدر: من اعداد الطالبين.

3-1-2 نموذج الفورمات لأساليب التعلم:

ويعتبر نموذج الفورمات نموذجا علاجيا للتخطيط وحل المشكلات الموجودة، بني هذا النظام على نظرية ديفيد كولب التي تفيد الأفراد يتعلمون المعلومات الجديدة بإحدى الطريقتين: المشاعر أو التفكير، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع معين من التفكير أو نمط التعلم، وتستند أنماط التعلم الأربعة هذه على المداخل المختلفة في إستقبال ومعالجة المعلومات المرجوة. (جابر وقرعان،2004، ص37)

3-1-3 نموذج "بيجز" لأساليب التعلم:

يرى بيجز أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب، وحدد ثلاثة أساليب لكل منها عنصرين دافع وإستراتجية ويؤدي الإتحاد بين الدافع والإستراتجية إلى أسلوب التعلم (مشعان،الغول، 2007، ص26).



شكل رقم (6): يوضح إطار تصوري لنموذج " بيجز"

المصدر: مشعان،الغول، 2007، ص26.

ويظهر من الشكل ثلاثة مداخل للتعلم في نموذج بيجز هي:

- الأسلوب السطحي: حيث تتمثل الدافعية الخارجية، في إكتساب الكفاءة والطموح مقابل الخوف من الفشل
- الأسلوب العميق: يكون للدافعية الداخلية، ميلا حقيقيا للموضوعات الأكاديمية.
- الأسلوب التحصيلي: وتكون الدافعية الخارجية من أجل التحصيل بهدف تحقيق مكانة مرموقة.

(أبو سريع وعطية، 1995، ص18)

3-1-4 نموذج فلدروسيلفرمان (**Felder& Silverman**) :

يصنف نموذج فلدر وسيلفرمان Silverman & Felder 1988))، الطلاب على أربعة أساليب ثنائية القطب هي:

أ- الأسلوب العملي – التأملي(**Active–Style Reflective**):أصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعكل الفردي(أحمد، 2004، ص47).

ب- الأسلوب الحسي – الحدسي **(Sensing–StyleIntuitive)**:التعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقتئق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وماوراء المعنى.

ج- الأسلوب اللفظي – البصري**(Visual–StyleVerbal)** :يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

د- الأسلوب التتابعي – الكلي **(Sequential–Global)**:التعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف(قوارف، حواس، 2020، ص ص 78- 79).

3-1-5 نموذج دن ودن**(Dunn&Dunn)**لأساليب التعلم:

يعتبر نموذج دن دن وبرايس مثالا حيا لبيئة التعلم، ويعد بحق ذخيرة للتعلم، وهذه الذخيرة تتكون من تفضيلات التعلم.

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

وقد عرفا دن ودن 21 عنصرا ضمن هذا النموذج في خمسة أبعاد وهي: البعد البيئي والبعد الوجداني، والبعد الإجتماعي، والبعد الجسدي، والبعد النفسي(السليماني، 1433هـ/2012، ص ص 22-23)؛ انظر الجدول المرافق:

جدول رقم (2): يوضح عناصر أساليب التعلم حسب نموذج دن ودن

عوامل	خصائصه
عوامل بيئية	الصوت، الضوء، درجة الحرارة، التصميم
عوامل وجدانية	الدافعية، المثابرة، المسؤولية، البنية
عوامل إجتماعية	النفس، الأزواج، المجموعة، النضج، التنويع
عوامل جسدية	الحس، تناول الطعام والشراب، الوقت، الحركة
عوامل نفسية	شمولي/تحليلي، ما يتعلق بنصف كرة المخ، إندفاعي تأملي

2-3 التعليم والتعلم حسب أنتوستل:

يمكن النظر إلى عمليتي التعليم والتعلم على أنها منظومة شمولية تفاعلية تجمع خصائص الطلاب مع خصائص عملية التدريس، والسياق الذي يتم فيه التعلم، حيث تتحدد في ضوء مكونين، هما: مكون وجداني (إنفعالي) ومكون معرفي، فالمكون الوجداني يشمل إتجاهات المتعلمين نحو المواقف التعليمية، ودافعيتهم نحو التعلم، وعاداتهم، مهارتهم، التي يستخدمونها أثناء الإستذكار والتعلم أما المكون المعرفي فيشمل أساليب المتعلمين وتفضيلاتهم في التعلم، وقدراتهم العقلية والمعلومات السابقة التي يمتلكونها تجاه المواقف التعليمية، والجوانب المعرفية في شخصياتهم، يميز كل من (1983,Entwistle&Ramsden) و (1981,Entwistle) بين أشكال الدافعية المختلفة وهي: الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation)، الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation)، الخوف من الفشل (Fear of Failure)، الأمل في النجاح (Hope of Success)(غنيم، 2006، ص35).

أما خصائص التدريس الخاصة بالمعلم فتشمل: الوضوح، والحماس، والتعاطف وغيرها، كما أن خصائص بيئة التعلم، أو السياق الذي يتم التعلم يشمل الكثير من الجوانب كإجراءات التقييم، وطبيعة مادة التعلم ومتقلباتها، والتغذية الراجعة التي تقدم للمتعلمين وتصميم الموقف التعليمي بصفة عامة (المرجع نفسه، ص133).

7-2-4- العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم:

4-1 العامل الوارثي:

والوارثة تسمح بتكوين قابلية السلوب وقابلية الإنتظام في صورة معينة، أي أننا بواسطة مكوناتنا الوارثية يتحدد لدينا سلفا القبليات الأولية لتشكيل أسلوب التعلم المناسب (عجاج، 1998، ص ص37،38).

4-2 العامل البيئي:

العامل البيئي هو أحد العومل الهامة التي تؤثر في تكوين وتكيف أساليب التعلم لأفراد ونموها يرجع أساسا لنمو خبراتهم الذاتية(الديدي، 1997، ص50).

4-3 محدد الفروق الفردية :

وقد أكد كل من موريس روشلان وفارنسواز باستر((**MauriceReuchlin,1989,Françoise Bâcher**) أن هناك أساليب تعلم موجودة في مراحل الطفولة، كما أن بياجه ذكر ذلك من خلال نظريته التي تنص على أن هناك عدد من العمليات المرتبطة التي تمكن الإدراك ليصبح أكثر موضوعية ووثوقا به والتغلب على العبرة التي يتعرض لها بدرجة موروثة(برلاين، 1993، ص229).

وإذا إعتبرنا أن إختلاف أساليب التعلم يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية إكتسابهم للمعلومات، ومعالجتها، وإتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة، فإن الدراسة العلمية لأساليب التعلم ضمن منظور الفروق الفردية يتضمن مستوى الأداء الذي يبديه الأفراد إزاء مواقف التعلم المختلفة، والمتضمنة لأنشطة التفكير، ومهارات حل المشكلات، وتختلف في الدجة والنوع.

4-4 الفروق في الجنس:

إذا كان جنس المولود ذكرا أو أنثى قد تحدد وارثيا تبعا لما أراد الخالق سبحانه وتعالى، فإن الدراسات النفسية على هذا العامل جاءت جانبية مثلما يؤكد كلا من (شاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة) فإن الفروق الفردية في التعلم بين الجنسين تبقى بحاجة إلى مزيد من البحث، مع الإشارة أنه في بحوث تتعلق بعامل الذكاء أو مسمى القدرة العقلية العامة(علوان،2002،ص248).

4-5 متغير العمر الزمني:

يكتسب الأفراد من تعاقب الخبرات القدرة على التكيف وتعديل السلوك وبالتالي فأسلوب التعلم باعتباره قابلية تخضع للتشكل من خلال سعي الفرد للاستفادة من خبراته التعليمة

وتطوير صيغ جديدة تشمل إحداث التوازن في بنيته المعرفية وقدرات الإدراك لديهم وكفاءة المعالجة، فهو تحت تأثير عامل العمر الزمني (النبهان، 2004، ص329).

7-2-5-طرق قياس أساليب التعلم:

5-1: الملاحظة: تستخدم الملاحظة في الإطار مشاهدة الباحث لجوانب سلوك الفرد على الطبيعة عندقيامه بعملية تعلم موضوع ماويمكن للباحث ملاحظة أفراد العينة بنفسه أو مع الآخرين للقيام بالملاحظات كالمدرسين والآباء، كما يمكنه استخدام بعض الوسائل والأدوات لضمان دقة تسجيل الملاحظات وتيسيرها كالفيديو، وشبكات الملاحظة.

5-2 المقابلة: تتضمن التفاعل المباشر بين الباحث والمستجيب وفق أسلوب علمي دقيق ويتم ذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلم ومتابعتها وتوضيحها حتى يحصل الباحث على استجابات دقيقة مرتبطة بأسلوب المتعلم المفضل في الدراسة، ويعتمد الباحث في إجراء المقابلة على أدوات تساعده على تدوين البيانات والمعلومات أهمها: دليل المقابلة، كما أنه كل مقياس يقيس أساليب مختلفة للتعلم (الدردير، 2004، ص161).

5-3المقاييس: لقد إعتمدت المقاييس حديثا بشكل واسع في قياس أساليب التعلم وتعددت وإختلفت بإختلاف التوجهات النظريةلأصحابها، ولذلك فإنه لا يمكن الإعتماد على هذه المقاييس في دراسة ما إلا إذا إستندت النظرية التي إستخرجت منها هذه المقاييس كإطار نظري للدراسة حيث أن كل مثياس يقيس أساليب مختلفة للتعلم.

5-4 اختبار السيادة المخية لقياس أساليب التعلم: قام بعض العلماء بتصميم أدوات تسمح بقياس أساليب التعلم من خلال اختبارات حول السيطرة المخية، كان من أبرزها توارنس((**Torrance** الذي قام صلاح مراد بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية وهو موجه لشباب والكبار، يتكون المقياس من 28 زوجا من العبارات، يتكون كل زوج من عبارتين، تتعلق كل واحدة منهما بوظائف النصفين الكرويين للمخ. (مصطفى،2003، ص21).

7-2-6-أهمية التعرف على أساليب التعلم:

- إختيار طرائق التدريس، والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أنماط تعلم طلابه
- معرفة الطالب لنمط تعلمه يمكنه من إختيار الإستراتجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل.
- فهم تعلم التلاميذ يعتبر محور هام في عملية التعليم لكن في كثير من الأحيان يستمر في إلقاء المعاومة بطريقة تقليدية التي تتجاهل تماما الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم المفضلة لديهم.
- مراعاة أنماط التعلم مع تعدد الطرق والأساليب، وذلك لتوجه الطلبة الوجهة التي تسمح بنموهم وتعلمهم والوصول إلى أقصى حد ممكن من قدارتهم
- تفحص المعلم لأساليب التدريسللتأكد من أنها تتناسب مع أنماط وأشكال تعلم الطلبة (عقل، 2005، ص820).

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

7-2-7-علاقة الدافعية بأساليب التعلم:

تعتبر الدافعية من العوامل المهمة التي تؤثرفي سلوك الإنسان بصفة عامة وسلوك المتعلم على وجه الخصوص، وهي تلعب دورا مهما في تنشيط وتوجيه السلوك نحو الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، ومن المؤكد أن الدافعية تعتبرنوعا من التكوينات الفرضية

تتضمن الميكانيزمات الداخلية التي تجعل الفرد يفضل نشاطا على آخر (مثل أسلوب التعلم على آخر) وتؤثرفي قوة إستجابته السلوكية وإستمرار السلوك الذي يعبر، عن سلاسل الأفعال في إتجاه تحقيق الهدف.

وقد ظهرت بعض التوجهات النفسية الحديثة نفسيا لبعض الباحثين

(Principino ,1997,

1984,Weiner,B,1998,Zambardo,1998,Macher)ترك على إرتباط الدافعية بنوع العمل أو الأداء، فالفرد الذي يكون لديه دافعية لإنتقاء أسلوب تعلم ما، قد لا يكون نفس القدر من الدافعية عندما يؤدي مهمة إبتكارية، هذا من ناحية ومن الناحية الأخرى فقد صنفت هذه التوجهات الدافعية في ضوء أهداف المتعلمين من أداء المهمة وإعتقاداتهم عن أهميتها إلى نوعين أساسيين:

7-1 الأفراد ذو توجهات الدافعية الداخلية: يميلون إلى الإندماج أو الإنهماك في المهمة بسبب الإهتمام بالهمة في حد ذاتها، والإسمتاع بالأداء فيها، والتحدي وحب الإستطلاع، وتعلم الصعب والجديد من المعلومات، والتفوق، وهو مايدل على أن أداء المهمة يعتبر غاية في حد ذاته كما أن الفرد يحصل على الإشباع من خلال مايؤديه بالفعل.

7-2 الأفراد ذو توجهات الدافعية الخارجية: يميلون إلى الإندماج أو الإنهماك في المهمة بهدف الحصول على درجات مرتفعة، والحصول على المكافآت والسعي نحو إرضاء الآخرين مثل المعلمين والآباء، وتحقيق الذات داخل الجماعة وفي إطار العلاقة بين الدافعية وأساليب التعلم، أشاربعض الباحثين منهم رمضان محمد ومجدي الشحات(2001) إلى أن إختلاف مستوى الدافعية بين الأفراد قد يؤدي إلى تباين أساليب التعلم.

وترى الباحثة زينب بدوي أن ثمة علاقة منطقية بين الدافعية وأساليب التعلم فالدافعية تتضمن تفضيل نشاط على آخر، وهو مايؤدي إلى الإهتمام بهذا النشاط دون الآخر فعلا وسلوك حتى يتم تحقيق الهدف المنشود من ممارسته، كما أن أساليب التعلم تعتبر أنشطة تفضيلية يسعى الفرد من خلالها إلى التعلم، وفي سياق عملية التعلم قد ينتقي الفرد اسلوبا

للتعلم، وهو يعتمد في هذا الإنتقاء على توجهاته الدافعية نحو هذا الأسلوب أو ذلك (بدوي،2002، ص12).

ويرى وونج ولين أن أهم العوامل المؤثرة في إختيار أسلوب التعلم هي الدافعية الخارجية، فالطالب في الحالة هذه يتجه نحو الأسلوب السطحي، أما من يتبنون الأسلوب العميق فيكون دافعهم للتعلم داخلياً من خلال الاهتمام الشخصي بالمادة الدراسية. أما الأسلوب التحصيلي فيقوم على أساس تعزيز الأناحيث يكون حرص الطالب على تحقيق أعلى الدرجات هو العامل المؤثر (Wong& Lin ,1996, 320).

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل موضوع أساليب قمنا بتعريفها وذلك بعرض أبرز التعاريف لمختلف الباحثين المهتمين بدراستها وكذا عرضنا المصطلحات المشابهة له، حيث توصلنا إلى إختلاف أساليب التعلم من فرد لآخر كل حسب إدراكه ومعالجته للمادة المتعلمة، ثم تطرقنا إلى أسلوب التعلم حسب أنتوستل وبعض النماذج، بالإضافة إلى عملية التعليم والتعلم حسب أنتوستل العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم وتعدد هذه العوامل، ثم طرق قياسها وصولا إلى أهمية التعرف على أساليب التعلم والعلاقة بينهما حيث كان هذا العنصر آخر عناصر هذا الفصل.

الجانب
الميداني

الفصل الثاني:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهـــــيد

1. الدراسة الاستطلاعية
2. منهج الدراسة
3. حدود الدراسة
4. مجتمع وعينة الدراسة
5. أدوات الدراسة والخصائص السيكومترية
6. الأساليب المعالجة الإحصائية

خلاصـــــة

تمهيد:

بعد أن تم التطرق في الجانب النظري الى تحديد الإشكالية الدراسة، وصياغة الفرضيات، وتحديد التعاريف الإجرائية، وكل ما يتعلق بموضوع الدراسة بجميع متغيراته (الدافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم)، يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات المنهجية التي اتبعت لتحقيق أهداف الدراسة، والتحقق من فرضياتها، بداية بالدراسة الاستطلاعية، وتحديد المنهج المناسب للدراسة وحدودها المكانية والزمانية والبشرية وتحديد مجتمع، وعينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية، وتحديد الأساليب الإحصائية.

1-الدراسة الاستطلاعية:

1-1 الغرض من الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات في البحوث العلمية، بحيث تساعد في فهم المشكلة المدروسة وتمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- التعرف على ميدان الدراسة بصورة عامة.
- معرفة مدى ملائمة أدوات الدراسة على العينة المختارة طلاب جامعة محمد بوضياف جامعة المسيلة تخصص ارشاد وتوجيه ماستر2.
- التأكد من مدى فهم المفحوصين لعبارات المقياسين (مقياس الدافعية العقلية، مقياس أساليب التعلم (لأنتوستل)، وإجراء التعديلات اللازمة لي تطبيقها في الدراسة الأساسية.
- التعرف على أهم الصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تصادف البحث.

قام الطالبين بالدراسة الإستطلاعية على طلاب علوم التربية في شهر أُفريل 2024، وهذا بغرض إختبار صلاحية المقياسين على عينة أولية قوامها (40) طالب وطالبة وقد شملت العينة تخصص علوم التربية سنة ثانية ماستر (لإرشاد وتوجيه)، بهدف التأكد من

مدى فهم الطلاب لعبارات المقياسين، والتأكد من خصائصهما السيكومترية ومن أهم نتائج الدراسة الإستطلاعية صلاحية المقياسين للتطبيق على العينة الأساسية.

2-منهج الدراسة:

ولتحقيق هدف الدراسة المتمثل في الكشف عن العلاقة بين الدافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم إستخدمت الطالبين المنهج الوصفي "وهو الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع. كما يعرف أيضا: بأنه محاولة وصف موضوع الدراسة، تحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والأراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والأثار التي تحدثها.

3-حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجلات التالية:

3-1 الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على عوامل الدافعية العقلية:

- العامل الثاني: التوجه نحو التعلم
- العامل الثالث: حل المشكلات إبداعيا
- العامل الرابع: التكامل المعرفي.

وكذلك أسلوب التعلم (أنتوستل وتايت) يتضمن مراحل:

- أسلوب العميق
- أسلوب السطحي
- أسلوب إستراتيجي

3-2 الحد البشري: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من طلاب سنة ثانية ماستر2 تخصص اؤشاد وتوجيه جامعة محمد بوضياف –المسيلة–

3-3 الحد المكاني: تم إجراء هذه الدراسة بجامعة جامعة محمد بوضياف –المسيلة–

3-4 المجال الزماني: تم إجراء هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي **2024/ 2023**، وبالتحديد خلال شهر أفريل الى غاية أواخر شهر ماي.

4-مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة طلبة السنة ثانية ماستر تخصص إرشاد وتوجيه فقدر عدد الطلبة بـ (183) طالب وطالبة، (122) إناث، (59) ذكور

الجدول رقم (03): يمثل مجتمع الدراسة لطلبة سنة ثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه من حيث الجنس	
الجنس	تخصص إرشاد وتوجيه
ذكور	**59**
إناث	**124**
المجموع	**183**

5-عينة الدراسة:

يقصد بالعينة أنها" : جزء من مجتمع معين يمثل في خصائصه ذلك المجتمع اختصاراً للوقت والجهد والمال" (الداهري والكبيسي، 1999، ص.49).

5-1أسباب إختيار عينة الدراسة: بمراجعة البحوث السابقة في مجال الدافعية العقلية لوحظ أن معظمها تمت على طلبة الثانوية من ذكور واناث، وبعضها الآخر تم على عينات من طلاب الجامعة والمتوسطة، وقد تم اختيار عينتي الدراسة الحالية (الاستطلاعية والنهائية) طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد والتوجيه وذلك إستنادا على بعض توصيات ومقترحات الدراسات السابقة كونها مرحلة تحتاج إلى التوجيه والمساعدة في إتخاذ القرارات، وإختيار الإستراتيجيات والأساليب التعلم الصحيحة.

5-2 عينة الدراسة الاستطلاعية:

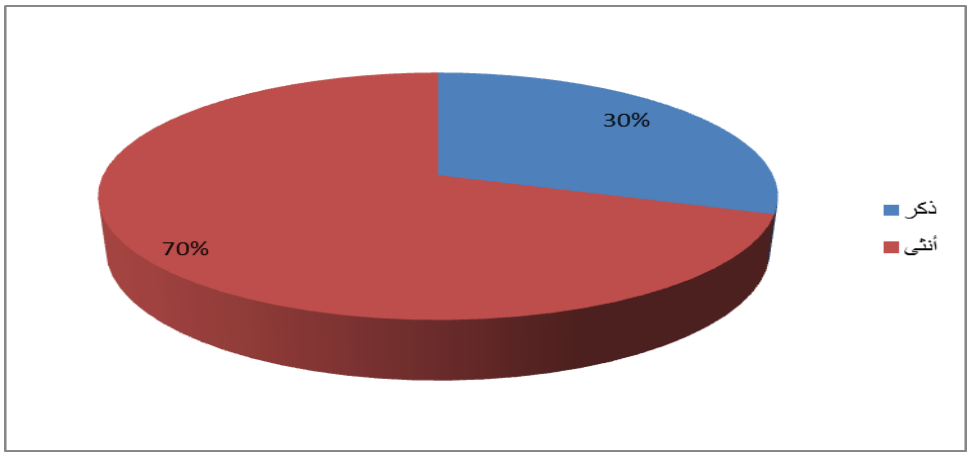
للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، قامت الباحثين بتطبيق أدوات الدراسة (مقياس الدافعية العقلية، مقياس أساليب التعلم (أنتوستل) معاً على عينة استطلاعية عشوائية قوامها **(40)** طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة الأصلي والمتمثل في طلاب سنة

ثانية ماستر علوم التربية طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد والتوجيه الموضحة أعلاه، وقد استغرقت مدة الدراسة الاستطلاعية عدة أيام، بهدف التحقق من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على أفراد العينة الأساسية من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة، وفيما يلي خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية:

الجدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكر	**12**	**30,0%**
أنثى	**28**	**70,0%**
المجموع	**40**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (40) فردا وموزعين كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (07) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

5-3-خصائص عينة الدراسة الأساسية:

الجدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكر	**20**	**20,0%**
أنثى	**80**	**80,0%**
المجموع	**100**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (100) فردا، نلاحظ أن حجم الذكور ((**20**بنسبة 20%، أما الاناث فقد بلغ عددهن **(80)** أنثى بنسبة قدرت بـ 80 .**%**

6-أدوات الدراسة: تم إستخدام مقياسين في هذه الدراسة وهما:

6-1 مقياس كاليفورنيا:

6-1-1 وصف المقياس: إستخدم الباحثين إختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية وقد تم بناء هذه الأداة من قبل جيانكارول وفاشيون (Giancarol & facion.1998)، ولم يذكر مؤلف الإختبار كيفية إعداده وتطويره ولا وصف العينة في البيئة الأمريكية، ويهدف المقياس إلى قياس الدافعية العقلية (Mental Motivation) لدى طلبة المرحلة الجامعية، ويتألف المقياس في صورته الأصلية من (72) فقرة موزعة على عوامل أربعة أبعاد هي:

6-1-1-1 العامل الأول: التركيز العقلي **(Mental Focus)**

6-1-1-2 العامل الثاني: التوجه نحو التعلم **(Learning Orientation)**

6-1-1-3 العامل الثالث: حل المشكلات إبداعيا **(Creative Prblems Solving)**

6-1-1-4 العامل الرابع: التكامل المعرفي **(Cognitive Integrity)**

وللإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس إستخدام التدرج الرباعي (موافق على الإطلاق، وموافق إلى حد ما، وغير موافق إلى حد ما، وغير موافق على الإطلاق): وتتراوح الأوزان من (4) إلى (1)، إذ أن عبارة موافق على الإطلاق أعطيت أربع نقاط، وموافق إلى حد ما أعطيت ثلاث نقاط، وغير موافق إلى حد ما أعطيت نقطتان، وغير موافق على الإطلاق أعطيت نقطة واحدة. أما بالنسبة للفقرات السالبة فقد صححت على النحو المعاكس.

جدول رقم (06): يوضح أبعاد وعبارات مقياس الدافعية العقلية

العامل	رقم الفقرة	مجموع العبارات
التركيز العقلي	41، 36 ، 29 ، 15 ، 31 ، 06 ، 13، 10 ، 51 ، 70 ، 03 ،37	12
التوجه نحو التعلم	39، 17 ، 67 ، 69 ، 46 ، 48 ، 68، 64 ، 40 ، 49 ، 66 ، 02 ، 07، 18 ، 01 ، 55 ، 57 ، 72 ، 28، 19 ، 56 ، 35 ، 60 ،04	24
حل المشكلات إبداعيا	27، 12 ، 11 ، 26 ، 22 ، 25 ، 09، 44 ، 05 ، 24 ، 08 ، 23 ، 14، 34 ، 54 ،61	16
التكامل المعرفي	42، 53 ، 33 ، 63 ، 21 ، 47 ، 43، 52 ، 62 ، 65 ، 38 ، 71 ، 45، 20، 32، 59، 58،50، 30،16	20

2-6 مقياس أنتوستل

وصف المقياس: إعتمد الباحثين المقياس الذي أعده كل من أنتوستل وتايت (Entwistle&Tait, 1994)، والذي قام بتعديله دوف(Duff.1997) والذي توصل إلى صورته النهائية المكونة من (30) بندا، وتتوزع على (12) بعد فرعي على النحو التالي:

جدول رقم (07) يوضح أبعاد وعبارات مقياس أنتوستل

الأسلوب	الابعاد	ارقام البنود	ملاحظات
العميق	البحث عن المعاني	13،23	إيجابية
	الإهتمام الفعال، المواقف الإنتقادية	1،4	
	تنظيم وربط الأفكار	9،19،22	
	إستخدام الأدلة والمنطق	25،28،30	

السطحي	الإعتماد على الحفظ والتذكر	14،20	سلبية
	الصعوبة في الفهم	5،16	
	عدم إقامة علاقات سببية	7،17	
	الإستيعاب	3،6،11،26	
الإستراتيجي	محددات التفوق	15،21	إيجابية
	المجهود في الدراسة	10،18	
	تنظيم الدراسة	2،8،24	
	وقت المشاركة	12،27،29	

ويتم الإجابة على هذه البنود وفقا لمقياس خماسي (موافق تماما – موافق إلى حد ما – غير متأكد – غير موافق إلى حد ما – غير موافق تماما) وتعطى المفردات الإيجابية (5، 4، 3، 2، 1). ويتمتع هذا المقياس بدرجة مرتفعة من الصدف والثبات في البيئة الأجنبية.

3-6 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

تم تطبيق المقياسين (مقياس الدافعية العقلية/ مقياس أساليب التعلم أنتوستل) على العينة الاستطلاعية الأولية والمقدرة بـ (40) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة المتمثل في طلاب السنة ثانية 02 ماستر إرشاد وتوجيه بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية وفيما يلي وصف للخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية العقلية:

1-3-6 الصدق والثبات مقياس الدافعية العقلية:

1-1-3-6 حساب صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي:

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التركيز العقلي	0**,418	0,01
التوجه نحو التعلم	0**,814	0,01
حل المشكلات ابداعيا	0**,607	0,01
التكامل المعرفي	0**,827	0,01

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس :

والجدول رقم (08) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية المقياس وأبعاده الفرعية:

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الدافعية العقلية كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث بلغت قيمها على التوالي (0,82/0,60/0,81/0,41) ما عدى البعد الأول (التركيز العقلي) جات قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى الدلالة (α =0,05) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس الدافعية العقلية.

6-3-1-2 ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات مقياس الدافعية العقلية بطريقة:

- معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

جدول رقم (09): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية العقلية.

	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الدرجة الكلية للمقياس الدافعية العقلية	**0,776**	**72**

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية العقلية بلغ (0.77) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس الدافعية العقلية يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

6-3-2 الصدق والثبات مقياس استراتيجيات التعلم:

6-3-2-1 حساب صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس :

الجدول رقم (10) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العميق	**,918**0**	**0,01**

السطحي	0**,967	0,01
الاستراتيجي	0**,851	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث بلغت قيمها على التوالي (0,95/0,96/0,91)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس استراتيجيات التعلم.

6-3-2-2 ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات مقياس اساليب التعلم بطريقة:

- معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

جدول رقم (11): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس اساليب التعلم.

	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الدرجة الكلية للمقياس استراتيجيات التعلم	**0,893**	**30**

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم بلغ (0.89) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس استراتيجيات التعلم يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

7-الأساليب المعالجة الإحصائية:

1. تم الاستعانة في المعالجة الإحصائية للبيانات بنظام (SPSS)، اصدار 21 حيث تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

- الاتساق الداخلي
- معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأدوات
- اختبار (T_{test}) لعينيتين مستقلتين للتحقق من صدق الأدوات عن طريق المقارنة الطرفية
- معامل الارتباط بيرسون.

- إختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة

خلاصـــة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبني المنهج المناسب وكذلك حصر لمجتمع الدراسة لاختيار عينة الدراسة الأساسية، كما تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف التأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية وحساب خصائصها السيكومترية والتي تتمثل في الصدق والثبات، حيث تبين بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية صلاحية الأدوات للتطبيق في الدراسة الأساسية، كما تمت الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة الفرضيات.

الفصل الثالث:

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهـــــــيد

1. عرض ووتحليل نتائج الدراسة
2. مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات
3. الاستنتاج العام
4. اقتراحات الدراسة

تمهيد:

بعد إتمام إجراءات الدراسة الميدانية وذلك من خلال المنهج المتبع في هذه الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى عرض ومناقشة نتائج الدراسة، والتي نعرضها في جداول خاصة بكل تساؤل وتحليلها، وفي الأخير تناولنا خلاصة عامة حول النتائج المتحصل إليها وأهم التوصيات.

1-عرض نتائج الدراسة:

1-1-عرض نتائج الفرضية العامة:

ينص الفرض العام على أنه:" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلية وأساليب التعلم لدى طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد والتوجيه"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثين معامل ارتباط ب يرسون Pearsonللكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم(12) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين لدافعية العقلية وأساليب التعلم. (الأبعاد والدرجة الكلية).

متغيري الدراسة		أساليب التعلم (أنتوستل)			
		العميق	السطحي	الاستراتيجي	اساليب التعلم
الدافعية العقلية	معامل الارتباط	,516**	-,496**	,441**	,275**
	مستوى الدلالة	0,000	0,000	0,000	0,006
	حجم العينة	100	100	100	100
** دال عند مستوى الدلالة 0,01.					
* دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه الى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للدافعية العقلية والدرجة الكلية للأساليب التعلم حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (,275**0) عند مستوى الدلالة (α=0.01). ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للدافعية العقلية والبعد الأول والثالث من أبعاد أساليب التعلم (العميق والإستراتيجي) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: (,516**0/,441**0) ودالة عند مستوى الدلالة(0.01=(α، ووجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلي والبعد الثاني من أبعاد أساليب التعلم (السطحي) حيث بلغت قيمة العلاقة بينهما (,496**0-) وهي قيمة متوسطة ودالة عند مستوي الدلالة (0.01=α).

1-2-عرض نتائج الفرضية الأولى:

ينص الفرض الجزئي الأول على أن ":الأسلوب العميق هو الأكثر استخداما لدى طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد وتوجيه"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمتا الباحثتين المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (13) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأساليب التعلم

أساليب التعلم	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
العميق	**100**	**37,7100**	**6,26727**	**1**
السطحي	**100**	**23,1800**	**5,83680**	**3**
الإستراتيجي	**100**	**37,4600**	**5,68432**	**2**

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه نلاحظ أن:

1- في الرتبة الأولى أسلوب التعلم العميق بمتوسط حسابي قدر بـ (37,10)

2- أما في الرتبة الثانية فجاء أسلوب التعلم (الإستراتيجي) بمتوسط حسابي قدر بـ (37.46)

3- أما في الرتبة الثالثة فجاء أسلوب التعلم (السطحي) وبمتوسط حسابي قدر بـ (23,1800).

وعليه نستنتج أن اغلبية أفراد العينة يستخدمون أسلوب التعلم (العميق) وبالتالي تحقق الفرضية.

2-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

ينص الفرض الجزئي الثاني على أن: "مستوى الدافعية العقلية متوسط لدى طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد وتوجيه. وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية (**T**) بالنسبة للعينة الواحدة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يوضح مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد وتوجيه

	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	**DF**	**T**	مستوى الدلالة	القرار

الدافعية العقلية	100	180	200,8100	20,15230	20,81000	99	10,326	0,000	دال

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه وبعد استخراج المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمقياس الدافعية العقلية ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في المقياس بلغ (202.5294) درجة وبإنحراف معياري قدره **(20.37862)** درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ **(180)** درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (**(22.5941**درجة لصالح المحسوب، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري ، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت ((**12.893** وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α05.0=)]. الا أن المتوسط المحسوب ينتمي الى المجال[**216-191.52**] أي المجال العالي (المرتفع) . ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%.

وبناء عليه فإن مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة متوسط لدى طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد وتوجيه. وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية التي نصت على أن مستوى الدافعية العقلية مرتفع.

1-4-عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه تبعا لمتغير الجنس. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (15) يوضح الفروق في مستوى الدافعية العقلية لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير نوع الجنس

المتغير	الجنس	اختبار ليفين للكشف عن التجانس F))	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T))	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التركيز العقلي	ذكر	0,029	0,866	20	34,1000	4,01182	0,058	98	0,954	غير دال
	أنثى			80	34,0375	4,41930				
التوجه نحو التعلم	ذكر	0,044	0,834	20	70,2500	9,52490	-0,153	98	0,879	غير دال
	أنثى			80	70,6000	9,05902				
حل المشكلات ابداعيا	ذكر	1,332	0,251	20	44,1000	8,01249	0,104	98	0,917	غير دال
	أنثى			80	43,9250	6,37395				
التكاملي المعرفي	ذكر	0,006	0,937	20	52,9500	6,44389	0,070	98	0,944	غير دال
	أنثى			80	52,8250	7,26492				
الدافعية العقلية	ذكر	0,007	0,934	20	201,4000	20,69172	0,146	98	0,884	غير دال
	أنثى			80	200,6625	20,14564				

من خلال الجدول رقم (15) أعلاه نلاحظ أن قيم اختبار التجانس ليفين ((F بلغت (0,007/0,006/1,332/0,044/0,029) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

ونلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية للجنسين (ذكور/ اناث) في أبعاد مقياس الدافعية العقلية)التركيز العقلي/ التوجه نحو التعلم/حل المشكلات ابداعيا/التكامل المعرفي) حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة احصائيا في أبعاد المقياس وما يؤكد ذلك هو قيم T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد المقياس الأربعة (0,070/0,104/0,153-/0,058) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة [(0.05=.](α

اما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية فقد بلغ متوسط الذكور (201,4000) في حين بلغ متوسط الاناث (200,6625) الا أن قيمة الفرق بينهما جاءت غير دالة احصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت) 0,146) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05= .(α

النتيجة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه تبعا لمتغير الجنس.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم لدى طلبة السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه تبعا لمتغير الجنس. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (16) يوضح الفروق في مستوى أساليب التعلم لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير نوع الجنس

المتغير	الجنس	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العميق	ذكر	0,423	0,517	20	39,0000	7,24024	1,029	98	0,306	غير دال
	أنثى			80	37,3875	6,00737				
السطحي	ذكر	0,548	0,461	20	22,5500	5,87121	-0,538	98	0,592	غير دال
	أنثى			80	23,3375	5,85466				
الاستراتيجي	ذكر	0,089	0,766	20	38,9000	6,22305	1,271	98	0,207	غير دال
	أنثى			80	37,1000	5,52463				
استراتيجيات التعلم	ذكر	1,641	0,203	20	101,7000	5,79564	2,001	98	0,548	غير دال
	أنثى			80	97,8125	8,17699				

من خلال الجدول رقم (16) أعلاه نلاحظ أن قيم اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (1,641/0,089/0,548/0,423) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

ونلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية للجنسين (ذكور/ اناث) في أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم)العميق / السطحي / الاستراتيجي) حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة احصائيا في أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية وما يؤكد

ذلك هو قيم T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد المقياس الثلاثة (1,029/-1,271/0,538) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة [(0.05=.](α

اما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم فقد بلغ متوسط الذكور (101,7000) في حين بلغ متوسط الاناث (97,8125) الا أن قيمة الفرق بينهما جاءت غير دالة احصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت) 2,001) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05= .(α

النتيجة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم لدى طلبة السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه تبعا لمتغير الجنس.

2-مناقشة النتائج:

2-1-مناقشه وتفسير نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه " توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية وأساليب التعلم ". وبعد المعالجة الإحصائية تبين أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية وأساليب التعلم لدى طلبة ماستر (2) تخصص ارشاد وتوجيه.

وهذه النتيجة تتفق كليا مع دراسة العبيدي(2000)، التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية وأساليب التعلم، وتتفق جزئيا مع دراسة الملك سعود (2016) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الدافعية العقلية وجميع أساليب التفكير وكل من التركيز العقلي والتوجه نحو التعلم، عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا في كل من التفكير (التشريعي والتنفيذي)، وبعدي الحل

الإبداعي للمشكلات، والتكامل المعرفي، وتختلف مع دراسة فارس(2019) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين الدافعية العقلية والتوافق الأكاديمي، نفسر ذلك على وجود إختلاف في أداة حيث إستخدمنا نحن مقياس كاليفورنيا، أما الدراسة إستخدمت مقياس (كحيل،2015)، وكذلك إختلاف في العينة حيث أننا توجهنا لطلبة ماستر 2 أما هذه الدراسة فتوجهت لطلبة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه)، وتتفق مع دراسة محمد الشريم (2016) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلية والمعدل التراكمي للطلبة وقد بلغ معامل إرتباط بيرسون سهميا (0,54) والدافعية العقلية لها قدرة تنبؤية بالمعدل التراكمي للطالب وبدلالة إحصائية فقد فسرت ما سبقه (0,19) من التباين في المعدل التراكمي، وتختلف مع دراسة أنمار (2015-2016) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الدافعية العقلية وعامل الشخصية الإنبساطية وعامل الشخصية الإنفتاحية وعامل المقبولية، نفسر ذلك على وجود إختلاف في الأداة حيث إستخدمنا نحن مقياس كاليفورنيا، أما الدراسة إستخدمت مقياس (لحموك،2012)، وتتفق مع دراسة الفراجي (2011) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية بين الدافعية العقلية والإبداع الجاد والتفكير الجانبي وتكون أداة فعالة لتحقيق التعلم، كذلك توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي لأنها تعد بمثابة قدرة فعالة لتحقيق التعلم المثمر، إذ أن الطلبة المحفزين داخليا أكثر مثابرة، وتتفق مع دراسة (*BökeoĞlu* 2018) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي ومقياس الدافعية العقلية في المواد الدراسية المختلفة، وتتفق مع دراسة شطة (2020) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات مقياس أساليب التعلم ودرجات مقياس التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وكذلك إختلاف في العينة حيث أننا توجهنا لطلبة ماستر- 2- أما هذه الدراسة فتوجهت لتلاميذ الثانية ثانوي، وتتفق مع دراسة عادل خزام (2014-2015) التي توصلت إلى وجود إرتباط إيجابي بين أسلوب التعلم العميق والتفكير

ماوراء المعرفي (الدرجة كلية)، دراسة إيفانز وآخرون (2003) التي توصلت إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم والحاجة إلى المعرفة والمرونة الإستراتجية لدى طلبة الجامعة أن الطلبة لديهم حاجة مرتفعة إلى المعرفة.

كما يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية في ضوء تعريف الدافعية أبو جادو (2000) بأنه " تلك القوى التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة، يشعر الفرد بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية وتستثار هذه القوى بعوامل تنتج من الفرد نفسه" (قيس، حموك،2014، ص41).

كما أن أدبيات الدافعية العقلية تؤكد أنها " حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجهه لإيجاد حل للمشكلات وإتخاذ قرارات مناسبة لإستعمال العمليات العقلية العليا وقدراته الإبداعية (بمعزة، هنان، 2020، ص14)، أي أن الدافعية العقلية تعتبر من أبرز المحفزات لقيام الطالب بالعديد من العمليات العقلية المختلفة، التفكير، التذكر، النسيان، التأمل، الإبداع، الفهم، التركيز، التي تكون عن طريق أساليب التعلم بإعتبارها ركيزة أساسية في العملية التعليمية ويؤكد ذلك دن ودن(1993،**Dunn&Dunn**) على أنها: "الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز عليه، والقيام به، وإسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة، وأعتبر أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر، كما أضافا أنها مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية والبيولوجية والتطورية التي شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب **(Dunn&Dunn.1993, 7).**

أي أنها عملية معالجة الأفراد للمعلومات والطرق المميزة للتصرفات والإستعدادت المرتبطة بظروف التعليم والتعلم، سواء داخل حجرات الدراسة أم خارجها، للتأكيد على شخصيته كونه نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر.

وترى الباحثة زينب بدوي أن ثمة علاقة منطقية بين الدافعية وأساليب التعلم فالدافعية تتضمن تفضيل نشاط على آخر، وهو مايؤدي إلى الإهتمام بهذا النشاط دون الآخر فعلا وسلوك حتى يتم تحقيق الهدف المنشود من ممارسته، كما أن أساليب التعلم تعتبر أنشطة تفضيلية يسعى الفرد من خلالها إلى التعلم، وفي سياق عملية التعلم قد ينتقي الفرد اسلوبا للتعلم، وهو يعتمد في هذا الإنتقاء على توجهاته الدافعية نحو هذا الأسلوب أو ذلك (بدوي،2002، ص12).

وبهذا نستنتج تحقق الفرضية العامة القائلة بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية لأساليب التعلم.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أن" :الأسلوب العميق الأكثر استخداما لدى طلبة ماستر (1) تخصص ارشاد وتوجيه " وبعد المعالجة الإحصائية تبين أن: " الأسلوب العميق هو الأكثر إستخداما من طرف عينة الدراسة".

وهذه النتيجة وتتفق مع دراسة (قيس وحموك (2011-2012)، التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية والذكاء الإنفعالي ويستدل من ذلك أن هنالك تداخل بين المتغيرين في عدد من مجالاتها والمهارات المكونة لكل منهما سببا هذه النتيجة، تتفق مع دراسة بينيت (2010)، التي توصلت إلى أن أسلوب التعلم العميق هو الأسلوب السائد لدى الطلبة المسجلين في قسم علم الأحياء التمهيدي في جامعة أريزونا، وأن طلبة كليات الشرف حصلوا على درجات أعلى من طلبة الكليات العادية في الأسلوب العميق، وتتفق مع دراسة ثانج (2005)، التي توصلت إلى أن الطلبة المتعلمين عن بعد بغض النظر عن تخصصهم الدراسي حصلوا على درجات أعلى من الطلبة النظاميين في الأسلوبين (العميق، الإستراتيجي)، وتختلف مع دراسة ثانج (2005)، التي توصلت إلى أن الطلبة النظاميون تحصلوا على درجات أعلى من المتعلمين عن بعد في أسلوب السطحي،

ونفسر هذا الإختلاف من ناحية الأهداف حيث كان هدف دراستنا هو معرفة الأسلوب الأكثر إستخداما وهدفت هذه الدراسة هومعرفة الفروق في طرق التعلم بين الطلبة الذين يتعلمون عن بعد والطلبة النظاميين الذين يدرسون في الجامعات العامة، الدراسة سيديكوي (2003)، التي توصلت إلى أن طلبة الدرجة الثالثة في باكستان كانوا أكثر ميلا نحو الأسلوب العميق في التعلم، نفسر ذلك على وجود إختلاف في العينة حيث أننا توجهنا لطلبة ماستر -2- أما هذه الدراسة فتوجهت للطلبة الخرجين، وطلبة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه)

كما يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية بالرجوع للتراث النظري أن الأسلوب العميق **Deep Style:** ويتميز أصحابه بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى وإستخدام التشابه، والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلى إستخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم (السليماني، 1433هـ/2012، ص ص 19-20).

و يرى وونج ولين أن أهم العوامل المؤثرة في إختيار أسلوب التعلم هي الدافعية الخارجية، فالطالب في الحالة هذه يتجه نحو الأسلوب السطحي، أما من يتبنون الأسلوب العميق فيكون دافعهم للتعلم داخلياً من خلال الاهتمام الشخصي بالمادة الدراسية. أما الأسلوب التحصيلي فيقوم على أساس تعزيز الأنا حيث يكون حرص الطالب على تحقيق أعلى الدرجات هو العامل المؤثر.**(Wong& Lin,1996, 320)**

وبهذا نستنتج تحقق الفرضية الجزئية الثانية القائلة إن الأسلوب العميق هو الأكثر إستخداما لدى طلبة ماستر02 تخصص ارشاد وتوجيه بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

2-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أن: " مستوى الدافعية العقلية مرتفع لدى طلبة ماستر (2) تخصص ارشاد وتوجيه " وبعد المعالجة الإحصائية تبين أن: " مستوى الدافعية العقلية مرتفع لدى طلبة ماستر (2) تخصص ارشاد وتوجيه" .وهذه الدراسة تتفق مع دراسة

أنمار (2015-2016)، طلبة الجامعة يملكون مستوى عالي من الدافعية العقلية بلغ الوسط الحسابي (158,221) وبإنحراف معياري (24,1212)، مقابل الوسط الفرضي (135)، أما فيما يتعلق العوامل الخمس الكبرى فقد أظهرت النتائج سيادة عامل الإنبساطية بوسط حسابي (28,837)، وبإنحراف معياري (4,366)، مقابل الوسط الفرضي (24)، وتتفق مع دراسة قيس وحموك (2011-2012)، التي توصلت إلى أن طلبة جامعة الموصل يتمتعون بمستوى عال من الدافعية العقلي أي بنزعة إلى التفكير الناقد وعادات عقلية محفزة للتفكير، وتختلف مع دراسة عطا محمد (2020-2021)، التي توصلت إلى إرتفاع مستوى الدافعية العقلية بشكل عام لدى أفراد العينة المستهدفة، على جانب أن مستوى كلا التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيا جاء مرتفعا، وهما الأكثر إنتشارًا لدى أفراد عينة الدراسة، بمتوسط قدره (4,28-4,08) على الترتيب، نفسر ذلك على وجود إختلاف في العينة حيث أننا توجهنا لطلبة ماستر -2- أما هذه الدراسة فتوجهت لطلبة الدراسات العليا، وتختلف مع دراسة الفراجي (2011)، التي توصلت إلى تمتع طلبة المرحلة الإعدادية بدافعية عقلية عالية، نفسر ذلك على وجود إختلاف في العينة حيث أننا توجهنا لطلبة ماستر -2- أما هذه الدراسة فتوجهت للطلبة الإعدادية.

كما تأكد أدبيات التراث النظري ارتفاع الدافعية العقلية الذي يرجع إلى بعض الخصائص التي يمتاز بها الطلبة وهي: لديهم درجات مرتفعه من الفضول وحب الاستطلاع والذي يمكنها من القدره على البحث والتقصي للحقائق والمعارف المتباينه لفترات، طويله حتى يتمكنوا من ايجاد حلول غير تقليديه للمشكلات والمواقف التي يواجهونها، لديهم درجات مرتفعه من الصراحه والوضوح، كما انهم يتميزون بالقدره على الاندماج في المهمات المثيره بالنسبه لهم لفترات، طويله كما تتوافر لديهم القدره على الاندماج في المهارات التعليميه الصعبه والتي تتحدى قدراتهم، كذلك يفضلون دائما تقديم الأدله والبراهين التي تدعم موقفهم، كما انهم يتميزون بانهم مستمعي جيدا لأراء الاخرين وعندما يقومون بالنقد فانهم يقومون بنقد

ايجابي قائم على فهم متعمق وادله واضحه، كذلك القدره على المشاركه الفعاله في المواقف الاجتماعيه والتعليمية، لما يتوافر لهم من اكتساب العديد من المعارف والتي تشكل بنيتهم المعرفيه وتسهم باعطائهم ثقل علميا عند مواجهتهم المواقف المختلفه، يتميزون بانهم باحثين عن المعرفه والحقيقه، كما ان الافراد الذين يتميزون بدافعيه عقليه مرتفعه فانهم متفتحوا الذهن، وخاصه للاراء الجديده القابله للتطبيق، أيضا يفضلون التحدي والمنافسه، وبخاصه في الانشطه المعقده والتي تحتاج للمهارات غير عاديه في حلها(بومعزه، هنان، 2020، ص 16)

هناك نظريات تؤكد ذلك كنظرية التقرير الذاتي لديسي وريان: تعد النظريات المعرفية التي حظيت بالاهتمام نظرية التقرير الذاتي وإذ افترض كل من ديسي وريان نظرية الذات باعتبارها منظور متعدد الأبعاد للدافعية إذ افترضت أنماط متعددة من الأسباب الكاملة وراء سلوك الفرد، التي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي ففي النهاية هناك الدافعية الداخلية التي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريرا للذات والتي تتضمن القيام بسلوكيات بسبب المتعة والرضا، والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية التي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط، ونظرية إدوارد ديبونو 1998: ينص على أنها الجهد المتواصل المستمر لدى الفرد فهي ليست امتياز للذين يقضون أوقاتا طويلة في تطوير أفكارهم بل هي الفكرة بحد ذاتها قد تراود الفرد في لحظة تبصر واحدة، وبالرجوع لنظرية النمو المعرفي لجان بياجيه: حيث إعتبر أن النضج احد عوامل النمو المعرفي المهمة الى انه ليس الآلية الرئيسيه لهذا النمو، وان هنالك عوامل مثل الخبرات(التي تشمل التفاعل مع العالم المادي والاجتماعي) وعوامل التوازن العقليEquilibration الذي يشكل اكثر العوامل اهميه في النمو العقلي ويمثل هذا العامل نزع فطريه تولد مع الافراد وتمكنهم من تحقيق التوازن بين حصيلة الخبرات المعرفيه الموجوده لديهم والخبرات الجديدة التي يواجهونها والذي من شانه ان يؤدي الى حدوث النمو العقلي لديهم، ويرى ان

هذه النزعه تتالف من عمليتين احدهما تعمل في الداخل وهي نزعه التنظيمOrganization والاخرى تعمل في الخارج وهي نزعه التكيفAdaptation والتي تتالف من قدرتين هما التمثيل Assimilation والموائمه. Accommodation

وبهذا نستنتج تحقق الفرضية الجزئية الثانية القائلة "مستوى الدافعية العقلية مرتفع".

خاتمة:

من خلال الدراسة التي تطرقنا اليها توصلنا إلى، أن الدافعية العقلية تعتبر كعامل أساسي تؤهل الفرد لتحقيق إنجازات وإبداعات حقيقية، ولتبنيه طرق وأساليب متعددة، لتحفيزها وزيادة قدرته على حل المشكلات المطروحة بطرق مختلفة، ولذلك فإن معرفة الدافعية العقلية لدى الطالب يؤدي الى تجهيز المواقف التعلمية المناسبة والتي تؤدي بدورها الى تنمية تلك المهارات لدى الطلاب.

وأن التعرف على أساليب التعلم بإعتبارها الركيزة الأساسية في العملية التعلمية، تساعد القائمين على فهم الفروق الفردية بين الطلاب في مواجهتهم للمشكلات وفي تنظيم ومعالجة المعلومات الخاصة بالمشكلة وفي أسلوب حلها.

وتبقى دراستنا مجرد محاولة لمعرفة طبيعة العلاقة بين الدافعية العقلية وأساليب التعلم عند أنتوستل طلبة السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه جامعة محمد بوضياف المسيلة وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من جامعة جامخة محمد بوضياف المسيلة حيث توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

-توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية (الأبعاد والدرجة الكلية) وأساليب التعلم لدى طلبة السنة الثانية ماستر علوم التربية.

-الأسلوب العميق هو الأكثر طلبة السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه جامعة محمد بوضياف -المسيلة -مستوى الدافعية العقلية مرتفع لدى طلبة طلبة السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه جامعة محمد بوضياف -المسيلة

الإقتراحات:

01- المقترحات:

- تعديل أنظمه التقويم والإختبارات لتقيس مستويات عقليه عليا وتطوير بعد حل المشكلات ابداعيا عند الطلاب.

-تبني القائمون بالعملية التدريسيةأساليب التعلم حديثة تعمل على تنميه الدافعيه العقليه للطلاب.

- اقامه ندوات ومسابقات واجراء ورشات لأعضاء هيئه التدريس والطلاب بأهمية مكونات الدافعيه العقليه وكيفية تفعيلها.

- الإهتمام بتنميه مهارات إختيار أساليب التعلم وأبعاد الدافعية العقلية في جميع المراحل التعليمية عامه والجامعية خاصه.

- تحفيز وتشجيع الأساتذة على إستخدام أساليب وبرامج تعليمية حديثه تساهم في تنمية مهارات الدافعية العقلية

-تدريب المعلمين (قبل الخدمة، أثناء الخدمة) في إطار إختيار أساليب التعلم وتأهيلهم على إمتلاك دافعيه عقلية عليا.

02-دراسات المقترحة:

- إجراء المزيد من الدراسات حول الدافعية العقلية لإثراء التراث النظري.

- إجراء المزيد من الدراسات حول أساليب التعلم مع متغيرات مختلفة في مرحلة التعليم العالي.

- إجراء المزيد من الدراسات حول الدافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم في مرحلة التعليم العالي.

قائمة والمراجع:

المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم، أحمد إبراهيم (2003). توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتها بالتحصيل الأكاديميلدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(27)، ج(2).
2. إبن منظور(2004). مراجعة عن المنعم خليل إبراهيم.لسان العرب، الجزء الأول، بيروت: دار الكتب العلمية.
3. أبو رياش، حسين: وآخرون (2006). الدافعية والذكاء العاطفي. عمان: دار الفكر.
4. أبو سريع، رضا عبد الله: غنيم محمد، أحمد إبراهيم: عطية، كمال إسماعيل (1995). دراسة عاملية لأساليب وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد(6).
5. أبو معزة، رفيق: هنان، خولة (2019–2020). الدافعية العقلية وعلاقتها بالإبداع الجاد، كلية العلوم الإجماعية والإنسانية. قسم علوم الإجتماعية، جامعة الجيلالي بونعامة – خميس مليانة.
6. بدوي، زينب عبد العليم (2002). أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي. مجلة كلية التربية بننها، المجلد(12).
7. برلاين(1993). علم النفس المعرفي، الصراع، الإثارة، حب الإستطلاع. ترجمة كريمان بدير، عالم الكتب، القاهرة.
8. جابر، عبد الحميد جابر(1999). إستراتجيات التعليم والتدريس.جامعة القاهرة، شارع عباس العقاد – مدينة مصر – القاهرة: دار الفكر العربي.
9. جابر، ليانا: القرعان، مها (2004). أنماط التعلم–النظرية والتطبيق. رام الله فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
10. جديدي، عفيفة (2014). الدافعية: أهميتها ودورها في عملية التعلم. معارف مجلة علمية محكمة، العدد 17، ديسمبر.
11. الجنابي، ندى صباح عباس (2018). الدافعية العقلية لدى تدريسي كلية التربية الأساسية، مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية. العدد 25.
12. الدردير، عبد المنعم أحمد(2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. القاهرة: عالم الكتب.
13. الزيات، فتحي مصطفى (2001). علم النفس المعرفي مداخيل ونماذج ونظريات. دار النشر للجامعات، ج(1).

14. الزيات، فتحي مصطفى (2004). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات . مصر: دار النشر للجامعات.

15. سراراتي، كريم فخري هلال (2015). الإستعداد للأمل وعلاقته بمعتقدات الكفاءة الذاتية والدافعية العقلية لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، مجلد 26، العدد9.

16. السليماني، ميرفت بنت محمد حمزة(2012/1433). أنماط معالجة المعلو ات للنصفين الكرويين للمخوأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير لنيل شهادة الماجستير، جامعة أم القرى السعودية.

17. السيد علام، عزالدين إبراهيم (1443 هـ/2022). الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية العقلية للمرحلة الثانوية. رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي، جامعة مدينة السادات.

18. عزيز أحمد، زينب: بن محمود، محمد (2015). أثر نموذجي فورمات **mat**4 وكيس **case** في الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع الغلمي في مادة الفيزياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل، العدد 22.

19. عشوي، مصطفى(2003). مدخل إلى علم النفس المعاصر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

20. عقل، فواز(2005). أنماط تعليم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مج(19)، ع(3).

21. علوان، فادية(2002). مقدمة في علم النفس الإرتقائي. القاهرة: منشوارت الدار العربية للكتاب.

22. عيسى، مراد علي سعيد(2006). الضعف في القراءة وأساليب التعلم. دار الوفاء لدنيا القباعة والنشر.

23. غنيم، محمد احمد إبراهيم(2006). التنبؤ بأهداف التحصيل والتحصيل الدراسي من خلال عمليات الدراسة وإستراتيجيات التعلم. قطر: مجلة علوم التربية، العدد العاشر.

24. الفرماوي، حمدي علي (1994). الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

25. قوارف، رانية: حواس، خضرة (2020). الفروق في أساليب التعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة فارقية بين تلاميذ التخصصات العلمية والأدبية. مجلة العلوم الإنسانية، المجلد (20)، العدد (02)، جامعة باتنة، الجزائر.

26. قيس، محمد علي: حموك، وليد سالم (2014). الدافعية العقلية رؤية جديدة. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

27. مجدي، عبد الكريم حبيب (1995.(دراسات في أساليب التفكير. جامعة طنطا، قسم علم النفس: مكتبة النهضة المصرية.

28. محمد الشريم، أحمد علي (2016). القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بتحصيل أكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم، مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة سلطان قابوس، مجلد 10، العدد 6 أبريل.

29. مشعان، ربيعهادي: الغول، محمد إسماعيل(2007)، المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة: دار عالم الثقافة لنشر.

30. النبهان، موس(2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكية.الأردن: دار الشروق.

31. وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد (2008/1429). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمكة المكرمة. جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.

المراجع الأجنبية:

Dunn, R, & Dunn, K (1993).THeaching secondary students through their individual learning style . practical approaches for grades,7-12 Boston, MA: Allyn and Bacon.

Entwistle, N .(1981).Styles of Learning and Teachig. New York, John Wiley & Sons.

Evans, Ch.& Et al (2003). Approaches of Learning, Need for Cognition, and Strategic Flexibility among University Students. British Journal of Educational Psychology, Vol.76, No.4.

Hargett, M. & Et al (1994). Differences in Learning Strategies for High Middle and Low Ability Student, paper presented to the annual meeting of the national association of school psychologists. King Fahd National Library.

Kolb, D, (1984). Experimental Learning Experience as The source of Learning and Development. London, Prentice – Hall International, inc.

Bennett, A.R.(2010). A Comparative Study of Student s Approaches to Learning Held by Honors and Non – honors Student in Introductory Biology. A thesis submitted to Honors college, The university of Arizona

BökeoĞlu, O.(2008). Testing factor Structure of California Measure of Mentel Motivation Scale in Turkish Primary School Students and Examining its Relation to Academic Achievement. World Applied Sciences Journal, ol (4), (1).

Giancarlo, C.A, S.W.& Urdan, T. (2004). Assessing secondary students, Disposition toward critical thinking . Development of the California Measure of Mental Motivation, Academic Journal of Education and psychological Measurement, Santa California university, vol (64).

Özdemir1,Hasan F,DemirtaŞl,Nukhet C. (2015).Adaptation of California Measure of Mental Motivation – CM3, Journal of Education and Training Studies. vol .(3), No. (6). Published by Red fame Publishing.

Paper – Hinton s (1992).The Learning Style P references of Students GrdateShoole. Presented at the Annual meeting of mid – South Educational Researcher Association Knxville Tennessee November

Reid, J (1998). Learning styles in the ESL/EFL class room Boston. MA: Heinle & Hinle.

Siddiqui, Z.S. (2006).Study Approaches of Students in Pakistan. Occasional Report (1), Higher Education Commission, Islamabad.

Thang, S.M.(2005). Comparing Approaches to Studying of Malaysian Distance Learners and On – campus Learners: Implications to Distance Education. Turkish Online Journal of Distance Education, Vol.6, No.2.

Wong, N. & Lin, W. (1996). Cross-cultural validation of models of a approached to learning. an application of confirmatory factor analysis, Educational Psychology, 6 (3).

الملاحق:

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس علوم التربية والارطفونيا

تخصص ارشاد وتوجيه

عنوان الدراسة:

الدافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى عينة من طلبة ماستر 2 ارشاد وتوجيه بجامعة محمد محمد بوضياف - المسيلة -

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص ارشاد وتوجيه يقوم الطالبان بانجاز دراسة تحت عنوان: " الدافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى عينة من طلبة ماستر 2 ارشاد و توجيه جامعة محمد بوضياف يقوم الطالبان بتطبيق مقياسين هما (مقياس الدافعية العقلية/مقياس أساليب التعلم) لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة، لذا يرجى التكرم بالإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياسين بدقة وموضوعية، علما بأن البيانات ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي شاكرين لكم لحسن تعاونكم.

البيانات الشخصية:

-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

-التخصص: إرشاد وتوجيه

العمر:

أولا: مقياس الدافعية العقلية (كاليفورنيا)

رقم	العبارة	موافق بشدة	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق بشدة
01	أتطلع دائما لتعلم الأشياء التي تتطلب تحدياً.				
02	قبل أن أبدأ، فإنني أحاول دائما توقع نتائج أفعالي.				
03	مشكلتي أنني أتوقف عن الإنتباه بسرعة.				
04	أحب الأحجيات.				
05	أستمتع في البحث في المشكلات.				
06	أكره التعامل مع أي شئ معقد.				
07	إحدى خصالي القوية هي أنني دائما متشوق للتعلم عن الأشياء المختلفة.				
08	أتمتع ببراعة توقع النتائج.				
09	أستمتع عندما أحاول فهم المسائل المعقدة.				
10	أشعر بالخوف عندما أكون بحاجة لتعلم برنامج حاسوبي جديد لإتمام مشروع ما.				
11	أجيد وضع الخطط المتعلقة بكيفية حل المشكلات الصعبة.				
12	أنا سريع في تحديد المشكلات المحتملة.				
13	يستغرق حل بعض المشكلات وقتا طويلا.				
14	أتفوق في تحديد نماذج عامة للمشكلات.				
15	مهاراتي محدودة في معالجة الكلمات بوساطة الحاسب.				
16	كنت دائما في المدرسة أسبق معلمي بخطوة واحدة على الأقل عندما يعرض حلا لمشكلة ما.				
17	أريد أن أتعلم كل شئ بإمكاني تعلمه، لأنه يمكن أن يكون مفيدا يوما ما.				
18	إذا كان علي أن أحل مشكلة ما، فإنني أستطيع أن أستبعد الأشياء الأخرى من ذهني.				
19	أنا سريع في معرفة كيفية إنتظام أجزاء المشكلة مع بعضها بعضا.				
20	يعتقد الناس أنني أُؤجل الأشياء كثيراً عندما أكون على وشك إتخاذ قرارات.				
21	يزعجني تعلم معلومات حاسوبية جديدة.				
22	عند الضرورة، أستطيع أن آتي بحل مبتكر.				
23	يسهل علي الإتيان ببدائل.				
24	أنا فخور بأنني دائما آتي بحلول إبداعية للمشكلات.				
25	أنا أذكى بكثير من معظم الناس.				
26	أستطيع أن أتوقع الحل قبل الإنتهاء منه.				
27	أتفوق في العصف الذهني لتوليد حلول ممكنة للمشكلات.				

28	بغض النظر عن الموضوع، أنا دائم الشوق لمعرفة المزيد.				
29	لا أستطيع أن أكون نزيهاً تجاه جميع الأفكار إذا كانت فكرتي واحدة منها.				
30	أنا أعرف ما أفكر فيه، لذلك لماذا يجب علي الأخذ بعين الاعتبار الفرص المتاحة.				
31	أجد صعوبة أحياناً في معرفة أين تكمن المشكلة.				
32	في الماضي كنت أستمتع بمتابعة المنتجات الحاسوبية الجديدة.				
33	التفكير فيما يعتقده الآخرون يعني أنك لا تستطيع التفكير تفكيراً مستقلاً.				
34	أستطيع أن أتعلم أكثر بكثير مما أعرفه الآن.				
35	دائما أكمل عملي في الوقت المحدد.				
36	هناك الكثير من الأسئلة المرعبة التي لا ينبغي طرحها.				
37	مضار الأنترنت أكثر من منافعها.				
38	أنا معروف بأني منظم عندما أنهمك في مشكلة ما.				
39	أجد أن الأنترنت أداة مفيدة في البحث.				
40	من السهل علي تنظيم أفكاري.				
41	أستطيع أن أتحدث عن مشكلاتي لساعات وساعات دون حل أي منها.				
42	التفكير في وجهات نظر الآخرين مضيعة للوقت.				
43	أجد صعوبة في التعامل مع المشكلات التي لها أكثر من حل واحد.				
44	عندما أكون منهمكا في حل المشكلة، أتخيل الحل ليساعدني كي أكون في المسار الصحيح.				
45	أستغرق وقتا طويلا للتفكير في الخيارات المختلفة.				
46	أحب تعلم أشياء جديدة.				
47	ليس مهما الإستمرار في محاولة حل المشكلات صعبة.				
48	أريد أن أعرف المزيد عن كيفية عمل الحاسوب.				
49	أفضل الأسباب بشئ ماهو ما أشعر به أنذآك.				
50	آتي غالبا بحلول للمشكلات تتسم بالإبداع.				
51	أعاني من مشكلات التركيز في العمل.				
52	للآخرين الحق في إبداء آرائهم، لكني لست بحاجة لسماعهم.				
53	أنظر فقط إلى الحقائق التي تدعم معتقداتي، ولا أنظر إلى الحقائق التي تتعارض معها.				
54	عندما يطلب مني إتخاذ قرار مهم أحصل أولاً على المعلومات التي يمكنني الحصول عليها				
55	أفضل أن أكتشف وأتعلم بنفسي برامج حاسوب جديدة وفي وقت فراغي.				
56	الحصول على فكرة واضحة عن مشكلة ماهو أول شئ أفعله.				

57	إذا خيرت فإنني أختار نشاطاً يتسم بالتحدي عن نشاط أسهل.				
58	غالبا ما أجد صعوبة في إنجاز ما أعمل عليه.				
59	أستطيع حل معظم الألغاز التي أواجهها.				
60	من السهل علي أن أبقى مركزا عند مواجهة مشكلة ما.				
61	أنا أستمتع بمحاولة فهم كيف تعمل الأشياء.				
62	عندما يكون الأمر متعلقاً بالأشياء إما صح أو خطأ لست بحاجة لأن أكون متفتح الذهن.				
63	يجب ألا أبحث عن حل للمشكلات التي وجد لها الآخرون حلاً.				
64	أجد من الضروري أن أحصل على التكنولوجيا الحالية والحديثة.				
65	عندما أحتاج أن أحل مشكلة، فإنني أواجه صعوبة في معرفة من أين أبدأ.				
66	أحاول دائماً أن أفهم المسألة قبل محاولتي الإجابة عنها.				
67	تعلم أشياء جديدة تجعل حياتي كلها متعة.				
68	أحافظ على عملي منظما.				
69	قبل الوصول إلى نتيجة، سوف أجمع معلومات كثيرة قدر الإمكان.				
70	أجد صعوبة في إتخاذ القرارات.				
71	أقرأ مجلات حاسوب / أو مجلات عن التكنولوجيا.				
72	المشكلات السهلة أقل متعة من مشكلات التحدي.				

ثانيا: مقياسأساليب التعلم ل أنتوستل وتايت

رقم	العبارات	موافق تماما	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق إلى حد ما	غير موافق تماما
01	لست مستعدا لقبول الأشياء التي تقال لي كما هي بل يجب أن أفكر فيها بنفسي.					
02	بطريقة أو بأخرى، أحاول الحصول على كتب أو ملخصات أو أي شئ آخر يخص المذاكرة.					
03	أشعر بضخامة كم المعلومات التي يجب أن نتعامل معها في مقرر ما.					
04	أجد نفسي في بعض الأحيان أفكر في معلومات وأفكار من مقرر معين عندما أقوم بعمل أشياء أخرى.					
05	أجد صعوبة في فهم الأشياء التي يجب أن أتذكرها.					
06	ينتابني قلق شديد بشأن العمل أو الواجبات التي لم أستطيع القيام بها.					
07	على الرغم من أنه يمكنني تذكر الحقائق والتفاصيل، إلا أنني لا أستطيع أن أضع تصور كلي لها.					
08	أتأكد من وجود ظروف للمذاكرة والإستذكار تساعدني في القيام بعملي بسهولة.					

09	أحاول أن أربط الأمثلة التي تواجهني بالموضوعات والأحداث الأخرى.					
10	أبذل جهدا كبيراً في التأكد من حصولي على أهم التفاصيل بين يدي.					
11	يصيبني القلق حول ما إذا كنت قادر على الإستيعاب والعمل على نحو مناسب.					
12	أنظم وقت مذاكرتي بعناية حتى يمكنني استغلاله بأفضل طريقة ممكنة.					
13	عندما أقرأ مقالاً أو كتاباً أحاول أن أستنبط بنفسي مايهدف إليه بالتحديد.					
14	أقضي وقتاً كبيراً في تكرار أو نسخ أو كتابة أشياء تساعدني في عملية التذكر.					
15	أعرف ما أريد الخروج به أو الحصول عليه من مقرر ما وأصمم على تحقيقه.					
16	أجد نفسي أقرأ أشياء دون أن أحاول جدياً فهمها.					
17	لست واثقاً من معرفة الأشياء المهمة، ولذلك أحاول أن أركز بقدر الإمكان في المحاضرات.					
18	أعمل بجد عندما أقوم بالمذاكرة وعموماً أحاول التركيز في ما أقوم به.					
19	عندما أعمل في موضوع جديد، أحاول أن أفهم بنفسي كيف تتفق كل الأفكار معاً.					
20	أجد أنه من الضروري التركيز على حفظ جزء كبير مما يجب على أن أتعلمه.					
21	أشعر أنني أقوم بعمل جيد يتوافق مع ماأستطيع القيام به في مقرر ما.					
22	الأفكار في الكتب والمقالات تجعلني أبدأ في سلسلة طويلة من التفكير عما أقرأه.					
23	أحاول فهم معانى مايجب أن أتعلمه بنفسي.					
24	أتصور أنني منظم جداً في طريقة مذاكرتي.					
25	عندما أقرأ، أقوم بفحص التفاصيل جيداً لكي أرى كيف تتناسب مع ما يقال.					
26	أشعر بالخوف إذا قمت بإعادة العمل مرة أخرى.					
27	أحاول الإستفادة بوقتي طوال اليوم بشكل عام.					
28	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرا على متابعة المناقشة أو أفهم الهدف منها.					
29	أعمل بطريقة منظمة خلال تعلم مقرر معين بدلاً من ترك كل شئ حتى آخر دقيقة.					
30	أقوم بفحص الأدلة بعناية محاولاً الوصول إلى إستنتاجات خاصة فيما يتعلق بالأشياء التي أقوم بدراستها.					

ملاحق الدراسة الأساسية

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
القلق الحالة	0,082	100	0,091	0,970	100	0,022
قلق السمات	0,110	100	0,004	0,976	100	0,064
a. Correction de signification de Lilliefors						

الجنس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	20	20,0	20,0	20,0
	أنثى	80	80,0	80,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Corrélations						
		القلق الحالة	الاكتئاب	الضغط	الغضب السمة	قلق السمات
القلق الحالة	Corrélation de Pearson	1	,516**	-,496**	,441**	,275**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,006
	N	100	100	100	100	100

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
القلق الحالة	100	200,8100	20,15230	2,01523

Test sur échantillon unique					
	Valeur de test = 180				
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
القلق الحالة	10,326	99	0,000	20,81000	16,8113

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاكتئاب	100	37,7100	6,26727	0,62673
الضغط	100	23,1800	5,83680	0,58368
الغضب السمة	100	37,4600	5,68432	0,56843

Statistiques de groupe					
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الثقة في النفس	ذكر	20	34,1000	4,01182	0,89707
	أنثى	80	34,0375	4,41930	0,49409
الخجل والخوف	ذكر	20	70,2500	9,52490	2,12983
	أنثى	80	70,6000	9,05902	1,01283
حل المشاكل الاجتماعية	ذكر	20	44,1000	8,01249	1,79165
	أنثى	80	43,9250	6,37395	0,71263
القلق العام في	ذكر	20	52,9500	6,44389	1,44090
	أنثى	80	52,8250	7,26492	0,81224
الدافعية للإنجاز	ذكر	20	201,4000	20,69172	4,62681
	أنثى	80	200,6625	20,14564	2,25235

Test des échantillons indépendants									
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
الثقة في النفس	Hypothèse de variances égales	0,029	0,866	0,058	98	0,954	0,06250	1,08582	-2,09228
	Hypothèse de variances inégales			0,061	31,577	0,952	0,06250	1,02414	-2,02470
الخجل والخوف	Hypothèse de variances égales	0,044	0,834	-0,153	98	0,879	-0,35000	2,28780	-4,89006
	Hypothèse de variances inégales			-0,148	28,218	0,883	-0,35000	2,35839	-5,17926
حل المشاكل الاجتماعية	Hypothèse de variances égales	1,332	0,251	0,104	98	0,917	0,17500	1,68073	-3,16035
	Hypothèse de variances inégales			0,091	25,335	0,928	0,17500	1,92817	-3,79348
القلق العام في	Hypothèse de variances égales	0,006	0,937	0,070	98	0,944	0,12500	1,77829	-3,40395
	Hypothèse de variances inégales			0,076	32,211	0,940	0,12500	1,65406	-3,24335
الدافعية للإنجاز	Hypothèse de variances égales	0,007	0,934	0,146	98	0,884	0,73750	5,06317	-9,31019
	Hypothèse de variances inégales			0,143	28,685	0,887	0,73750	5,14592	-9,79211

Statistiques de groupe					
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الثقة	ذكر	20	39,0000	7,24024	1,61897
	أنثى	80	37,3875	6,00737	0,67164
الطموح	ذكر	20	22,5500	5,87121	1,31284
	أنثى	80	23,3375	5,85466	0,65457
الاستقلالية	ذكر	20	38,9000	6,22305	1,39152
	أنثى	80	37,1000	5,52463	0,61767
استراتيجيات الخوف	ذكر	20	101,7000	5,79564	1,29595
	أنثى	80	97,8125	8,17699	0,91422

Test des échantillons indépendants									
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
									Inférieur
القبلي	Hypothèse de variances égales	0,423	0,517	1,029	98	0,306	1,61250	1,56634	-1,49586
	Hypothèse de variances inégales			0,920	25,918	0,366	1,61250	1,75276	-1,99090
البعدي	Hypothèse de variances égales	0,548	0,461	-0,538	98	0,592	-0,78750	1,46447	-3,69369
	Hypothèse de variances inégales			-0,537	29,187	0,595	-0,78750	1,46698	-3,78697
التتبعي	Hypothèse de variances égales	0,089	0,766	1,271	98	0,207	1,80000	1,41669	-1,01138
	Hypothèse de variances inégales			1,182	26,973	0,247	1,80000	1,52244	-1,32394
فروقات القبلي	Hypothèse de variances égales	1,641	0,203	2,001	98	0,048	3,88750	1,94313	0,03142
	Hypothèse de variances inégales			2,451	40,220	0,119	3,88750	1,58596	0,68271

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
1985
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
الرقم: /2024

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): دهيمي جمال

الصفة(طالب, أستاذ باحث, باحث دائم): طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 109850995001090008

الصادرة بتاريخ : 2019/02/10 عن دائرة : المسيلة

المسجل(ة) بكلية: الآداب والعلوم الإنسانية قسم: علم النفس

تخصص: توجيه وإرشاد تحت رقم التسجيل:

والمكلف بإنجاز اعمال بحث(مذكرة التخرج, مذكرة ماستر' مذكرة ماجستير' اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: المواهب العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة ماستر (02) إرشاد وتوجيه جامعة المسيلة

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2024/06/06

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع:

الدافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة ماستر ارشاد وتوجيه - جامعة المسيلة -

إعداد الطلبة:

1- حميمي جمال رقم التسجيل: 220750968 62
2- بن صالح خالد رقم التسجيل: 210046 8888

القسم: علم النفس الشعبة: علوم التربية التخصص: إرشاد وتوجيه

إشراف: طبيقي نوال الرتبة: أستاذ محاضر أ

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2023-2024 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف(ة):

رئيس فريق الاختصاص

رئيس القسم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2024

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): بن صالح خالد

الصفة(طالب, استاذ باحث, باحث دائم): .....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 198002204040203006

الصادرة بتاريخ : 2000.09.15 عن دائرة : المسيلة

المسجل(ة) بكلية: الآداب واللغات العربية قسم: علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 210046887

والمكلف بإنجاز اعمال بحث(مذكرة التخرج, مذكرة ماستر" مذكرة ماجستير" اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: الرافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة محمد بوضياف.

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2024.06.06

امضاء المعني (ة)

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 2016-07-28 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.