الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة العليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية قسم علم النفس

الرقم التسلسلي :...../2024

رقم التسجيل :UN2801202323085082309

أسلوب التعلم السطحي و العميق لبيجز وزملائه وعلاقته بدافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية الإخوة عباس –باتنة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: توجيه وإرشاد

إعداد الطالبة:

- بن رحال أسماء

إشراف الأستاذ:

د. شحام عبد الحميد

2024/2023

بسم الله الرحمان الرحيم

شكر وعرفان

من باب قوله تعالى: " لأن شكرتم لأزيدنكم"

أحمد الله تعالى وأشكره أن من علي بإنجاز وإتمام هذا العمل المتواضع، والشكر والتقدير لمن أسهم في تقديم يد المساعدة من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة والى الذين قدموا لي المساعدة على توفير المعلومات والبيانات المطلوبة لإثراء هذا العمل.

كما أقف وقفة احترام وتقدير إلى الأستاذ الدكتور شحام عبد الحميد على قبوله الإشراف على هذه الرسالة، وعلى توجيهاته السديدة وإرشاداته الحكيمة طيلة مدة الانجاز.

إهداء

الحمد لله الذي وفقني لإنهاء هذا العمل المتواضع وأرجو من الله أن يجعله خالصا لوجهه الكريم وان يجعله في ميزان حسناتي وان يوفقني لما يحبه ويرضاه.

اهدي ثمرة جهدي: إلى من كان سندا لي في الحياة إلى الذي مهما قلت عنه لا استطيع الإيفاء بحقه إلى والدي الحبيب رحمه الله.

إلى الصدر الذي وجدت فيه الدفء والحب والحنان والدتي الغالية أدامها الله.

إلى الذي دعمني وشجعني وساعدني على إتمام هذا العمل زوجي الغالي طارق أدام الله الحب والود بيننا.

إلى أبنائي الصغار: آدم، أنس، قمر اللهم أحفظهم وارزقني برهم.

إلى إخوتي: أمال، هشام، كوثر، فرح حفظهم الله.

إلى كل من نسيهم قلمي وضمهم قلبي إلى كل هؤلاء اهدي ثمرة جهدي.

أسماء

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي و العميق لبيجز وزملائه و الدافعية للانجاز، وللإجابة على تساؤلات الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي نظرا لملائمته لطبيعة الموضوع، وعلى ضوء أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين هما (استبانة عمليات الدراسة المعدلة– ذات العاملين –R-SPQ-2F) و مقياس دافعية الانجاز).

وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (30) تلميذ وتلميذة، طبقت الدراسة الأساسية على عينة قوامها (110) من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وبعد جمع المعطيات ومعالجتها إحصائيا كانت النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي لبيجز وزملائه ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق لبيجز وزملائه ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي لبيجز وزملائه لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص التعليمي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في أسلوب التعلم العميق لبيجز وزملائه لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص التعليمي، لصالح التخصص العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: أسلوب التعلم السطحي والعميق – دافعية الانجاز– تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

Study summary
The current study aims to reveal The relationip between Biggss superficial and deep learning styles and motivations for achievement ,to answer the studys questions, the researcher used the descriptive analytical method due to its suitability to the nature of the subject, In light of the objectives of the study/two tools were applied:the medified study processes questionnaire-with two factors. (2-R-SPQ) and the achievement motivation scale) and after confirming the psychometric properties of these scales on a survey sample consisting of (30) male and female students the basic study was applied to sample of (110) secondary school students and after collecting the data and processing it statistically the following result were:
-there is no correlation between biggs superficiall learning style and Achievement motivation among secondary school students.
- there is correlation between biggs deep learning style among school students.
- there are no statistically significant differences in biggs superficial and deep learning style among students secondary due to gender variable.
- there are no statistically significant differences in biggs superficial learning style among students secondary school student Attributable to the educational specialization variable.
- there are no statistically significant differences in biggs deep learning method among school students due to the variable educational specialization favors scientific specialization.
-there are no statistically significant differences in the level of achievement motivation among secondary school students the gender variable.
- there are no statistically significant differences in the level of achievement
motivation among secondary school students due to for specialization variable.
Keywords: superficial and deep learning styles- achievement motivation - there secondary school students

فهرس المحتويات	الصفحة

شكر و تقدير

إهداء

ملخص الدراسة

مقدمـة.....أ–ب

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1– إشكالية الدراسة.....05

2– فرضيات الدراسة.....07

3– أهمية الدراسة.....08

4– أهداف الدراسة.....09

5– تحديد المصطلحات الخاصة بالدراسة.....09

6– الدراسات السابقة والمشابهة.....10

الفصل الثاني: أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه

تمهيد..... 18

1– نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم..... 19

2– تعريف أساليب التعلم.....20

3– أهمية التعرف على أساليب التعلم.....21

4– نشأت وتطور مفهوم أسلوبي التعلم السطحي–العميق.....22

5– العوامل المؤثرة في تباين أسلوبي التعلم السطحي–العميق.....23

6– نموذج بيجز(**Biggs**) المفسر لأساليب التعلم.....26

7– أدوات قياس أساليب التعلم حسب نموذج بيجز(**Biggs**)..... 27

خلاصة.....28

الفصل الثالث: دافعية الانجاز

تمهيد 30

1- تعريف دافعية الانجاز..... 31

2- أنواع دافعية الانجاز..... 31

3- نظريات دافعية الانجاز..... 31

2- العوامل المؤثرة على دافعية الانجاز..... 33

5- قياس دافعية الانجاز..... 33

خلاصة..... 35

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد..... 38

1- منهج الدراسة..... 39

2- الدراسة الاستطلاعية..... 39

3- أدوات الدراسة..... 40

4- الدراسة الأساسية..... 44

5- حدود الدراسة..... 45

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... 46

خلاصة..... 47

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد..... 49

1- التأكد من طبيعة توزيع البيانات..... 49

2- أسلوب التعلم السائد لدى عينة الدراسة و مستوى دافعيتهم للانجاز.....51
3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.....52
خاتمة.....60
- قائمة المراجع.....63
- الملاحق.....66

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
(01)	جدول يوضح معامل ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالأساليب التي تنتمي إليها.	40
(02)	جدول يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين (R-SPQ-2F) .	41
(03)	جدول يوضح قيمة اختبار (T) لعينتين مستقلتين ودلالتهما الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس دافعية الانجاز.	42
(04)	جدول يوضح معامل الثبات جاتمان لمقياس دافعية الانجاز.	43
(05)	جدول يوضح معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس دافعية الانجاز.	43
(06)	جدول يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس (ذكر/أنثى) .	44
(07)	جدول يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص (علمي/أدبي).	44

(08)	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس(ذكر/أنثى).	45
(09)	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص (علمي/أدبي).	45
(10)	جدول يوضح التحقق من شروط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة	49
(11)	جدول يوضح توزيع أفراد العينة على أسلوبي التعلم السطحي والعميق حسب متغيري الجنس والتخصص التعليمي	51
(12)	جدول يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستجابات الكلية لأفراد عينة الدراسة على بنود مقياس الدافعية للانجاز.	51
(13)	جدول يوضح قيمة معامل الارتباط بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق والدافعية للانجاز.	52
(14)	جدول يوضح قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التعلم السطحي والدافعية للانجاز	53
(15)	جدول يوضح قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التعلم العميق والدافعية للانجاز	53
(16)	جدول يوضح نتائج حساب اختبار(T.Test) للفروق بين أفراد العينة في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز حسب متغير الجنس	54
(17)	جدول يوضح نتائج حساب اختبار(T.Test) للفروق بين أفراد العينة في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز حسب متغير التخصص التعليمي	56
(18)	جدول يوضح نتائج حساب اختبار(T.Test) للفروق بين أفراد العينة في الدافعية للانجاز حسب متغير الجنس	57
(19)	جدول يوضح نتائج حساب اختبار(T.Test) للفروق بين أفراد العينة في الدافعية للانجاز حسب متغير التخصص التعليمي.	58

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
(01)	شكل يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير أسلوبي التعلم السطحي والعميق.	50
(02)	شكل يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير الدافعية للانجاز.	50

مقدمـــة

مقدمة:

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

و يعتبر المتعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية التعليمة، وهو الأمر الذي جعل التربويين يولون اهتماما كبيرا به، وبالأساليب التي يتعلم بها، فمع مرور الوقت أصبح التربويون على وعي متزايد بأن المتعلمين يعالجون المهام الأكاديمية بأساليب تعلم مختلفة.

وقد تنوعت النماذج المفسرة لهذه الأساليب واختلفت فيما بينها، من حيث عددها وطبيعتها، وهناك العديد من التصورات النظرية يمكن أن نذكر منها: نموذج انتويستل(1981)، نموذج شمك(1988)، نموذج بيجز(1978-1999)... وغيرها من النماذج، ونتج عن هذه الأخيرة أدوات قياس تقيس الأساليب التي يفضلها ويتبعها المتعلمون أثناء تعلمهم ونذكر منها: استبانه عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين R-SPQ-2F التي قام بيجز وزملائه عام 2001 بإعدادها لقياس أسلوبي التعلم السطحي و العميق.

وبالتالي أصبح الاهتمام بالمتعلمين وتنمية قدراتهم ومستوياتهم المعرفية والمهارية من أهم الأهداف التي تسعى التربية الحديثة لتحقيقها، ويتم ذلك من خلال العملية التعليمية والمناهج وطرق التدريس المختلفة، بجانب الاهتمام بالمتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم كالأساليب المفضلة لدى التلاميذ ومدى تأثيرها على مستوى دافع الانجاز لديهم، من هنا جاء الدافع لهذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه وعلاقته بدافعية الانجاز لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد قسمت هذه الدراسة إلى جانبين:

الجانب النظري:

- **الفصل الأول:** حيث تناولت الباحثة في هذا الفصل الموسوم بالإطار العام للدراسة ، إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، فرضيات الدراسة، أهمية وأهداف الدراسة، تحديد المصطلحات الخاصة بالدراسة، والدراسات السابقة والمشابهة مع مناقشتها.
- **الفصل الثاني:** أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه، تناولت الباحثة نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم، تعريف أساليب التعلم، نشأت وتطور مفهوم أسلوبي التعلم السطحي-العميق، العوامل المؤثرة في تباين أسلوبي التعلم السطحي-العميق، نموذج بيجز(Biggs) المفسر لأساليب التعلم، أدوات قياس أساليب التعلم حسب نموذج بيجز (Biggs).
- **الفصل الثالث:** دافعية الانجاز، تناولت الباحثة تعريف دافعية الانجاز، أنواع دافعية الانجاز، نظريات دافعية الانجاز، العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز، قياس دافعية الانجاز

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين هما:

- **الفصل الرابع:** خصص لإجراءات الدراسة الميدانية تم التطرق فيه إلى منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، أدوات الدراسة، الدراسة الأساسية، حدود الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس: التأكد من طبيعة توزيع البيانات، أسلوب التعلم السائد لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ومستوى دافعية الانجاز لديهم، خصص لعرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة، خلاصة.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد المفاهيم والمصطلحات

6- الدراسات السابقة والمشابهة

1- الإشكالية:

في ضوء الثورة المعرفية التي تتطلب من الفرد الاهتمام بتنمية مهاراته في التعلم لمساعدته على مواجهة المواقف والمشكلات وحلها بطرق أكثر عقلانية وبأقل جهد، بحيث تعتبر مهارات التعلم من العمليات المهمة التي لا غنى للطالب عنها في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة، فهي ملازمة له مند بدء تعلمه، ولكل متعلم طريقته التي من خلالها ينظم ذهنيا الإدراكات الحسية والمجردة الموجودة في بيئته التعليمية، كما أن له طريقة لتشرب ومعالجة وحفظ وتذكر المعلومات، وأيضا له طريقة مميزة للبحث عن المعاني، أو ميل لاختيار أو تبني إستراتيجية تعلم خاصة بصرف النظر عن المتطلبات المحددة بشأن مهمة التعلم، أو طريقة مفضلة لمعالجة المعلومات وتشكيل أو تكوين الأفكار واتخاذ القرارات، أو طريقة مفضلة للتركيز والميل إلى عمل ورؤية المعلومات المختلفة بطرق مختلفة، وجميع هده الاستراتيجيات، أو الميول، أو التفضيلات يمكن أن تدرج تحت مسمى أساليب التعلم.

ويعد البحث في أساليب التعلم اتجاها جديدا في علم النفس وضرورة تفرضها طبيعة التعلم ولاسيما في التعليم الثانوي الذي تلعب فيه سمات شخصية المتعلمين وأساليبهم ودوافعهم المعرفية الدور الرئيسي، حيث يركز هدا الاتجاه على كيفية حدوث التعلم، وليس كما كان سائدا على كمية ما تعلمه الطلاب، واليها قد يرجع الاختلاف بين الأفراد في الأداء الأكاديمي، لأنها تتعلق بكيفية تناول الأفراد للمعلومات المتضمنة في المقررات الدراسية.(محمود، 1994، ص1)

ولهذا فأساليب التعلم هي الطريقة التي يفضلها الفرد في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم التي تميزه عن غيره من الأفراد ويتوقف عليها ناتج عمليات التعلم. (الدردير، 2003، ص103)

وتتنوع أساليب التعلم – وفقا لنموذج بيجز للتعلم – بين الأسلوب السطحي، الأسلوب العميق، والأسلوب التحصيلي، ويعتبر الأسلوبان السطحي والعميق من أكثر الأساليب شيوعا في معالجة المعلومات بين الطلبة في المراحل التدريسية المختلفة، فنجد أن بعض الطلبة لديهم رغبة جامحة للتعلم والفهم في الأشياء التي يدرسونها، بينما آخرون يبحثون عن مجرد معلومات قليلة تساعدهم على النجاح .(جروان، 2002، ص44)

ولقد تعددت أراء علماء النفس حول موضوع التعلم، وتباينت التصورات المفسرة له هذه التصورات تشمل اتجاهين أساسيين يركز الاتجاه الأول على التصورات الكمية للمتعلم ويعتمد على التحليل الكمي لاستجابات الطلاب على الاستبيانات والمقاييس والاختبارات النفسية فهو يهتم بالطريقة التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات أو المهام، ويركز والاتجاه الثاني على التصورات الكيفية للتعلم التي تسعى لتتعرف على الفروق

الفردية في نوعية المعلومات المقدمة للمتعلم.

وانطلاقا من أهمية تعليم المتعلمين في ضوء أساليب تعلمهم المفضلة حيث أنها تعد مفتاح النجاح في الحياة الدراسية، لما تستثمره من طاقات في حل المشكلات التي تواجههم وذلك من خلال تأثيرها في دافعية المتعلمين فلكل فرد طرق قي الاستجابة للمثيرات التي تظهر في سياق التعلم وعليه فان أسلوب التعلم عند الفرد مبني على مجموعة معقدة من الاستجابات وردود الأفعال لمجموعة من المثيرات الحسية (البيئية، الاجتماعية) والمعرفية والشخصية .

ويشير **قانييه** (Gagne,1985) إلى استراتيجيات التعلم على أنها تخلق الدافعية في التعلم، وعلى أنها كذلك استراتجيات الاكتساب، واستراتجيات التذكر، واستراتجيات الأداء والتقييم.(جاري، 2015، ص8)

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

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد التساؤلات التالية:

1- هل توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

ويتفرع عنه التساؤلين التاليين:

1- 1-هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي لبيجز وزملائه والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

1-2- هل توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب التعلم العميق لبيجز وزملائه والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس و التخصص التعليمي؟

ويتفرع عنه التساؤلين التاليين:

2-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

2-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص التعليمي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص التعليمي؟

ويتفرع عنه التساؤلين التاليين:

3-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

3-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص التعليمي؟

2- الفرضيات

على ضوء التساؤلات اقترحنا الفرضيات التالية:

1- توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ويتفرع عنها الفرضيتين التاليتين:

1-1- توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب التعلم السطحي لبيجز وزملائه والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

1-2- توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب التعلم العميق لبيجز وزملائه ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص التعليمي.

ويتفرع عنها الفرضيتين التاليتين:

2-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

2-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص التعليمي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص التعليمي.

3-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

3-2- توجد فروق ذات دلالة في دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص التعليمي.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جمع معلومات هامة حول كل من أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه، ودافعية الانجاز ووضعها بتصرف الباحثين والدارسين الآخرين، فقد تثير اهتمامهم لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول علاقة أساليب التعلم بمتغيرات أخرى، مما يغني المكتبة الجامعية بمزيد من الدراسات في هذا المجال، نظرا لقلتها على المستوى المحلي على حد علم الباحثة.

أما من الجانب التربوي والتعليمي فتكمن أهمية الدراسة الحالية في التعرف على أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مما يساعد الأستاذ على معرفة الأساليب التي يفكر ويتعلم بها التلاميذ، حتى تتم مراعاتها في طرق التدريس، كما أن هذه الدراسة قد تساعد في وضع برامج إرشادية تساهم في تنمية وعي التلاميذ بأساليب تعلمهم والوقوف على نقاط القوة فيها وإكسابهم المرونة في تبني أساليب جديدة.

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهذا من خلال:

1- التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيه بين أسلوب التعلم السطحي لبيجز وزملائه والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2- التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيه بين أسلوب التعلم العميق لبيجز وزملائه والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

4- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص التعليمي.

5- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

6- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص التعليمي.

5- تحديد المفاهيم والمصطلحات:

1- أسلوب التعلم السطحي:

هو الأسلوب الذي يتخذه الطالب عندما يكون لديه دافع خارجي للتعلم مثل الخوف من الفشل، ويحصل ناتج التعلم من خلال مستوى سطحي للفهم. (شبر، 2013، ص14).

التعريف الإجرائي:

يتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجابته عن البنود(3-4-7-8-11-12-15-16-19-20) من استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين لبيجز وزملائه المستخدمة في هده الدراسة.

2- أسلوب التعلم العميق:

هو الأسلوب الذي يركز فيه المتعلم اهتمامه بالأفكار والمعلومات والبحث عن المعنى، واستخدام التشابه والاختلاف في وصف الأفكار ويعتمد على الربط بين الأفكار والمعلومات واستخدام الأدلة والبراهين.

(شبر، 2013، ص14)

التعريف الإجرائي:

يتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجابته عن البنود(1-2-5-6-9-10-13-14-17-18) من استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين لبيجز وزملائه المستخدمة في هده الدراسة.

3- الدافعية للإنجاز:

هي حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومستمرة.

(خليفة، 2000، ص88)

التعريف الإجرائي:

هو الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال استجابته على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

التعريف الإجرائي لتلاميذ المرحلة الثانوية :يقصد بهم في هده الدراسة تلاميذ سنة ثالثة بثانوي في ثانوية الإخوة عباس باتنة للموسم الدراسي 2023-2024.

6- الدراسات السابقة والمشابهة:

قامت الباحثة في هدا العنصر باستعراض الدراسات السابقة وذلك كي تتمكن من الوصول إلى مجموعة من الاستخلاصات التي نوجزها بعد الاطلاع على هده الدراسات التي تتعلق بالدراسة الحالية وذلك من حيث العينة، المنهج المتبع،الأدوات المستخدمة وأيضا الاطلاع على أهم النتائج والتعرف عليها ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية فيما بعد، وقد صنفت الباحثة الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: دراسات تناولت أساليب التعلم ودافعية الانجاز.

المحور الثاني: دراسات تناولت أساليب التعلم.

المحور الثالث: دراسات تناولت دافعية الانجاز.

6-1- دراسات تناولت أساليب التعلم ودافعية الانجاز:هناك العديد من الدراسات التي تناولت أساليب التعلم نذكر منها:

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

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الانجاز والتوافق الدراسي، ولتحقيق ما سبق استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن نظرا لملائمته لطبيعة الموضوع، وعلى ضوء أهداف الدراسة تم تطبيق مجموعة من الأدوات والمتمثلة في مقاييس (أساليب التعلم،دافعية الانجاز، التوافق الدراسي) وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لهده المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (30) تلميذا وتلميذة ،طبقت الدراسة الأساسية على عينة قوامها (230) من تلاميذ سنة الثانية ثانوي، وبعد جمع المعطيات ومعالجتها إحصائيا كانت النتائج كالتالي:

– لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي).

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

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

– **دراسة راغب صلاح الدين شيخ (2012) بعنوان "أساليب التعلم وعلاقتها بدافعية الانجاز".**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة أفراد عينة الدراسة ودافعية الانجاز لديهم، ثم التعرف على دلالة الفروق لهده العلاقة وفق المتغيرات الديمغرافية (الجنس، مكان الجامعة)، والتربوية(التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية) لتحقيق ما سبق استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي،تكونت عينة الدراسة من 800 طالب وطالبة من طلبة جامعتي دمشق وحلب كليتي التربية والاقتصاد، تم سحب العينة بالطريقة العرضية من السنوات الدراسية الثانية والرابعة في الكليات والأقسام المتناظرة في الجامعتين، كليتي التربية والاقتصاد في جامعتي حلب ودمشق، واعتمدت الدراسة على الأدوات التالية : استبانة عمليات الدراسة لبيجز ومقياس دافعية الانجاز، وتوصلت الدراسة النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطيه ايجابية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم العميقة ودافعية الانجاز لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة الكلية.

– عدم وجود علاقة ارتباطيه ايجابية دلالة إحصائية بين أساليب التعلم السطحية ودافعية الانجاز لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة الكلية.

– عدم وجود فروق في أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق في درجة الدافعية للانجاز لصالح الطلبة الذكور.

– عدم وجود فروق في درجة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) تعزى لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق في درجة دافعية الانجاز تعزى إلى متغير السنة الدراسية.

– وجود فروق في أسلوب التعلم العميق لصالح طلبة كلية التربية، وجود فروق في دافعية الانجاز لصالح طلبة كلية الاقتصاد.

– وجود فروق في أسلوب التعلم السطحي لصالح طلبة جامعة حلب، وعدم وجود فروق في درجة دافعية الانجاز تعزى إلى متغير الجامعة.

6–2– دراسات تناولت أساليب التعلم: هناك العديد من الدراسات التي تناولت أساليب التعلم نذكر منها:

6–2–1– دراسات عربية:

– دراسة جمانة عادل خزام (2015) بعنوان " أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق، وإبعاد التفكير ما وراء المعرفي (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة) وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث طبقت الباحثة استبانه عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين من إعداد بيجز وزملائه وقائمة التفكير ما وراء المعرفي من إعداد شراو و دينيسن، وطبقت على عينة غير عشوائية حصصية مكونة من(730) طالبا وطالبة منهم (146) طالبا و(584) طالبة وقد أظهرت النتائج:

– وجود ارتباط سلبي بين أسلوب التعلم السطحي وكل من أبعاد التفكير ما وراء المعرفي (معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة)

– وجود ارتباط ايجابي بين أسلوب التعلم العميق وكل من أبعاد التفكير ما وراء المعرفي (معرفة المعرفة،وتنظيم المعرفة)

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

– وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التفكير ما وراء 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.

– وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير التخصص الدراسي لصالح عينة قسم المناهج وطرائق التدريس.

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

– دراسة احمد سيد مصطفى (2003) بعنوان "البناء العاملي لإتقان الانجاز وأثره على أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على البناء العاملي لمتغير دافعية الإتقان ومدى تأثير على تبني أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة من طلبة كلية التربية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحث مقياسا لدافعية الإنجاز من إعداده وأخر لأساليب التعلم على عينة مكونة من (320) طالبا وطالبة، بواقع (162) طالبا و(158) طالبة من كلية الفرقة الثالثة في كلية التربية بجامعة أسيوط من شعب الفيزياء، الرياضيات والتاريخ والجغرافيا، وقد توصلت الدراسة إلى:

– وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجة التحصيل ودافعية الانجاز للمجموعة التي تبنت أسلوب التعلم العميق.

– وجود فروق بين الذكور والإناث في مكونات دافعية الإتقان لدى المجموعة التي تبنت أسلوب التعلم العميق لصالح الإناث.

6-2-2- الدراسات الاجنبية:

– دراسة كل من سكوغسبرغ وكلمب (Skogsberg & Clump(2003 :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في أساليب التعلم بين طلبة قسم علم النفس وطلبة قسم علم الأحياء باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثان استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين لبيجز وآخرون R-SPQ-2F، على عينة مكونة من (87) من طلبة قسم علم النفس، و(92) طالبا من قسم علم الأحياء تراوحت أعمارهم بين 18-47 سنة، وقد أشارة النتائج إلى أن طلبة قسم علم النفس حصلو على درجات أعلى على البنود الخاصة بأسلوب التعلم العميق من طلبة قسم علم الأحياء.

(خزام، 2015، ص23)

6-3- دراسات تناولت الدافعية للانجاز: هناك العديد من الدراسات التي تناولت دافعية الانجاز نذكر منها:

6-3-1- الدراسات العربية:

- دراسة هدى بوسبعة و وفاء لعروسي (2017) بعنوان "الرضا عن التوجه المدرسي وأثره على دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي".

هدفت الدراسة لمعرفة طبيعة الرضا عن التوجه المدرسي وأثره على دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية الشهيد حساني محمد لخضر بدائرة بجامعة ولاية الوادي، بعدما قامت الباحثتان بتبني استبيان دافعية الانجاز لدى المراهق لصاحبه "**عزم الله بن عبد الرزاق بن صالح ألغامدي**" وقد تم اختيار المنهج الوصفي ألسببي المقارن وتكونت عينة الدراسة من (83) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عرضية وكفت نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الدين تم توجيههم برغبة والدين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الدين تم توجيههم برغبة والدين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابرة والنجاح والسعي نحو التفوق والتغلب على الصعوبات.

- دراسة صالح عبد السميع باشا (2000):

هدفت إلى معرفة العلاقة بين كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي والتعرف على أهم

الفروق بين الطلاب (علمي،أدبي) في مستوى دافع الانجاز (مرتفع،منخفض) ومستوى تقدير الذات(مرتفع ،منخفض)، وأيضا التعرف على تأثير كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتخصص في التحصيل الدراسي وتكونت عينة الدراسة من(240) طالب تم اختيارهم عشوائيا من طلاب الصف الثالث ثانوي بمحافظة الإحساء بالسعودية من (255)علمي وأدبي ،تراوحت أعمارهم بين 16-18 سنة، استخدم الدافع للانجاز لراشدين والأطفال لفاروق عبد الفتاح موسى1981،واختيار تقدير الذات للمراهقين والراشدين لعادل عبد الله (1991)، وقد كشفت نتائج هذه الدراسات على:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب (علمي، أدبي) في مستوى دافع الانجاز (مرتفع، منخفض) ومستوى تقدير الذات (مرتفع، منخفض) لصالح الطلاب في القسم العلمي المرتفعين في دافع الانجاز تقدير الذات في مستوى التحصيل الدراسي. (بوسبعة ولعروسي،2017، ص19)

6-3-2- الدراسات الاجنبية:

- دراسة روبنسو(2001) Robinsin:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دافعية الانجاز لدى التلاميذ الأمريكيين الأفارقة (السود) ومعرفة الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الانجاز في التحصيل الدراسي وطبيعة العلاقة بين دافعية الانجاز والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ، باختلاف دافعية الانجاز باختلاف النوع وتكونت عينة الدراسة من 277 تلميذ وتلميذة بالمدرسة الابتدائية مقسمة إلى قسمين 139مرتفعي الانجاز، 138منخفضي الانجاز، واستخدم في هذه الدراسة قائمة دافعية الانجاز لشولتز و درجات الطلاب في أخر العام كمؤشر للتحصيل الدراسي وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج:

- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في دافعية الانجاز لصالح الطالبات.

(بن سعدية، ومدياني، 2015، ص11)

التعليق عل الدراسات السابقة:

نستنتج من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

- من حيث العينة: تنوعت عينات الدراسات السابقة من حيث الفئة العمرية فدراسة روبنسو(2001) تناول فيها المرحلة الابتدائية، أما دراسات كل من سكوغسبرغ وكلمب (2003)، و احمد سيد مصطفى (2003) و الشيخ راغب صلاح الدين (2012)، و جمانة عادل خزام (2015) فقد تناولو فيها المرحلة الجامعية، وهناك من اتفق مع الدراسة الحالية في تناول المرحلة الثانوية كدراسة صالح عبد السميع باشا (2000)، ودراسة جاري نعيمة (2015)، ودراسة هدى بوسبعة ووفاء لعروسي (2017).

- من حيث المنهج معظم الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي إلا دراسة جاري نعيمة (2015) استخدمت منهج وصفي مقارن، ودراسة هدى بوسبعة ووفاء لعروسي (2017) استخدمتا منهج وصفي سببي.

- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات ذات الصلة حيث استخدم روبنسو (2001) قائمة دافعية الانجاز لشولتز، واستخدم احمد سيد مصطفى (2003) مقياس دافعية الإتقان وأخر لأساليب التعلم من إعداده، واستخدمت جاري نعيمة (2015) مقياس أساليب التعلم لأنتوستل وتايت بينما اتفق كل من سكوغسبرغ وكلمب(2003)، وشيخ راغب صلاح الدين(2012)، وجمانة عادل خزام (2015) في استخدام إستبانة عمليات الدراسة المعدلة لبيجز وزملائه وهي نفسها المستخدمة في الدراسة الحالية.

واستخدمت هدى بوسبعة ووفاء لعروسي (2017) إستبانة دافعية الانجاز لدى المراهق لصاحبه عزم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي، بينما استخدم في الدراسة الحالية مقياس دافعية الانجاز لهرمانز.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفدنا من الدراسات السابقة في تحديد معالم الإطار النظري وكذا في:

- التعرف على المناهج المتبعة بالشكل الذي يمكننا من اختيار المنهج الناسب لدراستنا.
- استفدنا منها في صياغة التساؤلات والأهداف والأهمية وفرضيات الدراسة.
- مقارنة نتائج الدراسات السابقة مع نتائج دراستنا.

الفصل الثاني: أسلوبي التعلم السطحي والعميق لبيجز وزملائه

تمهيد

1- نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم

2- تعريف أساليب التعلم

3- أهمية التعرف على أساليب التعلم

4- نشأت وتطور مفهوم أسلوبي التعلم السطحي- العميق

5- العوامل المؤثرة في تباين أسلوبي التعلم السطحي- العميق

6- نموذج بيجز (Biggs) المفسر لأساليب التعلم

7- أدوات قياس أساليب التعلم حسب نموذج بيجز(Biggs)

خلاصة

تمهيد

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

1- نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم:

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

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

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

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

ولقد حاول الباحثون تفسير عملية التعلم من خلال وجهات نظر ثلاثة فأما الأولى فتؤكد كما ذكر **سعيد** (1996) عن العمليات المعرفية مثل معالجة المعلومات والذاكرة، وأما الثانية فتؤكد على أهمية العلاقة بين أساليب التعلم والشخصية، والدافعية باستراتجيات الدراسة أو عمق أو نوع التعلم، وأما الثالثة فتتعلق بتدريب التلاميذ على استخدام استراتجيات تعلم خاصة. (وقاد،2008، ص ص 45-46)

2- تعريف أساليب التعلم:

يرى **كانو-جارشيا** و **هجهز** (**Cano-Garcia et Hughes**) انه من الصعب جدا تقديم تعريف دقيق عن أسلوب التعلم، فكل باحث يعرض تعريفا خاصا به وذلك لعدة أسباب منها:

- اختلاف الأسس النظرية التي يبني عليها الباحثون نماذجهم.
- استخدام أدوات قياس مختلفة لتحديد أساليب التعلم.
- عادة ما يهتم الباحثون ببعد واحد من أبعاد عملية التعلم.
- الضعف في ثبات وصدق بعض أدوات القياس.

لذلك نجد أن هناك عدد كبير من التعريفات التي ذكرها الباحثون حيث يعرف أنتوني **جريجورك** أسلوب التعلم بأنه الطريقة التي من خلالها ينظم المتعلم ذهنيا الادراكات الحسية والمجردة الموجودة في بيئته.

(رشاد، 2005، ص58)

ويرى **بيجز** أساليب التعلم بأنها: طرق تعلم الطلاب، وحدد ثلاث أساليب لكل منها عنصرين دافع و إستراتيجية ويؤدي الاتحاد بين الدافع والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم وهذه الأساليب هي الأسلوب السطحي، الأسلوب العميق، الأسلوب التحصيلي.

وعرف **سنترنبرج** (1997) أساليب التعلم بأنها: تشير إلى كيفية تفضيل الأفراد للتعلم.

(الدردير، 2004، ص16)

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

كما يعرف **ماك** و **دوير** (**MG Neal & Douer**) أسلوب التعلم بأنه: الطريقة الثابتة في كيفية اكتساب الأفراد للمعلومات ومعالجتها، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة. (عيسى، 2006، ص17)

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

وقد ذكر **غريقور** أساليب التعلم بأنها: مجموعة من الأداء المميزة للمتعلم التي تمثل دليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها .

(أبو هاشم، 2000، ص6)

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

ويعرف كل من **مسعد ربيع** و **أبو سريع** أسلوب التعلم: بأنه الطريقة التي يفضلها الفرد في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم التي تميزه عن غيره من الأفراد ويتوقف عليها ناتج عملية التعلم.

(الديب، 2003، ص579)

وتعرفها **منى أبو ناشي** بأنها عبارة عن فئة من فئات المتغيرات الوسيطة، والتي تتوسط متغيرات المدخلات والنواتج، وهذه المتغيرات الوسيطة تعمل على التوفيق بين استراتيجيات ودوافع الأفراد، لكي تشكل طرق

تفضيل ثابتة نسبيا لدى الأفراد في تجهيزهم لمعالجة المعلومات ليس فقط في المجال المعرفي، ولكن أيضا في المجال الوجداني سواء داخل غرفة الصف أو خارجها.

(ابو ناشي، 1996، ص16)

ولدى مطالعة التعريفات السابقة استخلصت الباحثة مجموعة من النقاط اجتمعت حولها معظم التعريفات وهي:

1-أسلوب التعلم هو طريقة في معالجة المعلومات، أو طريقة لحل المشكلات.

2-الدور الكبير الذي تلعبه كل من بيئة التعلم، والخبرات السابقة في تحديد أسلوب تعلم الفرد (طريقته في معالجة المعلومات)

3-يتوصل المتعلم من خلال استخدامه لأساليب التعلم إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزونه المعرفي.

4-تتأثر أساليب التعلم بالعوامل الاجتماعية، والانفعالية، والبيئية، والنفسية.

وبناء على ذلك رأت الباحثة أن أسلوب التعلم: هو طريقة الفرد في استقبال المعلومات ومعالجتها وهى تنشأ بفعل جملة من العوامل النفسية والاجتماعية والانفعالية والبيئية.

3- أهمية التعرف على أساليب التعلم:

إن لمعرفة المعلم بأنماط التعلم المفضلة لدى طلابه أمر بالغ الأهمية، حيث يوجهه إلى اختيار طرائق التدريس، والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أنماط تعلم طلابه، بالإضافة إلى معرفة الطالب لنمط تعلمه يمكنه من اختيار الإستراتيجية الملائمة التي يتعلم من خلالها بشكل أفضل.

حيث أن فهم تعلم التلاميذ يعتبر جزءا مهما من عملية اختيار استراتيجيات التعلم ولكن للأسف أن التعلم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق التقليدية التي تتجاهل تماما الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم المفضلة لديهم.

لذا ينبغي أن تسمح عملية تصميم التدريس بمراعاة أنماط التعلم، كما ينبغي أن تتعدد الطرق والأساليب، وذلك لتوجه الطلبة للوجهة التي تسمح بنموهم وتعلمهم والوصول إلى أقصى حد ممكن من قدراتهم.

فلم يعد التدريس تلك العملية التي يجب على المعلم إتباع خطوات محدودة من قبل خبراء أعلى منه، بل أصبح التدريس عملية تأملية يفكر فيها المعلم في قناعاته التربوية وأساليب تدريسه، ويتفحصها ليتأكد من أنها تتناسب مع أنماط وأشكال تعلم الطلبة، وفي ظل ثورة المعلومات والتحولات التربوية سيكون التعلم في المستقبل في المكتبة أو الحديقة أو الملعب أو البيت، وسيأخذ التعلم الذاتي جزءا كبيرا من عملية التعلم، وسيتحول من أسلوب التلقين إلى أساليب تدريسية متنوعة مرنة تقوم على تفريد التعليم لتتلاءم مع فردية الطلبة، وتجعل التعلم والتعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والمتعلم. (قطامي، 2004، ص95)

4- نشأت وتطور مفهوم أسلوبي التعلم (السطحي- العميق):

يرى أصحاب الأسلوب السطحي أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى، أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو انجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر، فالدافع للتعلم خارجي مثل تجنب الفشل ولكن ليس عن طريق العمل بجد، وإنما ينجح بأدنى مجهود فالتعلم المدرسي وسيلة لغاية معينة مثل الحصول على شهادة أو وظيفة، بينما يتميز أصحاب أسلوب التعلم العميق بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص، ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة، فهم يهتمون بالتعلم من اجل التعلم.

(امزيان، 2015، ص18)

تم تناول مفهوم أسلوب التعلم السطحي- العميق من قبل العديد من المنظرين أمثال **مارتون** و**سالجو** عام (1976) و **أنتوستل (Entwistle)** عام (1983) **وشمك (Schmeak)** عام (1988) وأخيرا **بيجز (Biggs)** عام (1978-1999) على الرغم من أن جميع هؤلاء المنظرين تناولوا أسلوبي التعلم السطحي- العميق إلا أن لكل منهم نظرية في تفسير أسلوبي التعلم السطحي- العميق تختلف عن بقية النظريات وأيضا أدوات قياس مختلفة لقياس أسلوبي التعلم.

فقد ميز **مارتون** و **سالجو** قديما بين نوعين من أساليب التعلم هما السطحي والعميق وتم ذلك عقب فحص عينة من الطلاب قدم لها عددا من المواضيع الدراسية المختلفة، وطلب من أفرادها أن يختار كل واحد منهم موضوعا واحدا ثم يقرأه، ويجيب عن الأسئلة المتعلقة به بهدف معرفة مدى فهمه له، وقد تبين أن الطلبة الذين تبنو الأسلوب السطحي في التعلم ركزوا على التعلم الحرفي للمادة ووصفها دون أن يهتموا بمعناها، وكان هدفهم من ذلك هو الإجابة عن الأسئلة فقط، في حين أن الطلبة الذين تبنوا الأسلوب العميق في التعلم حاولو اكتشاف معنى الموضوع الدراسي وتذكر المعلومات السابقة لربطها بالمعلومات الجديدة بهدف الوصول إلى فهم ناقد لها.

أما **شمك (Schmeak)** عام(1988) فقد وضع نموذجا في تفسير أساليب التعلم لقياس الفروق الفردية في عمليات التعلم، من خلال مفهوم عمق المعالجة الذي يقوم على أساس منطلقين هما الاتجاه المعرفي التربوي والذي يتعلق بالطريقة التي يتعامل بها الطلبة مع المعلومات الدراسية وقد صنفها في مستويين (الأسلوب السطحي/ الأسلوب العميق) والتي انبثقت من أبحاث **مارتون** و **سالجو** وأما الاتجاه التجريبي في دراسة الذاكرة فقد انبثق من أبحاث ودراسات **كريك** و **لوكهارت**، وقد بين شمك أن القدرة على تعلم المعلومات تعتمد على عمق المعالجة، فكلما كانت معالجة المادة عميقة، تخزن وتسترجع بشكل فعال، ويشير **شميك** أن الفروق في أساليب التعلم التي يستخدمها الطلبة هي تتابع لكل من الشخصية وخصائص الأسلوب المعرفي وهي عبارة عن الفروق في الأساليب المعرفية التي يظهرها الطلبة عند مواجهتهم عملية تعلم معينة وقد قسم **شميك** أساليب التعلم إلى أربعة أساليب أسلوب المعالجة العميقة، ويتعلق بكيفية تنظيم المتعلم للمعلومة الأساسية وتحليلها بغية استيعابها بشكل عميق و دقيق، وأسلوب المعالجة المسهبة ويتعلق بقدرة المتعلم على توسيع نطاق المادة الدراسية وحدودها وإيجاد تطبيقات للأفكار بأسلوبه الخاص، وأسلوب الاحتفاظ بالحقائق

ويتعلق بقدرة المتعلم على تخزين المعلومات واسترجاعها في صورة تطبيقات والتعبير عنها بأسلوب خاص وأما أسلوب الدراسة المنهجية ويتعلق بكيفية تنظيم المتعلم لوقته وجهده أثناء المذاكرة والاستعداد للامتحانات وأسلوب تعامله مع المشكلات.(شبر،2013، ص54)

وفي عام(1983) وضع **انتوستل (Entwistle)** نظريته في أساليب التعلم والتي ترى بوجود ثلاث توجهات أساسية لاستراتيجيات التعلم هي التوجه نحو المعنى الشخصي، التوجه نحو إعادة الإنتاجية، التوجه نحو التحصيل، وترافق هذه التوجهات بدوافع مختلفة الدافعية مما ينتج عنها ثلاث أساليب للتعلم هي أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم الاستراتيجي، هذه الأساليب يستخدمها الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة، وعلى الرغم من أن البعض يشير إلى درجة من التشابه بين أساليب التعلم لدى انتوستل و بيجز لكن لكل منهم نظريته في أساليب التعلم و أدوات قياس مختلفة.

أما **جون بيجز** الذي وضع نموذجه عن أساليب التعلم بين (1978-1999) قد فسر أساليب التعلم لدى الطلبة على أنها طرق تعلم الطلبة حيث استنتج **بيجز** من نظريته في أساليب التعلم وجود ثلاث أساليب، أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم التحصيلي، وكل أسلوب يتكون من دافع وإستراتيجية يؤدي الاتحاد بين الدافع والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم. (مظلوم، 2015، ص 506)

5-العوامل المؤثرة في تباين أسلوبي التعلم (السطحي-العميق):

5-1- محدد الفروق الفردية:

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

وقد أكد كل من **موريس روشلان** و**فرانسواز باستر** (1989) أن هناك أساليب تعلم موجودة في مرحلة الطفولة.

ووفق اتجاه المنحنى القياسي فإن دراسة الفروق الفردية تكمن في التعرف على ناتج الأداء المعرفي للفرد، وعملية التعلم تعتبر مصدرا لإكساب الأفراد الكفاية المعرفية ومحركا لتنمية القدرات العقلية لديهم، من خلال تنشيط عمليات عقلية من قبل الفهم والاستكشاف وتتجلى بوضوح حقائق التعلم كلما دققنا النظر في العوامل الشخصية والبيئية، والمعايير الفسيولوجية والنفسية التي ترتبط بالأفراد في مواقف التعلم المختلفة والتي من بينها درجة المألوفية والإثارة، والقدرة على احتمال الغموض، ودرجة التعقيد والتي ترتبط بسمات الشخصية لدى الأفراد، والتي تلعب دورا في تحديد مستوى الإدراك وقابلية الاكتشاف لدى الفرد، ودرجة التمييز بين الحقائق التي يواجهها، وما تدفع به في الوقت نفسه نحو رغبة الاكتشاف كلما تحسنت لديه درجة الممارسة والاستفادة من الخبرات لتحقيق التوازن المعرفي.

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

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

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

5-2- العامل البيئي:

يعنى بالعامل البيئي تأثير البيئة التي تشمل جميع المؤشرات التي تحيط بالفرد لحظة التكوين الأولى وهو في رحم أمه، إلى غاية شهور نهايته، ففي السنوات الأولى له يبدي نزوعا قويا إلى استطلاع محتويات بيئته مدفوعا بحب الاستكشاف، ويتضح تأثير البيئة على الأفراد في طبيعة الصفة المكتسبة، كالتعليم واللغة، والقيم الأخلاقية، والعادات، وما يمكن أن يتأثر به الفرد إجمالا كعوامل التغذية والصحة ووجود الآباء وفقدانهما أو فقدان احدهما ومستوى التعليم اللذان حصلا عليه، ومستوى المعيشة المميزة لحياتهما، والى ما ينتميان في محيط المدينة أو الريف، ودرجة التأهيل العلمي بعامة في المجتمع الذي يحتضن الفرد، والانفعالات التي تعرض فيها حاجة الفرد للتعبير عن ذاته أو الكبت الذي يفرضه واقعه أو الأفراد المحيطين به، وما يعانيه من حرمان وما يتعرض له من تصويب السلوك وما يشمله من كمال أو نقص في إطار توجيهه وتعليمه، ومراعاة حقه، وما يقدم له من احترام وتبني، أو رفض وإنكار، نتيجة الاحتكاك ببيئته.

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

(الديدي،1997، ص ص 50-51)

وتسمح الشروط البيئية بتدخل عناصر الضبط والسيطرة، بحكم قابليتها للتغيير وهناك العديد من الدراسات التي تبين هذا الاتجاه، ومن أشهرها دراسة **البورت جوردو** **All port Gordon** (1993) على 87 طفلا انجليزيا تتراوح أعمارهم بين 4-14 سنة، في بيئة تتميز بالعزلة الكبيرة وندرة النشاط الاجتماعي، مع الحرمان الثقافي والاجتماعي بصفة عامة حيث خلصت إلى أن الأطفال يتناقص ذكائهم تبعا للمدة التي يقضونها في هذه البيئة المعزولة، فمقارنة الأطفال الصغار الذين أمضوا سنوات اقل في هذه البيئة أظهرت أن

ذكائهم أفضل من ذكاء إخوتهم الكبار الذين امضوا سنوات أكثر ومن دراسات اثر البيئة دراسات الأطفال في بيوت التبني ومن أمثالها مقام به **Speer** (1940) والتي خلص فيها أن إيداع الأطفال الذين ينحدرون من أصول تعيش في حالة الفقر والحرمان العاطفي في أسر بديلة توفرت لديها فرص الرعاية الصحية والثقافية والاجتماعية أدى إلى ارتفاع نسبة ذكائهم.

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

(قطامي، قطامي،2001، ص382)

2-5-العامل الوراثي:

تحدد الوراثة القابلية القصوى لتعلم، بناء على ما جبل عليه الفرد من القابلية لتكوين القدرات والقابلية للتعلم، المستمدة مما زود به الفرد وراثيا على أساس المورثات النوعية التي يرثها من الأبوين، عن طريق انتقال الصفات ويدرس هذا فيما يسمى بعلم المورثات حيث أن جزء كبير من مختلف الخصائص والسمات النفسية والعقلية يمر عبر ما يسمى ب DNA و الوراثة تسمح بتكوين قابلية السلوك وقابلية الانتظام في صورة معينة، أي أننا بواسطة مكوناتنا الوراثية يتحدد لدينا سلفا القبليات الأولية لتشكيل أسلوب التعلم المناسب.

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

أ- الفروق في الجنس:

إذا كان جنس المولود ذكر أو أنثى قد تحدد وراثيا تبعا لما أراد الخالق سبحانه وتعالى، فإن الدراسات النفسية على هذا العامل جاءت جانبية مثلما يؤكد ذلك **شاكر عبد الحميد** و **عبد اللطيف خليفة** حيث أشارا إلى أن المعلومات المتوفرة حول الفروق الجنسية هي نتائج جانبيه لدراسات مهتمة بجوانب أخرى، وبهذا الاعتبار فإن الفروق الفردية في التعلم بين الجنسين تبقى بحاجة إلى مزيد من البحث، مع الإشارة انه في بحوث تتعلق بذكاء أو مسمى

القدرة العقلية العامة، وما يتصل بها من القدرات الطائفية، وصل الباحثون إلى نتائج تؤكد تفوق الإناث على الذكور في بعض القدرات اللغوية وعملية التذكر، وبالمثل يتفوق الذكور على الإناث في العلوم التطبيقية والرياضيات وبالمثل فإن عامل الجنس يحدد الدور الموقفي الذي يؤديه كل طرف وما تمليه عليه خصائص الذكورة والأنوثة، وبالتالي فأسلوب التعلم يتشبع حسب عامل الجنس بأثر الدور والوظيفة والميل والاهتمام كما للهرمونات دور فعال في تشكيل السلوك، وتؤثر على القدرات المعرفية والخصائص السلوكية عند الجنسين.

(علوان، 2002،ص248)

ب- متغير العمر الزمني:

نظرا لتمييز سلوك الإنساني بصفة النمو في مختلف السمات بمرور الزمن وبطريقة منظمة، فقد تحدد عامل العمر الزمني واستخدم لدراسة ومقارنة الفروق بين الأفراد على مستوى الجماعات التي ينتمون إليها ومقارنة أداء الأفراد بمستويات نمائية متعددة حيث يرتبط النمو بمستوى النضج الذي حققه الفرد، ويعتبر تراكم الخبرة الزمنية مؤشر هام في قياس القدرة على التعلم، وهذا المتغير له دلالة وظيفية ترتبط بدرجة النمو العقلي الذي يميز الأفراد وبناء على هذه الخبرة يتباين تعلم الأفراد باتجاهين احدهما داخلي يشمل الارتقاء الداخلي وفق عامل الزمن والأخر خارجي يظهر في الفروق بين الأفراد ويحدث طورا بعد طور حيث أكد **بياجيه** في نظريته الشرطية في النمو العقلي المعرفي، تبعا للمراحل العمرية التي يمر بها الأفراد و التي تطبع سلوكهم المعرفي وتحدد في نفس الوقت قدراتهم التعليمية، حيث حدد أربع مستويات للعمليات العقلية، وتبين بالتالي الفروق الملاحظة بين الأفراد، وهناك دراسات تسعى للكشف عن العمر العقلي للأفراد بناءا على مقاييس ملائمة للأعمار الزمنية للأفراد، ومهما يكن الأمر فإن معيار العمر الزمني مناسب للخصائص والسمات السلوكية التي تظهر استمرارية ونمو مضطرب بتقدم العمر، ويكتسب الأفراد من تعاقب الخبرات القدرة على التكيف وتعديل السلوك وبالتالي فأسلوب التعلم باعتباره قابلية تخضع للتشكل من خلال سعي الفرد للاستفادة من خبراته التعليمية وتطوير صيغ جديدة تشمل إحداث التوازن في بنيته المعرفية وقدرات الإدراك لديهم وكفاءة المعالجة، فهو تحت تأثير العمر الزمني.

(النبهان، 2004، ص330)

6- نموذج بيجز (Biggs) المفسر لأساليب التعلم:

يرى بيجز أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب، وحدد ثلاثة أساليب لكل منها عنصرين "دافع و إستراتيجية" ويؤدي الاتحاد بين الدافع والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم، وهذه الأساليب هي:

6-1- الأسلوب السطحي: يقوم على أساس الدافعية الخارجية، والخوف من الفشل، وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو انجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال حفظ وتذكر واسترجاع المحتوى الدراسي الذي يعتقدون انه سيأتي في الامتحان، ويظهر عليهم ما يسمى بإعادة الإنتاجية، كما أنهم يركزون على الإشارات أكثر من معرفة المعنى، ويحفظون عن ظهر قلب معلومات بسيطة من أجل الامتحان.

6-2- الأسلوب العميق: يقوم على أساس الدافعية الداخلية، وفهم المعنى الحقيقي لمادة التعلم، والقدرة على التفسير والتحليل والتشخيص، فأصحاب هذا الأسلوب يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويدركون أهميتها المهنية، ويرون أن الدراسة مثيرة للاهتمام، ويهتمون بالربط بين الخبرات وتكاملها، ويبحثون عن المعنى، ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، والمعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة، كما أنهم يملكون القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة في المحتوى الدراسي، كل ذلك من اجل بناء المحتوى وتنظيمه في إطار شامل ومحكم.

وعلى الرغم من هذا التصنيف إلا أن الفرد قد يستخدم الأسلوبين السطحي والعميق في أوقات مختلفة رغم انه يفضل احدهما على الآخر.

6-3- الأسلوب التحصيلي: وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب على الحصول على أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة، وتنظيم الوقت والجهد.

(الفقهاء، 2002، ص25)

7- أدوات قياس أساليب التعلم حسب نموذج بيجز(Biggs):

اعد بيجز أدوات قياس لنظريته منها: استبانة عمليات الدراسة SPQ التي تتكون من (42) عبارة، والتي تقيس أساليب التعلم (السطحي، العميق، التحصيلي) في ضوء ستة مقاييس فرعية (الدافعية السطحية، الإستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة، الإستراتيجية العميقة، الدافعية التحصيلية، الإستراتيجية التحصيلية)، كما اعد بيجز استبانه عمليات التعلم LPQ التي تتكون من (36) عبارة لقياس أساليب التعلم (السطحي، العميق، التحصيلي)، وقد حظيت استبانه عمليات الدراسة SPQ باهتمام بعض الباحثين لدراسة الشروط السيكومترية للاستبانة (الصدق، الثبات)....ونتيجة لذلك قام بيجز وزملائه عام2001 بإعداد استبانه عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين R-SPQ-2F لقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق.

(الدردير، 2004، ص165)

خلاصة

تناولنا في هذا الفصل موضوع أسلوبي التعلم (السطحي–العميق) لبيجز بدءا بالتطرق إلى نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم، ثم قمنا بتعريفها وذلك بعرض ابرز التعاريف لمختلف الباحثين المهتمين بدراستها، وكذا عرضنا أهمية التعرف على أساليب التعلم، ثم تطرقنا إلى نشأت مفهوم أسلوبي التعلم السطحي–العميق، فالعوامل المؤدية إلى تباين هذين الأسلوبين، وكذا تم التطرق إلى نموذج بيجز المفسر لأساليب التعلم، وصولا إلى أدوات قياس أساليب التعلم حسب نموذج بيجز حيث كان هذا العنصر آخر عناصر هذا الفصل.

الفصـل الثـالث: دافعية الإنجاز

تمهيد

1- تعريف دافعية الإنجاز

2-أنواع دافعية الإنجاز

3-نظريات دافعية الانجاز

4- العوامل المؤثرة على دوافع الإنجاز

5- قياس دافعية الإنجاز

خلاصة

تمهيد:

تحتل الدوافع دورا هاما في حياة الفرد، حيث أننا لا يمكن أن نفسر ما هي أسباب سلوكياته وتصرفاته إلا من خلال معرفة الدافع وراء ذلك، كما أن الإنسان لا يمكن أن يحقق أهداف وغايات شخصية إلا من خلال وجود دافعية لديه، فهي من خصائص الشخصية الإنسانية ويعد الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية وتظهر أهميته ودوره في عدة مجالات نذكر منها المجال الاقتصادي والإداري والأكاديمي والمجال التربوي، وتعتبر دافعية الإنجاز من المصطلحات التي لقيت أهمية واسعة عند الباحثين فقد ازداد الاهتمام بها بعد قيام بحوث ودراسات عدة حولها خصوصا في المجال التربوي، وتظهر من خلال تفاعل التلميذ ومدى استجابته لتعلم، وتحصيله الأكاديمي الجيد يدل على انه يوجد لديه دافعية الانجاز ورغبة كبيرة لتعلم، فالدافع للانجاز ما هو إلا عامل مهم في توجيه السلوك نحو تحقيق الذات وتأكيدها، وانطلاقا من هذا فقد تناولنا الدافعية للانجاز في هذا الفصل وما تتضمنه من عناصر مهمة.

1- تعريف دافعية الانجاز:

يعتبر الدافع للانجاز من الدوافع الهامة في السلوك الإنساني وقد اهتم بدراسته عدد من علماء النفس واعطو لها تعاريف مختلفة كل على حسب اتجاهاته الفكرية ونذكر من هذه التعاريف:

عرفها ماكيلاند وزملائه: أن الدافع للانجاز يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ النجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء.

عرفها جولدنسون: حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من اجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة و مثابرة.(خليفة، 2002، ص94)

عرفها محمود عبد الحليم منسي: يقصد بدافعية الانجاز كفاح الفرد لأداء مهامه والأعمال الصعبة على أفضل وجه ممكن.

عرفها هليجارد وزملائه: أن دافعية الانجاز هي تحديد الفرد لأهدافه وفقا لمعايير التفوق في إنتاجه وانجازه.

تعريف آخر: الدافعية للانجاز دافع مركب توجه سلوك كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعبر عن معايير الامتياز والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة. أو هي المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل والتفاعل بينها. (كمال، 2006، ص90)

وعليه فقد اتضح لنا بأن دافع الانجاز هو رغبة الفرد في النجاح والتفوق وتجنب الفشل من اجل الوصول بمستوى الاداء الى درجة من الامتياز.

2- أنواع دافعية الانجاز:

ميز **فيروف وشارلز سميث** بين نوعين أساسيين من دافعية الانجاز هما:

2-1- دافعية الانجاز الذاتية: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الانجاز.

2-2- دافعية الانجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي

مقارنة أراء الفرد بالآخرين.

ويمكن أن يعمل كلا هذين النوعين في نفس الموقف ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف.(الأزرق، 2000،ص122)

3- نظريات دافعية الانجاز:

سنحاول في هذا العنصر عرض مجموعة من النظريات التي تناولت دافعية الانجاز نذكر منها:

3-1- نظرية ماكيلاند: اقترح ماكيلاند عام1967 نظرية في العمل اسماها نظرية الانجاز حيث يعتقد أن العمل في المؤسسة يوفر فرصة الإشباع في ثلاث حاجات هي:

أ-الحاجة إلى القوة: وفي رأيه أن الأفراد الذين تكون لديهم حاجة شديدة القوة يرون المؤسسة فرصة لكسب المركز والسلطة ووفقا لنظريته فان الأفراد يندفعون وراء المهام التي توفر فرصة لكسب القوة.

ب-الحاجة إلى الانجاز: يرى الأفراد ذوي الحاجة الشديدة للانجاز أن الالتحاق بالمؤسسة فرصة لحل مشكلات التحدي والتفوق.

ج-الحاجة إلى الاندماج أو الانتماء: الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للاندماج فإنهم يرون في المؤسسة فرصة لتكوين علاقات جديدة ومثل هؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل كما وجد ماكيلاند أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للانجاز يتحلون بالعديد من الخصائص التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في البحث عن الحلول للمشكلات ويرغبون في المخاطرة المحسوبة في اتخاذ القرارات ووضع الأهداف المعتدلة مع الرغبة في التداول والحصول على المعلومات عن نتائج ما يقومون به. (الغامدي، 2009، ص111)

3-2- نظرية أتكنسون: في منتصف الستينات قدم اتكنسون نظرية شاملة في الدافعية للانجاز والسلوك ويفترض أن ميل الفرد لتحقيق هدف ما يتحدد بناء على محصلة ثلاث عوامل الحاجة للانجاز أو الدافع للانجاز واحتمالية النجاح والقيمة الحافزية للنجاح.

ومن منظور اتكنسون الفرد ذو الدافعية المرتفعة للانجاز يختار مهام متوسطة الصعوبة لأنها تمتاز بالتوازن مابين التحدي من جهة واحتمالية النجاح من جهة أخرى أما الفرد ذو الدافعية المنخفضة للانجاز فانه يتجنب المهام لان خوفه من الفشل يتجاوز توقعاته للنجاح وفي مواقف الاختيار فانه يختار مهام سهلة نسبيا لان احتمالية النجاح مرتفعة أو انه يختار مهمة صعبة لأنه لا يتعرض لحرج كبير عند فشله في مهمة صعبة.

ويرى اتكنسون أن الدافع للانجاز هو المحصلة النهائية بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل ويمثل اتكنسون هذه العلاقة بالمعادلة التالية: دافع الانجاز=دوافع النجاح-دوافع تجنب الفشل وعليه فان الاهتمام بدوافع النجاح وتنميتها والعمل على تقليص دوافع تجنب الفشل يؤدي إلى محصلة اكبر من الدافع للانجاز.(الزق، 2009، ص250)

3-3- نظرية التنافر المعرفي: تؤكد نظرية التنافر المعرفي التي طورها **فستينغر**"**1956**" أن دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن والانسجام المعرفي تنشأ كنتيجة لعدم الانسجام أو التوازن المعرفي وان مثل هذه الحالة تحدث عندما يلزم الفرد نفسه بعمل ما يتناقض مع معتقداته واتجاهاته وعاداته السلوكية، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث حالة من التنافر المعرفي وعليه يسعى الفرد جاهدا للتخلص من التنافر كأن يقنع نفسه بأن ما سيقوم به من أعمال وأفعال هي بحد ذاتها مفيدة وتحقق أهدافه لذا يلجأ جاهدا إلى إيجاد المبررات التي تؤكد التي تؤكد أن هذه الأعمال لا تتناقض مع معتقداته واتجاهاته.

3-4- النظرية المعرفية: تفترض هذه النظرية أن الكائن البشري مخلوق عاقل ذو إرادة حرة في اتخاذ القرارات الواعية على النحو الذي يرغب فيه لذلك تفسر على أساس أن النشاط

العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه كالقصد والنية والتوقع.

(الزعول والهنداوي، 2015، ص302)

4- العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز:

تنشأ دافعية الانجاز لدى الفرد بسبب عدة عوامل أساسية تتمثل في:

4-1- العوامل الفردية:

أ- أساليب التنشئة الأسرية: تشير الدراسات التي قام بها ماكيلاند وزملاؤه أن الآباء لهم دور مهم في نشأت دافعية الانجاز وان دافع الطفل في الاعتماد على نفسه وتكليفه بأداء مهامه لوحده أي باستقلالية يؤدي ذلك إلى تعلم الدافع وتقويته وبعكس ذلك إذا لم يلق الطفل تشجيعا أو اقتران الانجاز الجيد بالعقاب، فان الدافع قد لا يتكون عند الفرد أو قد ينشأ ضعيفا ويقول ماكيلاند في هذا الصدد بأن التدريب المبكر لا يجب أن يوحي بنبذ الوالدين للطفل بمعنى أن الوالدين قد يجبران الطفل على الاستقلال حتى لا يكون عبئا عليهم.

ب- المدرسة: إن للمدرسة دور كبير في تنمية دافعية الانجاز من خلال التسيير الجيد للمدارس بما يتلاءم وإمكانيات التلميذ ومحاولة تشجيعهم وتدعيم وتعزيز سلوكياتهم الناجحة.

4-2- العوامل الثقافية، الدينية والاقتصادية:

تشير الدراسات التي قام بها ماكيلاند حول العوامل الثقافية والدينية وتأثيرها على دافعية الانجاز إلى أن قيم الآباء التي يمثلها أداؤهم الديني تؤثر في تنشئة الطفل، وبالتالي في دافعية الانجاز لدى الأطفال وتوصل أيضا ماكيلاند عام1976 في دراسات الدافعية للانجاز لدى الأفراد في عدة بلدان إلى أن دافعية الانجاز ترتبط ارتباطا وثيقا بالتطور الاقتصادي للبلد، فدافعية الانجاز تسيطر وتسود خلال فترات النمو الاقتصادي، فالأشخاص في البلدان المتقدمة يرجعون سبب تضخم وزيادة الإنتاج إلى انجازاتهم المعتبرة.

4-3- العوامل الخاصة ببيئة الانجاز:

أن البيئة التنظيمية تعمل على تحقيق طموح الأفراد من خلال تحديد أهداف ممكنة التحقيق ومثيرة للتحدي وتقدم فرصا كافية تكون مهمة في استثارة وتنمية دافعية الانجاز و هذه العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز ببيئة العمل هي كالتالي: طبيعة العمل، العوامل الشخصية (مفهوم الذات)، التحمل، المثابرة، والطموح.

(التيجاني، 2015، ص ص 151-152)

5- قياس دافعية الانجاز:

يمثل قياس دافعية الانجاز تحديا لعلماء النفس ورغم ذلك تمكنوا من إيجاد نوعين من المقاييس تصنف إلى قسمين مقاييس إسقاطية ومقاييس موضوعية.

5-1- المقاييس الإسقاطية:

5-1-1- مقياس ماكيلاند وآخرون 1953: قامو بوضع مقياس أو اختبار الدافعية للانجاز، ويتكون هذا الاختبار من مجموعة من أربع صور، وقد استطاع ماكيلاند اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع T.A.T الذي أعده صواري عام 1938، أما البعض الآخر فقد قام ماكيلاند بتصميمها خصيصا لقياس الدافع للانجاز.

حيث قام الباحث بعرض كل صورة في أثناء الاختبار على لمدة عشرين ثانية أمام المفحوص ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك كتابة قصة تعطى أربعة أسئلة لكل صور من الصور الأربعة والأسئلة هي مايلي:

- ماذا يحدث، ومن هم الأشخاص؟
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف بمعنى ماذا حدث في الماضي؟
- ما محور التفكير؟ وما المطلوب أداؤه؟ ومن الذي يقوم بهذا الأداء؟
- ماسيحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

وبعد ذلك يجيب المفحوص على الأسئلة في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق ويستغرق الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة ويرتبط الاختبار بالتخيل الابتكاري ويتم تحليل نواتج تخيل المفحوصين بالنسبة لنوع معين من المحتوى وهو ذلك المحتوى الذي يمكن أن يشير إلى الدافع للانجاز .(موسى، 1993، ص21)

5-1-2 مقياس الاستبصار "لفرنش" (1958) : في ضوء الإطار النظري الذي وضعه ماكيلاند لتقدير صور وتخيلات الانجاز، وضعت فرنش جملا مفيدة تصف أنماط متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية إسقاطيه عند تفسيره للمواقف السلوكية الذي يشتمل عليها البند أو العبارة.

5-1-3- مقياس اختبار التعبير عن طريق الرسم "لأرنسون" (1958): لقياس دافع الانجاز عند الأطفال لأنه وجد أن مقياس ماكيلاند وزملائه واختبار فرنش للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال الصغار، وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه أرنسون لتصحيح اختبار الرسم فئات وخصائص معينة كالخطوط والحيز والشكل، وقد رأى أرنسون انه يمكن تمييز المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة للدافع للانجاز وذلك عن طريق الرسم الحر للأطفال.

5-2- المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للانجاز، بعضها اعد لقياس الدافع للانجاز لدى الأطفال مثل مقياس **وينر (1970) Weiner**، وبعضها صمم لقياس الدافع للانجاز لدى الكبار مثل مقياس **مهربيان (1986) Mehrabian**، وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية، وكذلك **هرمانز (1970)** الذي استخدم في الدراسات الأجنبية والعربية. (خليفة، 2000، ص ص18-39)

خلاصة:

تم في هذا الفصل تناول دافعية الانجاز عامة من خلال ما تتضمنه تعاريف وأنواع والنظريات المفسرة لها ومدى اختلاف هذه الأخيرة في تحليل سلوك دافعية الانجاز وصولا إلى العوامل المؤثرة قيها وأخيرا قياس دافعية الانجاز.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- أدوات الدراسة.

4- حدود الدراسة الأساسية.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة

تمهيد:

تحتاج العلوم الإنسانية والاجتماعية في دراساتها إلى الجمع بين محورين أساسيين هما الجانب النظري لموضوع الدراسة والمعطى الواقعي الذي يتمثل في الجانب الميداني الذي يقوم به الباحث، فالدراسة النظرية وحدها غير كافية للتمكن من الكشف عن الحقائق المتعلقة بالموضوع المدروس فمن الضروري القيام بالدراسة الميدانية لأنها من الوسائل الهامة التي يعتمد عليها الباحث لجمع البيانات، وذلك بشرط إتباع طريقة منهجية واضحة واختيار عينة ممثلة من اجل تطبيق الأدوات المناسبة عليها بعد التحقق من خصائصها السيكومترية للوصول إلى النتائج الدقيقة.

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة الموضوع المدروس هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم في البحث وحيث أن الدراسة بصدد البحث في **أسلوب التعلم السطحي و العميق لبيجزوزملائه وعلاقتهما بالدافعية للانجاز**، فقد اعتمدت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي .

ويعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار حجم الظاهرة. (عباس وآخرون،2011، ص47)

2- الدراسة الاستطلاعيّة:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة الأساس الجوهري لبناء البحث كله، فهي خطوة أساسية ومهمة في البحث العلمي، إذ من خلالها يمكن للباحث تجربة أدوات بحثه للتأكد من سلامتها ووضوحها، وهذا ما يضمن دقة وموضوعية النتائج المتحصل عليها في النهاية. (مختار، 1995، ص47)

لذلك قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية من اجل جملة من الأهداف تتمثل في:

- استكشاف ميدان الدراسة بصورة عامة.
- التعرف على مدى ملائمة أداة الدراسة على العينة المختارة (طلاب الثالثة ثانوي).
- التعرف على مدى فهم عينة الدراسة لعبارات الاستبيان.
- الوقوف على أهم العراقيل والصعوبات لتفاديها في الدراسة الأساسية.

2-1- حدود الدراسة الاستطلاعية: تتمثل حدود الدراسة الاستطلاعية في الحدين التاليين:

2-1-1- مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية: أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة من طلاب السنة الثالثة ثانوي بثانوية الإخوة عباس بولاية باتنة.

2-1-2- فترة إجراء الدراسة الاستطلاعية: استغرقت فترة إجراء الدراسة الاستطلاعية ثلاثة أيام من 16إلى 18 أفريل 2024.

2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية: للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق كل من استبانة عمليات الدراسة المعدلة- ذات العاملين (R-SPQ-2F) و مقياس دافعية الانجاز على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (30) تلميذ وتلميذة من مجتمع الدراسة الأصلي، وهو ما يشكل نسبة (16%) من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين ينتمون إلى ثانوية الإخوة عباس بولاية باتنة.

3- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أداتين هما:

3-1- استبانة عمليات الدراسة المعدلة- ذات العاملين (R-SPQ-2F):

من إعداد بيجز و زملاؤه (Biggs & al) عام2001م، وتتكون الاستبانة من (20) عبارة بمعدل (10) عبارات لأسلوب التعلم العميق موزعة إلى: (05) عبارات لبعد الدافعية العميقة، و(05) لبعد الاستراتيجيات العميقة، و(10) عبارات لأسلوب التعلم السطحي موزعة إلى: (05) عبارات لبعد الدافعية السطحية، و(05) لبعد الاستراتيجيات السطحية في ضوء مقياس تفضيل خماسي الاستجابة يبدأ من "تنطبق علي دائما " وينتهي "بلا تنطبق علي إطلاقا"،وتعطى الإجابات الدرجات:1،2،3،4،5 على الترتيب لتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الأسلوب أو البعد لدى المتعلم، وبالتالي تكون أعلى درجة يتم الحصول عليها في الأسلوب الواحد (السطحي، العميق) هي الدرجة (50)، وأدنى درجة هي(10) بينما تكون أعلى درجة في البعد الفرعي هي (25)، وأدنى درجة هي (05)، ترجم هذا المقياس وتمت مراجعته من طرف الدردير (2004)، كما استخرج خصائصه السيكومترية، وتحقق من ملا ئمته في البيئة العربية و يتمتع هذا المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة في البيئة الأجنبية، وحتى في البيئة العربية حسب الدردير (2004).

3-1-1- صدق استبانة عمليات الدراسة المعدلة- ذات العاملين (R-SPQ-2F):

تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي وهو من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، وقامت الباحثة بالتحقق من صدق الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية، ومن ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الأبعاد الرئيسية (العميق والسطحي) المكونة للمقياس والأبعاد الفرعية (الدافعية السطحية، الإستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة، الإستراتيجية العميقة) كما هو موضح في الجدول أدناه.

الجدول رقم(01): يوضح معامل ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالأساليب التي تنتمي إليها.

الأبعاد	العميق	الأبعاد	السطحي
الدافعية العميقة	0.80	الدافعية السطحية	0.74
الإستراتيجية العميقة	0.73	الإستراتيجية السطحية	0.71

نلاحظ من الجدول رقم (01)أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى الدلالة 0.01، ويعتبر ذلك مؤشرا جيدا لصدق الاستبانة.

3-1-2- ثبات استبانة عمليات الدراسة المعدلة- ذات العاملين (R-SPQ-2F):

3-1-2-1- ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية (سبيرمان-براون):

قامت الباحثة بالتجزئة النصفية للعبارات المتعلقة بكل أسلوب تعلم على حدا، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في النصفين، وبتطبيق معادلة سبيرمان-براون بلغ معامل الثبات لأسلوب التعلم السطحي(0.76)، ولأسلوب التعلم العميق (0.81)، وتشير هذه القيم إلى تمتع الاستبانة بدرجة ثبات جيدة.

3-1-2-2- - ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي (ألفا (α) كرونباخ):

تم حساب معامل ألفا(**α**)كرونباخ، عن طريق استخراج درجات الثبات لكلا الأسلوبين المكونين لإستبانة عمليات الدراسة المعدلة- ذات العاملين (R-SPQ-2F).

و جاءت قيم الثبات باستخدام ألفا كرونباخ كالتالي:

جدول رقم (02): يوضح معامل ثبات الفا(α)كرونباخ لاستبانة عمليات الدراسة المعدلة- ذات العاملين (R-SPQ-2F).

الأساليب الرئيسية	الفا(α)كرونباخ
السطحي	0.71
العميق	0.69

نلاحظ من الجدول رقم (02) أن قيم الثبات باستخدام ألفا(**α**)كرونباخ تشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة ثبات جيدة.

3-2- مقياس دافعية الانجاز:

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

ويتكون المقياس من (28) عبارة متعددة الاختيار تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات تقابلها الرموز "أ-ب-ج-د-هـ"، أو أربع عبارات تقابلها الرموز "أ-ب-ج-د" على المفحوص وهو

يستجيب لأي فقرة أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة، ثم يضع (x) بين القوسين الموجودين أمام العبارة المناسبة، ليس للاختبار زمن محدد للتطبيق.

يتم تقدير درجات المقياس حسب اتجاه الإجابة ففي الفقرات الموجبة تكون الدرجات (5-4-3-2-1) وفي الفقرات السالبة تكون الدرجات (1-2-3-4-5)، وعليه فإن اقل درجة يمكن الحصول عليها هي (28) ويعد مستوى هذا الدافع منخفضا، والدرجة المتوسطة هي (79) ويعد مستوى الدافع متوسطا، وأعلاها هي (130) ويعد مستوى الدافع مرتفعا، وقد قام باقتباسه وتعريبه فاروق عبد الفتاح موسى بكلية التربية بجامعة الزقازيق سنة (1991) كما استخرج خصائصه السيكومترية، وتحقق من ملائمته في البيئة العربية (الشناوي، 1995، ص115).

3-2-1- صدق مقياس دافعية الانجاز:

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

الجدول رقم(03): يوضح قيمة اختبار(T) لعينتين مستقلتين ودلالتهما الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس دافعية الانجاز.

مقياس الدافعية للانجاز	الثلث الأعلى(n=8)		الثلث الأدنى(n=8)		قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	درجات الحرية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدرجة الكلية للمقياس	104.27	4.64	81.52	9.88	-6.54**	-2.87	14

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن المتوسط الحسابي لثلث الأعلى بلغ(104.27) بانحراف معياري قدره (4.64)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لثلث الأدنى (81.52) بانحراف معياري قدره (9.88)، أما فيما يخص قيمة اختبار (T) لعينتين مستقلتين متجانستين فقد بلغت(-6.54) وهي اكبر تماما من قيمة اختبار (T) المجدولة التي قدرت ب(-2.87) عند درجة حرية (14) ومستوى دلالة 0.01.

في ضوء ما سبق يمكننا القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين دراجات الثلثين الأعلى والأدنى في مقياس دافعية الانجاز، بمعنى أن المقياس استطاع التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات ومنه المقياس صادق ويمكننا الاعتماد على نتائجه في الدراسة الحالية.

3-2-2- ثبات مقياس دافعية الانجاز:

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

تم التأكد من ثبات مقياس دافعية الانجاز عن طريق حساب قيمة معامل جاتمان وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (04): يوضح معامل الثبات جاتمان لمقياس دافعية الانجاز.

مقياس الدافعية للإنجاز	معامل جاتمان
الدرجة الكلية للمقياس	0.72

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن قيمة معامل جاتمان الخاص بالدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز قد بلغت (0.72)، وفي ضوء هذه القيمة يمكننا القول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر72% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة مما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

3-2-2-2- ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي(الفا (α) كرونباخ) :

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

الجدول رقم (05) يوضح معامل الثبات ألفا (α)كرونباخ لمقياس دافعية الانجاز.

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

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن قيمة معامل ألفا **(α)**كرونباخ لمقياس دافعية الانجاز قد بلغت (0.65)، وهي اقل من القيمة التي تم الوصول إليها باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معامل جاتمان.

وفي ضوء ما سبق يمكننا القول أن قيمة ثبات المقياس مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق، وهذا يعني أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

4- الدراسة الأساسية:

4-1- مجتمع وعينة الدراسة:

4-1-1- مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية الإخوة عباس بولاية باتنة والبالغ عددهم 184 تلميذ وتلميذة حسب الإحصاءات المتحصل عليها من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي للعام الدراسي 2023-2024 .

4-1-1-1-توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس:

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

	الذكور		الإناث	
العدد الكلي لأفراد المجتمع=184	العدد	%	العدد	%
	82	44.56	102	55.44

نلاحظ من خلال الجدول رقم(06) أن العدد الكلي لأفراد المجتمع هو 184 تلميذ، ويبلغ عدد الذكور منهم82 تلميذ ما يعادل نسبة 44.56% ، وعدد الإناث 102 تلميذة ما يعادل نسبة 55.44% و عددهم أكبر من عدد الذكور.

4-1-1-2- توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب التخصص:

الجدول رقم (07) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب التخصص(علمي/ أدبي).

	علمي		أدبي	
العدد الكلي لأفراد المجتمع=184	العدد	%	العدد	%
	95	51.63	89	48.37

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن العدد الكلي لأفراد المجتمع هو 184 تلميذ، ويبلغ عدد الدارسين تخصص علمي منهم 95 تلميذ ما يعادل نسبة 51.63 %، وعدد الدارسين تخصص أدبي 89 تلميذ ما يعادل 48.37 % و عددهم اقل من الدارسين تخصص علمي.

4-1-2- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 110 تلميذ و تلميذة من مجموع 184 تلميذ أي بنسبة 59.78% تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة.

4-1-2-1- توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

الجدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكر/أنثى).

	ذكور		إناث	
حجم العينة =110	العدد	%	العدد	%
	49	44.54	61	55.46

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن حجم العينة هو110 تلميذ، ويبلغ عدد الذكور منهم 49 تلميذ ما يعادل نسبة 44.54% ، وعدد الإناث 61 تلميذة ما يعادل نسبة 55.46%

4-1-2-2- توزيع عينة الدراسة حسب التخصص:

الجدول رقم(09): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص (علمي/أدبي).

	علمي		أدبي	
حجم العينة =110	العدد	%	العدد	%
	56	50.90	54	49.10

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن حجم العينة هو110 تلميذ، ويبلغ عدد الدارسين تخصص علمي منهم 56 تلميذ ما يعادل نسبة 50.90% ، وعدد الدارسين تخصص أدبي 54 تلميذ ما يعادل نسبة 49.10%

4-2- حدود الدراسة الاساسية :

4-2-1- الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

4-2-2- الحدود المكانية: أجريت الدراسة بثانوية الإخوة عباس بولاية باتنة.

4-2-3- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الاساسية في الموسم الدراسي 2023-2024 وكانت على من28 افريل الى 9 ماي 2024

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد تفريغ المعطيات والبيانات الناتجة عن استجابة العينتين الاستطلاعية و الأساسية تمت معالجتها إحصائيا بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss بواسطة التقنيات الإحصائية الآتية:

- معامل سيبرمان- براون لقياس ثبات استبانه عمليات الدراسة المعدلة- ذات العاملين (R-SPQ-2F)
- معامل ألفا (α)كرونباخ لقياس ثبات كل من مقياس دافعية الانجاز و استبانة عمليات الدراسة المعدلة- ذات العاملين (R-SPQ-2F) .
- معامل جاتمان لقياس ثبات مقياس دافعية الانجاز.
- T تست لحساب الصدق التمييزي لمقياس دافعية الانجاز
- معامل الارتباط بارسون من اجل فحص معامل الارتباط أسلوبي التعلم السطحي والعميق ودافعية الانجاز
- (T.Test) لحساب الفروق بين عينتين.

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة بمختلف خطواتها ومراحلها، باعتبار أن الدقة في تطبيق الخطوات المنهجية ينعكس على دقة النتائج المتوصل إليها، ومدى الوثوق بها، حيث تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، ولتطبيق الدراسة اختيرت عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (السنة ثالثة ثانوي)، وتم تحديد حدود الدراسة (البشرية، المكانية، والزمانية)، وتحديد أداتيها والتحقق من خصائصهما السيكومترية.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- التأكد من طبيعة توزيع البيانات.

2- أسلوب التعلم السائد لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ومستوى دافعية الانجاز لديهم

3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

3-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

3-1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

3-1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

3-2 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3-2-1 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

3-2-2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

3-3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة.

3-3-1- عرض ومناقشة الفرضية الفرعية الأولى.

3-3-2- عرض ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية.

خاتمة

تمهيد:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين أسلوبي التعلم(السطحي–العميق) لبيجز وعلاقتهما بالدافعية للانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي بثانوية الإخوة عباس بباتنة، وبعد القيام بالدراسة الميدانية والحصول على نتائجها من خلال تطبيق الأدوات المناسبة ومعالجتها وتحليليها إحصائيا، سنتطرق في هذا الفصل إلى هذه النتائج ومناقشتها في ضوء الفرضيات.

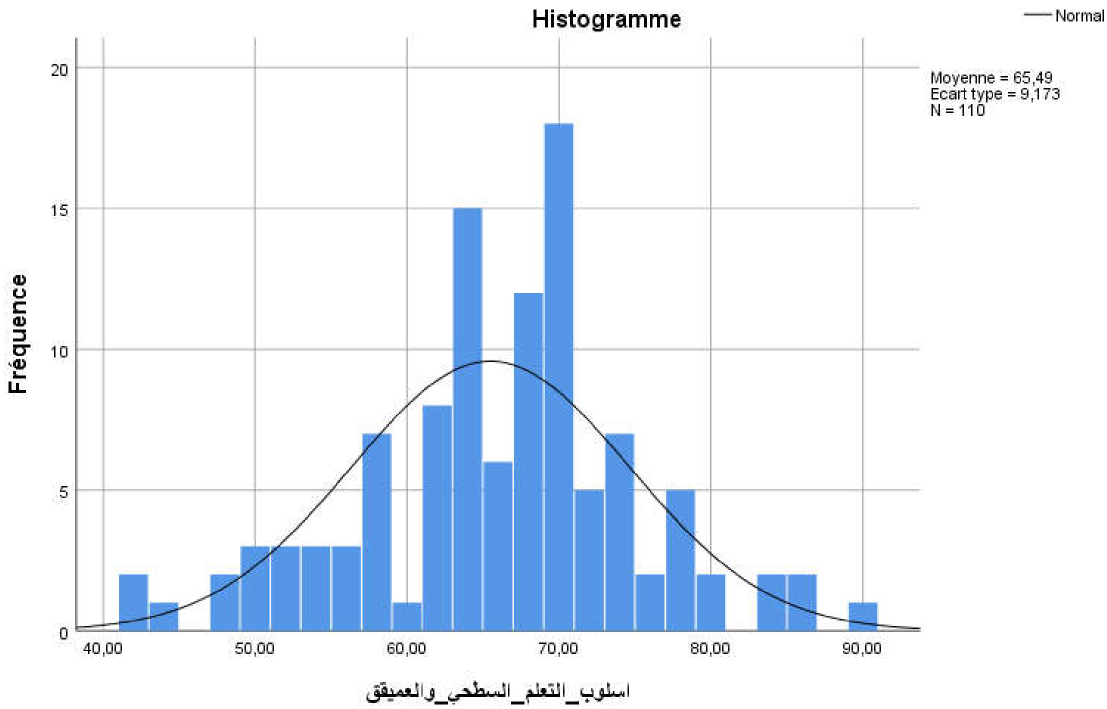
1– التأكد من طبيعة توزيع البيانات:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة وجب أولا التحقق من **شروط التوزيع الطبيعي** بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة الحالية والمتمثلين في **(أسلوبي التعلم السطحي والعميق– الدافعية للانجاز)** والجدول التالي يوضح ذلك:

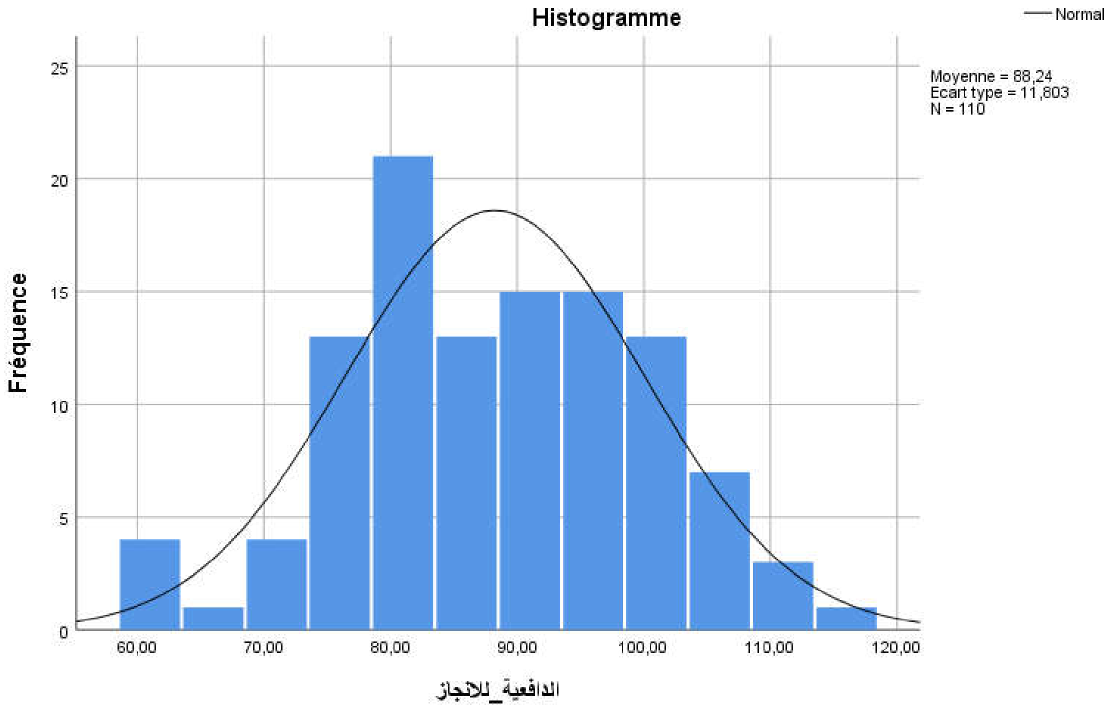
جدول رقم (10) يوضح التحقق من شروط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov–Smirnov			Shpiro–wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
أسلوبي التعلم السطحي والعميق	0.093	110	0.020	0.98	110	0.124	غير دال
الدافعية للانجاز	0.62	110	.200*	0.991	110	0.704	غير دال

من خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف، واختبار شابيرو**، أن كل القيم بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة وهما **أسلوبي التعلم السطحي والعميق– الدافعية للانجاز**، جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغيرين تتوزع توزيعا طبيعيا وبالتالي فأن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية هي **أساليب بارا مترية.** كما هو موضح في الأشكال التالية:



شكل رقم (1) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير أسلوبي التعلم السطحي والعميق



شكل رقم (2) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير الدافعية للانجاز

2- أسلوب التعلم السائد لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ومستوى دافعية الانجاز لديهم:

لمعرفة أسلوب التعلم السائد قامت الباحثة بعد تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة الميدانية بتجميع درجاتهم حسب أسلوبي التعلم السطحي والعميق وحسب متغيري الجنس والتخصص والنتائج المحصل عليها ممثلة في الجدول التالي:

جدول رقم(11) يوضح توزيع أفراد العينة على أسلوبي التعلم السطحي والعميق حسب متغيري الجنس والتخصص

<table>
<tr><th colspan="2" rowspan="2">أسلوب التعلم
المتغيرات</th><th colspan="2">سطحي</th><th colspan="2">عميق</th><th colspan="2">المجمـوع</th></tr>
<tr><th>التكرارات</th><th>%</th><th>التكرارات</th><th>%</th><th>التكرارات</th><th>%</th></tr>
<tr><td rowspan="3">الجنس</td><td>ذكور</td><td>38</td><td>34.54</td><td>11</td><td>10</td><td>49</td><td>44.55</td></tr>
<tr><td>إناث</td><td>43</td><td>39.09</td><td>18</td><td>16.36</td><td>61</td><td>55.45</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>81</td><td>73.63</td><td>29</td><td>26.36</td><td>110</td><td>100</td></tr>
<tr><td rowspan="3">التخصص</td><td>علمي</td><td>34</td><td>30.91</td><td>22</td><td>20</td><td>56</td><td>50.91</td></tr>
<tr><td>أدبي</td><td>47</td><td>42.72</td><td>7</td><td>6.36</td><td>54</td><td>49.09</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>81</td><td>73.63</td><td>29</td><td>26.36</td><td>110</td><td>100</td></tr>
</table>

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن تكرارات أفراد عينة الدراسة حسب أسلوب التعلم السطحي قدر ب 81 تكرار بنسبة 73.63%، وقدرت تكرارات عينة الدراسة حسب أسلوب التعلم العميق ب29 تكرار بنسبة 26.36% ما يبين أن غالبية أفراد عينة الدراسة يتميزون **بأسلوب تعلم سطحي.**

ولمعرفة مستوى الدافعية لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات الكلية لأفراد عينة الدراسة(طلاب السنة الثالثة ثانوي) نحو مقياس الدافعية للانجاز

جدول رقم(12) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستجابات الكلية لأفراد عينة الدراسة على بنود مقياس الدافعية للانجاز.

الدافعية للانجاز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اعلي قيمة	ادني قيمة
	88.23	11.80	117	61

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة(طلاب السنة ثالثة ثانوي) نحو مقياس الدافعية للانجاز هو(88.23) وحسب مقياس التصحيح المعتمد في الدراسة فإن هذه القيمة تنتمي للمجال [66- 103] ما يدل أن مستوى الدافعية للانجاز لديهم متوسطة

3- عرض ومناقشة وتفسير النتائج:

3-1- عرض ومناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على انه: " **توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق لبيجز والدافعية للانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي**".

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج طلاب السنة الثالثة ثانوي على مقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق ونتائجهم على مقياس الدافعية للانجاز والنتائج في الجدول الموالي كما يلي:

الجدول رقم (13) يوضح قيمة معامل الارتباط بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق والدافعية للانجاز.

المتغير	N	معامل الارتباط	قيمة (Sig)
أسلوبي التعلم السطحي و العميق	110	0.319**	0.001
الدافعية للانجاز	110		

نلاحظ من الجدول رقم (13) أن قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التعلم السطحي والدافعية للانجاز قد بلغت (0.14-) وهي قيمة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01).

وبناء على ما سبق يمكننا القول بأنه توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق لبيجز والدافعية للانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي.

3-1-1- عرض ومناقشة الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على انه: "**توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب التعلم السطحي لبيجز والدافعية للانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي**"

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج طلاب السنة الثالثة ثانوي على بنود أسلوب التعلم السطحي ونتائجهم على مقياس الدافعية للانجاز والنتائج في الجدول الموالي كما يلي:

الجدول رقم (14) يوضح قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التعلم السطحي والدافعية للانجاز.

المتغير	N	معامل الارتباط	قيمة (Sig)
أسلوب التعلم السطحي	110	-0.17	0.075
الدافعية للانجاز	110		

نلاحظ من الجدول رقم (14) أن قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التعلم السطحي والدافعية للانجاز قد بلغ (0.17-) وهي قيمة سالبة وغير دالة عند مستوى الدلالة (0.05). وبناء على ماسبق يمكننا القول بأنه لا توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب التعلم السطحي لبيجز والدافعية للانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي، وبالتالي فالفرضية الفرعية الأولى لم تتحقق

ويفسر عدم وجود العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي والدافعية للانجاز هو أن أصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة وهدفهم الأساسي هو انجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر فالدافع خارجي مثل تجنب الفشل ولكن ليس عن طريق العمل بجد إنما ينجح بأدنى مجهود .(أمزيان، 2015، ص18)

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة راغب صلاح الدين الشيخ (2012) التي اشارت الى عدم وجود علاقة ارتباطيه ايجابية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم السطحية ودافعية الانجاز لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة الكلية.

3-1-2- عرض ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الثانية على انه: "**توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب التعلم العميق لبيجز والدافعية للانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي**"

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج طلاب السنة الثالثة ثانوي على بنود أسلوب التعلم العميق ونتائجهم على مقياس الدافعية للانجاز والنتائج في الجدول الموالي كما يلي:

الجدول رقم (15) يوضح قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التعلم العميق والدافعية للانجاز.

المتغير	N	معامل الارتباط	قيمة (Sig)
أسلوب التعلم عميق	110	0.542**	.000
الدافعية للانجاز	110		

نلاحظ من الجدول رقم (15) أن قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التعلم العميق والدافعية للانجاز قد بلغت (0.542) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

وبناء على ماسبق يمكننا القول بأنه توجد علاقة ارتباطية بين اسلوب التعلم العميق ودافعية الانجاز. وبالتالي فالفرضية الفرعية الثانية تحققت.

ويفسر وجود علاقة بين اسلوب التعلم العميق والدافعية للانجاز هو ان اصحاب هذا الاسلوب يتميزون بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة، فهم يهتمون بالتعلم من اجل التعلم ويرون ان المواضيع التي يتعلمونها شيقة. (مرجع سابق، ص18)

واتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة راغب صلاح الدين الشيخ (2012) التي اشارت الى وجود علاقة ارتباطية اجابية ذات دلالة احصائية بين اساليب التعلم العميقة ودافعية الانجاز لدى الطلبة افراد عينة الدراسة

3-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على انه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز تعزى لمتغير الجنس والتخصص التعليمي**"

3-2-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على انه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز لدى طلاب السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس**".

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار(T.Test) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (16) يوضح نتائج حساب اختبار(T.Test) للفروق بين أفراد العينة في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز حسب متغير الجنس

أسلوب التعلم	ذكور N= 49		إناث N= 61		T المحسوبة	قيمة (SIG)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
سطحي	3.47	0.57	3.52	0.88	-0.42	0.67	غير دال
عميق	2.90	0.79	3.15	0.68	-1.806	0.074	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) ما يلي:

بالنسبة لنتائج الفروق بين أفراد العينة في أسلوب التعلم السطحي وفقا لمتغير الجنس : كانت قيمة (T.Test) (0.42-) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة(0.05).

وانطلاقا من هذا يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي لبيجز لدى طلاب السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

بالنسبة لنتائج الفروق بين أفراد العينة في أسلوب التعلم العميق وفقا لمتغير الجنس : كانت قيمة (T.Test) (1.806-) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة(0.05).

وانطلاقا من هذا فانه يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم العميق لبيجز لدى طلاب السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

وبناء على ما سبق يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز لدى طلاب السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي فالفرضية الرابعة لم تتحقق.

ويفسر عدم وجود فروق في أسلوبي التعلم السطحي والعميق لبيجز يعزى لمتغير الجنس إلى أن أساليب التعلم وفق هذا النموذج ما هي إلا طرق في التعلم ومعالجة المعلومات، وبما أن أفراد عينة الدراسة على اختلاف جنسهم هم طلبة مؤسسة واحدة، يدرسون مناهج ومقررات واحدة، وبطرائق تدريسية متشابهة مما قد يكسبهم طرقا متشابهة في التعلم ومعالجة المعلومات، هذا عدا كون طبيعة العمليات العقلية والمعرفية لدى أفراد كلا الجنسين متشابهة.

واتفقت هذه النتيجة مع راغب صلاح الدين الشيخ (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) تعزى لمتغير الجنس، ودراسة جمانة عادل خزام (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في أسلوبي التعلم السطحي والعميق في ضوء متغير الجنس.

3-2-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الثانية على انه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز لدى طلاب السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص التعليمي**".

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار(T.Test) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (17) يوضح نتائج حساب اختبار(T.Test) للفروق بين أفراد العينة في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز حسب متغير التخصص التعليمي

أسلوب التعلم	التخصص العلمي N= 56		التخصص الأدبي N= 54		T المحسوبة	قيمة (SIG)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
سطحي	3.40	0.60	3.60	0.65	-1.67	0.096	غير دال
عميق	3.27	0.80	2.80	0.078	3.48	0.001	دال

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) مايلي:

بالنسبة لنتائج الفروق بين أفراد العينة في أسلوب التعلم السطحي وفقا لمتغير التخصص : كانت قيمة (T.Test) (1.67-) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة(0.05).

وانطلاقا من هذا يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي لبيجز لدى طلاب السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص التعليمي.

بالنسبة لنتائج الفروق بين أفراد العينة في أسلوب التعلم العميق وفقا لمتغير التخصص : كانت قيمة (T.Test) (3.48) وهي دالة عند مستوى الدلالة(0.05)، وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكننا القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم العميق لبيجز لدى طلاب السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي، وبالتالي فالفرضية الفرعية الثانية تحققت.

ويفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم سطحي لبيجز لدى طلاب السنة ثالثة ثانوي، هو أن الطلبة أفراد عينة البحث ولو اختلفت تخصصاتهم فهم أبناء بيئة تعليمية واحدة تطبع أساليبهم وطرقهم في التعلم واكتسابهم ما هو مقرر بطابع واحد ، لاسيما أنهم يخضعون لطرق تقويم متشابهة إلى حد كبير مما ينعكس على أساليبهم في معالجة المعلومات وتنظيمها.

بينما يفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأسلوب التعلم العميق لبيجز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي، إلى كون الطلبة العلميين يدرسون مواد تتطلب من الطالب ربط معلوماته النظرية بالتطبيق العملي، ومعلوماته السابقة بالجديدة، والقيام بعمليات التحليل

والتفسير، كل ذلك يجعل من هؤلاء الطلبة بحاجة إلى استخدام الأسلوب العميق في التعلم أكثر من الطلبة الأدبيين.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جمانة عادل خزام (2015) التي أشارت إلى وجود فروق في أساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص، واختلفت مع دراسة راغب صلاح الدين شيخ (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) تعزى لمتغير التخصص.

3-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على انه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى طلاب السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس و التخصص التعليمي** ".

3-3-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

تنص الفرضية الفرعية الأولى على انه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى طلاب السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس**".

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار(T.Test) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(18) يوضح نتائج حساب اختبار(T.Test) للفروق بين أفراد العينة في الدافعية للانجاز حسب متغير الجنس

المتغير	الجنس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	قيمة (SIG)	مستوى الدلالة
دافعية الانجاز	ذكور	49	88.30	12.18	0.55	0.95	غير دال
	اناث	61	11.59	11.59			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18)، أن قيمة T بلغت (0.55) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

وبناء على ما سبق يمكننا القول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى طلاب السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي فالفرضية الفرعية الأولى لم تتحقق.

و يفسر عدم اختلاف الذكور والإناث في مستوى دافعية الانجاز، إلى الرغبة الملحة في النجاح خصوصا أنهم في سنة نهائية ومنها ينتقلون إلى الجامعة.

كما يمكن إرجاع عدم اختلاف الذكور و الإناث في مستوى دافعية الانجاز، إلى توحد النظرة بينهم في أهمية التعلم بالنسبة لكل طرف وما يحققه لهم من طموح وتميز، ذلك بناء على اعتقاد التلاميذ وإيمانهم بأن مجال التعلم والتحصيل لا معنى للحظ والصدفة فيه أي في ما يتعلق بالنتائج المدرسية، وبذلك هم المتحكمون في هذه النتائج وبإمكانهم إحداث التغير إزاء الظروف السلبية التي تقف حاجزا أمام طموحهم، وان النتائج المدرسية تتوقف عما يبذله التلاميذ جهد ومثابرة (زهران، 2001، ص378)

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جاري نعيمة (2015) التي أشارت إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس، واختلفت مع دراسة كل من احمد سيد مصطفى (2003) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مكونات دافعية الإتقان لدى المجموعة التي تبنت أسلوب التعلم العميق لصالح الإناث، ودراسة راغب صلاح الدين شيخ (2012) التي أشارت إلى وجود فروق في درجة الدافعية للانجاز لصالح الطلبة الذكور، ودراسة روبنسو(2001) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في دافعية الانجاز لصالح الطالبات.

3-3-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

تنص الفرضية الفرعية الثانية على انه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى طلاب السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص التعليمي**".

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار(T.Test) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(19) يوضح نتائج حساب اختبار(T.Test) للفروق بين أفراد العينة في الدافعية للانجاز حسب متغير التخصص التعليمي.

متغير	التخصص	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	قيمة (SIG)	مستوى الدلالة
الدافعية للانجاز	علمي	56	92.07	1,42	3.66	.000	دال
	أدبي	54	84.25	1.58			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19)، ان قيمة T بلغت (3.66) وهي دالة عند مستوى الدلالة(0.05)

وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكننا القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى طلاب السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي. وبالتالي فالفرضية الفرعية الثانية تحققت.

يمكن أن نرجع هذه النتيجة إلى طبيعة التخصص العلمي في حد ذاته، ودرجة وضوح مستقبله المهني و الأفاق المستقبلية الواعدة التي يتميز بها التخصص العلمي مما يجعل التلميذ أكثر رغبة في التعلم والاجتهاد، ناهيك عن المكانة الاجتماعية التي يحظى بها هذا التخصص، مما يجعل التلميذ في أريحية ورضا تام عنه، وهذا مقارنة بالتخصص الأدبي فنجد من المنطقي أن تكون لهذه الفئة من التلاميذ درجات متقاربة من الإثارة والمثابرة، لإتمام مسارهم التعليمي إلى نهايته ومع رغبتهم القوية في تجاوز كل العقبات. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة صالح عبد السميع باشا (2000) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في مستوى دافع الانجاز تعزى لمتغير التخصص لصالح طلاب العلمي، و دراسة راغب صلاح الدين شيخ(2012) التي أشارت إلى وجود فروق في دافعية الانجاز تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة كلية الاقتصاد، واختلفت مع دراسة جاري نعيمة(2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

خاتمة:

يستخدم علماء النفس مفهوم اسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم اثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية الى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف الى مخزون المتعلم المعرفي، وهذا يشير الى ان اسلوب التعلم يعد وصفا للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيبا لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلائم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية و الجسمية، وهذا ما أدى مؤخرا بالباحثين في علم النفس الى الاهتمام بأساليب التعلم المختلفة للتلاميذ، وذلك لتحسين عملية التعلم و رفع مستوى دافعيتهم التي تنعكس اجابا على تحصيلهم الدراسي و هذه اهم الاهداف التي يسعى لتحقيقها كل من طرفي العملية التعليمية أي المعلم والمتعلم.

وقد تم التطرق من خلال هذه الدراسة الى اسلوبي التعلم السطحي والعميق لبيجز وذلك في ضوء متغير الدافعية للانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي وتوصلنا من خلالها الى مجموعة من النتائج تمثلت في:

تبعا لنتائج الدراسة وفي ضوء ماتم عرضه من خلفية نظرية واعتمادا على البيانات الاحصائية المتحصل عليها في الجانب الميداني للدراسة، وانطلاقا من تساؤلات الدراسة توصلنا الى مايلي:

- **لا** توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي لبيجز ودافعية الانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق لبيجز ودافعية الانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي والعميق لبيجز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي لبيجز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص التعليمي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في أسلوب التعلم العميق لبيجز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص التعليمي، لصالح التخصص العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص، لصالح التخصص العلمي.

توصيات وآفاق مستقبلية:

- تشجيع الطلبة على تبني الأسلوب العميق في التعلم من خلال استخدام اختبارات تحصيلية تسعى لقياس مدى فهم الطالب للمعلومات المتضمنة في المناهج الدراسية، بدلا من الاختبارات التي تسعى إلى قياس مدى قدرت الطالب على الحفظ والاستظهار، والتي تشجع الطلبة على تبني الأسلوب السطحي في التعلم.
- جعل المناهج الدراسية أكثر تشويقا وجاذبية في إثارة الدافعية للتلاميذ مما يساعدهم على استخدام أساليب تعلم فعالة.
- العمل على تصميم و بناء برامج إرشادية في الميدان النفسي والتربوي لتنمية مستوى دافعية التعلم لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي.
- إجراء دراسات تستقصي العوامل التي تدفع التلاميذ لإتباع أساليب تعلم غير فعالة ومحاولة وضع حلول لها.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول أساليب التعلم وفق نماذج أخرى كنموذج كولب ونموذج انتوستل وغيرها.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول علاقة أساليب التعلم بمتغيرات أخرى.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- قائمة الكتب:

1- أبو ناشي، منى سعيد محمود، (1996)، دراسة عملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية، رسالة ماجستي، جامعة الزقازيق، دمشق.

2- أبوهاشم، السيد، (2000)، أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، نبها.

3- الأزرق، عبد الرحمان صالح، (2000)، الدافعية للانجاز، ط1، دار الفكر العربي، لبنان.

4- التيجاني، مدثر حماد، (2015)، أثر الدافع على أداء العاملين، ط1،

5- الدردير، عبد المنعم، (2004)، دراسة معاصرة في علم النفس المعرفي، ب ط، عالم الكتب، القاهرة.

6- الديدي، عبد الغني، (1997)، قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال، ب ط، دار الفكر اللبناني، بيروت.

7- الزعول، عماد الدين، (2015)، مدخل إلى علم النفس، ط1، دار الكتاب الجامعي، لبنان.

8- الزق، أحمد يحي، (2009)، علم النفس، ط1، دار وائل، الأردن.

9- الزيات، فتحي مصطفى، (2004)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط2، دار النشر للجامعات، مصر.

10- الفقهاء، عصام نجيب، (2002)، أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان، مجلة دراسة العلوم التربوية، المجلد29، العدد1.

11- أمزيان، زبيدة، (2015)، اساليب التعلم، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد3، العدد1.

12- النبهان، موسى، (2004)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ب ط، دار الشروق، الأردن.

13- بن سعدية، خديجة، ومدياني، فاطمة الزهرة، (2014-2015)، الدافعية للانجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا، رسالة ماستر، جامعة أكلي محند اولحاج، البويرة.

14- بوسبعة، هدى، و لعروسي، وفاء، (2016-2017)، الرضا عن التوجه المدرسي وأثره على دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماستر، جامعة حمة لخضر، الوادي.

15- جاري، نعيمة، (2014-2015)، علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الانجاز والتوافق الدراسي لتلاميذ الثانية ثانوي، رسالة ماجستير،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

16- جروان، فتحي عبد الرحمان، (2002)، الإبداع، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

17- خزام، جمانة عادل، (2015)، أسلوب التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

18- خليفة، عبد اللطيف محمد، (2000)، الدافعية للانجاز، ب ط، دار غريب، القاهرة.

19- شاكر، محمود حمدي، (1994)، بعض أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي الشعور بالوحدة في العلاقات الاجتماعية المتبادلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية أسيوط، العدد10.

20- شبر، احمد محمد حسين، (2013)، أسلوب التعلم الثلاثي البعد وعلاقته بالتفكيرين العقلاني واللاعقلاني لدى طلبة الصف الخامس، أطروحة دكتوراه، جامعة بابل.

21- شيخ، راغب صلاح الدين، (2012)، أساليب التعلم وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى عينة من طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

22-علوان، فادية، (2002)، مقدمة في علم النفس الارتقائي، ب ط، منشورات الدار العربية للكتاب، القاهرة.

23- عيسى، مراد علي سعيد، (2006)، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، ب ط، دار الوفاء للطباعة والنشر، الأردن.

24- كمال، طارق، (2006)، أساسيات علم النفس التربوي، ب ط، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

25- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة، (2001)، سيكولوجية التدريس، ب ط، دار الشروق، عمان.

26- قطامي، نايفة، (2004)، مهارة التدريس الفعال، ط1، دار الفكر، عمان.

27- وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد، (2008)، أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طلاب المرحلة الجامعية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الملاحق

ملحق رقم:(01)

استبانة عمليات الدراسة المعدلة-العاملين RSPQ-2F

البيانات الشخصية:

الجنس: التخصص:

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة:

أمامك استبانة تتكون من 20 عبارة تدور حول طريقتك المفضلة في التعلم، اقرأها، واجب بوضع إشارة (x) مقابل العبارة في العمود المناسب، علما بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق وصراحة، وسيتم استخدام هذه الإجابات لأغراض البحث العلمي فقط.

الرقم	العبارات	تنطبق علي				لا تنطبق علي إطلاقا
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	
1	**تمنحني أوقات الدراسة الشعور بالرضا العميق.**					
2	**أحب أن أشكل استنتاجا عن الموضوع الدراسي الذي ادرسه.**					
3	**هدفي اجتياز المقرر الدراسي بأقل جهد ممكن.**					
4	**أحفظ بعض المعلومات عن ظهر قلب حتى لو لم افهمها.**					
5	**اقتنع بأن إي موضوع أتطرق له سيكون شيقا.**					
6	**تثيرني الموضوعات الجديدة لذا اسعي إلى جمع المعلومات عنها.**					
7	**أجد المقررات غير ممتعة لذا اعمل ضمن الحدود الدنيا**					

الرقم	العبارات	تنطبق علي				لا تنطبق علي إطلاقا
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	
8	ادرس ملخصات تجعلني اجتاز المقرر الدراسي.					
9	أجد موضوعات الدراسة الأكاديمية مثيرة كرواية أو فيلم.					
10	اختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى افهمها بالكامل.					
11	أجد انه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من المقرر أكثر من محاولة فهمها.					
12	التزم عموما في دراستي بما هو محدد لأنني اعتقد بأنه ليس من الضروري دراسة أي شيء إضافي.					
13	ادرس بجد لأنني أجد المواد ممتعة.					
14	امضي الكثير من أوقات فراغي في البحث أكثر حول الموضوعات الشيقة التي نوقشت في الحصص المختلفة.					
15	لا اهتم بالإطلاع على المواضيع التي لا تأتي في الامتحان.					
16	أعتقد أن الأستاذ لا يتوقع إمضاء الطالب وقتا في دراسة الموضوعات التي يعرفون أنهم لن يمتحنوا بها.					
17	أتي إلى معظم الحصص وفي ذهني أسئلة ارغب في أن أجد لها إجابة.					
18	ابحث في المواضيع المقترحة من قبل الأساتذة					
19	لا اهتم بدراسة المادة التي لن امتحن بها.					
20	أجد أن أفضل طريقة للنجاح هو حفظ أجوبة للأسئلة المحتملة.					

ملحق رقم:(02)

مقياس دافعية الانجاز لهرمانز

يستخدم لقياس مقدار دافع الفرد للانجاز يتكون من 28 فقرة غير كاملة ويلي كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة قوسان، اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى إنها تكمل الفقرة وضع علامة X بين القوسين الموجودين أمام العبارة، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد، علما انه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، فلإجابة صحيحة طالما انك تعبر عن رأيك بصدق.

1- إن العمل شيء: ( )…….أ- **أتمنى ألا افعله.** ( )…..ب- **لا أحب أداءه كثيرا جدا.** ( )…..ج- **أتمنى أن افعله.** ( )…..د- **أحب أداءه.** ( )….هـ- **أحب أداءه كثيرا جدا.**	**15-اعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع:** ( )……أ- غير هام. ( )…..ب- له أهمية قليلة. ( )….ج- ليس هاما جدا. ( )…..د- هام إلى حد ما. ( )….هـ- هام جدا.
2- في الثانوية يعتقدون أني: ( )……أ- أعمل بشدة جدا. ( )……ب- أعمل بتركيز. ( )……ج- أعمل بغير تركيز. ( )……د- غير مكترث.	**16- عند عمل شيء صعب فإنني:** ( )…..أ- **أتخلى عنه سريعا جدا.** ( )….ب- **أتخلى عنه سريعا.** ( )….ج- **أتخلى عنه بسرعة متوسطة** ( )….د- **لا أتخلى عنه سريعا جدا.** ( )….هـ- **أضل أواصل العمل عادة.**
3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا: ( )…….أ- **مثالية.** ( )……ب- **سارة جدا.** ( )……ج-**سارة.** ( )……د- **غير سارة جدا.**	**17- أنا بصفة عامة:** ( )….. أ-**اخطط للمستقبل في معظم الأحيان.** ( )…..ب- **اخطط للمستقبل كثيرا.** ( )…..ج- **لا اخطط للمستقبل كثيرا.** ( )…..د- **أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.**
4-أنا استغرق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام: ( )……..أ- لا قيمة له في الواقع. ( )……..ب- غالبا ما يكون أمرا ساذجا. ( )……ج- غالبا ما يكون له قدر من الأهمية. ( )……د- ضروري للنجاح.	**18- أرى زملائي الذين يذاكرون بشدة :** ( )……أ- مهذبين جدا. ( )…..ب- مهذبين. ( )…..ج- مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة. ( )…..د- غير مهذبين. ( )…..هـ-غير مهذبين على الإطلاق.

5- عندما اعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي: **( )…….أ- مرتفعة جدا.** **( )…….ب- مرتفعة.** **( )…….ج- منخفضة.** **( )…….د- منخفضة جدا.**	**19- في الثانوية أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:** **( )…….أ- كثيرا جدا.** **( )…….ب- كثيرا.** **( )…….ج- قليلا.** **( )…….د- بدرجة صفر.**
6- عندما يشرح الأستاذ الدرس: **( )…….أ-اعقد العزم وأبذل قصارى جهدي وأعطي انطباعا حسنا عن نفسي.** **( )…….ب- أوجه انتباها شديدا عادة لما يقال.** **( )…….ج- تتشتت أفكاري في أشياء أخرى.** **( )…….د- لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة.**	**20- عندما ارغب في عمل شيئا أتسلى به:** **( )…….أ- عادة لا يكون لدي وقت لذلك.** **( )…….ب- غالبا لا يكون لدي وقت لذ لك.** **( )…….ج- أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت.** **( )…….د- دائما يكون لدي وقت.**
7- أعمل عادة: **( )…….أ- أكثر بكثير مما قررت أن أعمل.** **( )…….ب- أكثر بقليل مما قررت أن أعمل.** **( )…….ج- أقل بقليل مما قررت أن أعمل.** **( )…….د- أقل بكثير مما قررت أن أعمل.**	**21- أكون عادة:** **( )…….أ- مشغولا جدا.** **( )…….ب- مشغولا.** **( )…….ج- غير مشغول كثيرا.** **( )…….د- غير مشغول.** **( )…….هـ- غير مشغول على الإطلاق.**
8- إذا لم أصل إلى هدفي عندئذ: **( ) ….أ- أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.** **( )…….ب- أبذل جهد مرة أخرى للوصول إلى هدفي.** **( )…….ج- أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.** **( )…….د- أجد أني ارغب في التخلي عن هدفي.** **( )….هـ- أتخلى عن هدفي عادة.**	**22- يمكن اعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:** **( )…….أ- طويلة جدا.** **( )….ب- طويلة.** **( )…….ج- متوسطة.** **( )…….د- قصيرة.** **( )…….هـ- قصيرة جدا.**
9- اعتقد أن إهمال الواجب المنزلي: **( )…….أ- غير هام جدا.** **( )….ب- غير هام.** **( )….ج- هام** **( )….د- هام جدا.**	**23- إن علاقتي طيبة مع الأساتذة في الثانوية:** **( )…….أ- ذات قدر كبير جدا.** **( )….ب- ذات قدر.** **( )….ج- اعتقد أنها غير ذات قدر.** **( ) …..د-اعتقد أنها مبالغ في قيمتها.** **( )…….هـ- اعتقد أنها غير هامة تماما**

10- إن بدأ الواجب المنزلي يتطلب: **( )…….أ- مجهودا كبيرا جدا.** **( )…….ب- مجهودا كبيرا.** **( )…….ج- مجهودا متوسطا.** **( ) ….د- مجهودا قليلا.** **( )…..هـ- مجهودا قليلا جدا.**	**24- يتبع الأولاد آبائهم في إدارة الأعمال لأنهم:** **( )…….أ- يريدون توسيع و امتداد الأعمال.** **( )…….ب- محظوظون لان أبائهم مديرون.** **( )…….ج- يمكن أن يضعو أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.** **( ) …..د- يعتبرون أنها أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال**
11- عندما أكون في الثانوية فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر لدروسي تكون: **( ) …….أ- مرتفعة جدا.** **( )…….ب- مرتفعة.** **( )…….ج- متوسطة.** **( )…….د- منخفضة.** **( )…….هـ- منخفضة جدا.**	**25- بالنسبة للثانوية أكون:** **( )…….أ- في غاية الحماس.** **( )…….ب- متحمسا جدا.** **( )…….ج- غير متحمس بشدة.** **( )…….د- قليل الحماس.** **( )…….هـ- غير متحمس على الإطلاق.**
12- إذا دعيت أثناء أداء واجبي المنزلي إلى مشاهدة التلفاز أو سماع الراديو فإنني بعد ذلك: **( )….أ- دائما أعود إلى المذاكرة.** **( )…..ب- أستريح قليلا ثم أعود للمذاكرة.** **( )….ج- أتوقف قليلا قبل أن ابدأ المذاكرة مرة أخرى.** **( )…..د- أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى.**	**26- التنظيم شيء:** **( )…….أ- أحب أن أمارسه كثيرا جدا.** **( )…..ب- أحب أن أمارسه.** **( )…..ج- لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا.** **( )…..د- لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.**
13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة: ( )….. أ- أحب تأديته كثيرا. ( )…..ب- أحب تأديته أحيانا. ( )…..ج- أؤديه فقط إذا كوفئت عليه. ( )…..د- لا اعتقد أني قادر على تأديته. ( ) ….هـ- لا يجذبني تماما.	**27- عندما أبدأ شيء فإني:** **( )…….أ- لا أنهه بنجاح على الإطلاق.** **( )…….ب- انهه بنجاح نادرا.** **( )…….ج- انهه بنجاح أحيانا.** **( )…….د- انهه بنجاح عادة.**
14-:يعتقد الآخرون أني: **( )….أ-أذاكر بشدة جدا.** **( )…..ب- أذاكر بشدة.** **( )…ج-أذاكر بدرجة متوسطة.** **( )…..د-لا أذاكر بشدة .** **( )….هـ- لا أذاكر بشدة جدا.**	**28- بالنسبة للثانوية أكون:** **( )….أ- متضايقا جدا.** **( )….ب- متضايقا كثيرا.** **( )….ج- أتضايق أحيانا.** **( ) ….د- لا أتضايق مطلقا.**

ملحق رقم:(03)

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=للانجاز_الدافعية السطحي_التعلم_اسلوب
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		السطحي_التعلم_اسلوب	للانجاز_الدافعية
السطحي_التعلم_اسلوب	Corrélation de Pearson	1	-,170
	Sig. (bilatérale)		,075
	N	110	110
للانجاز_الدافعية	Corrélation de Pearson	-,170	1
	Sig. (bilatérale)	,075	
	N	110	110

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=للانجاز_الدافعية العميق_التعلم_اسلوب
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		العميق_التعلم_اسلوب	للانجاز_الدافعية
العميق_التعلم_اسلوب	Corrélation de Pearson	1	,542**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	110	110
للانجاز_الدافعية	Corrélation de Pearson	,542**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	110	110

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=للانجاز_الدافعية
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
للانجاز_الدافعية	ذكر	49	88,3061	12,18128	1,74018
	أنثى	61	88,1803	11,59239	1,48425

Test des échantillons indépendant

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test pour é			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence m
الدافعية_للانجاز	Hypothèse de variances égales	,301	,584	,055	108	,956	
	Hypothèse de variances inégales			,055	100,635	,956	

```
T-TEST GROUPS=التخصص(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الدافعية_للانجاز
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية_للانجاز	علوم	56	92,0714	10,68875	1,42834
	آداب	54	84,2593	11,67514	1,58879

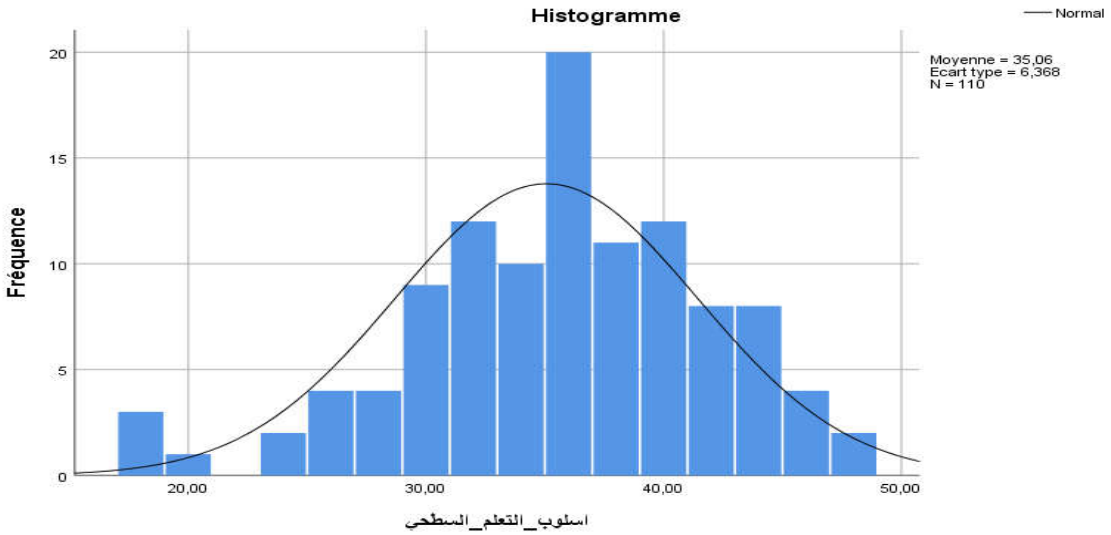
Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t po				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Diffé er sta
الدافعية_للانجاز	Hypothèse de variances égales	,182	,671	3,663	108	,000	7,81217	
	Hypothèse de variances inégales			3,657	106,349	,000	7,81217	

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
السطحي_التعلم_اسلوب	,087	110	,040	,975	110	,038

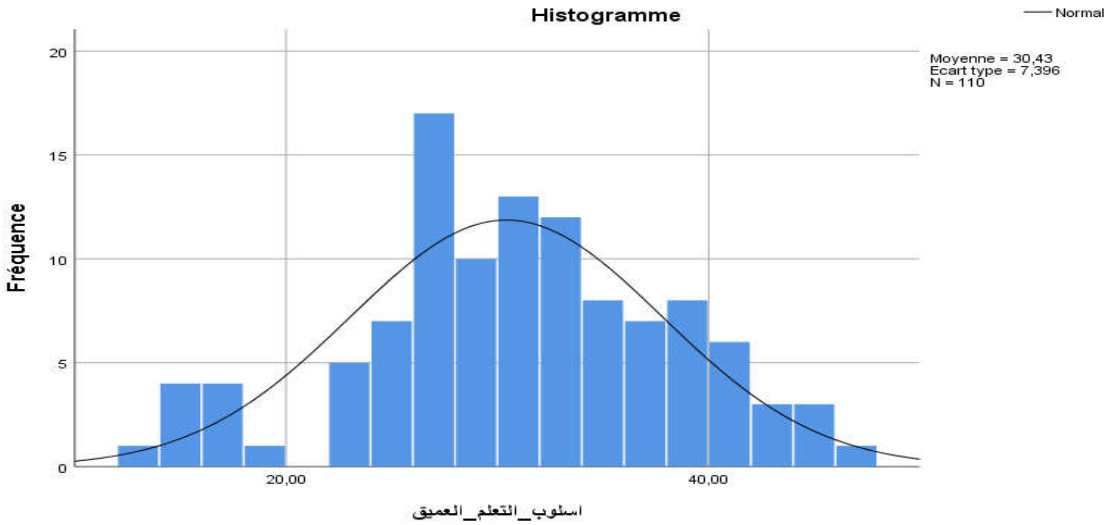
a. Correction de signification de Lilliefors



Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
العميق_التعلم_اسلوب	,075	110	,167	,982	110	,152

a. Correction de signification de Lilliefors



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
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: /2023

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): بن رحال أسماء

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

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 476204

الصادرة بتاريخ : 12-4-2016 عن دائرة :

المسجل(ة) بكلية: العلوم الانسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 192801202323085082309

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

عنوانها: أسلوب ذي البعد السطحي والعميق ليبيز وعلاقتهما بالقلق الاختباري لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بثانوية الاخوة عباس بانة

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

المسيلة في:

امضاء المعني (ة):

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

Scanned by PDF Scanner

تم بحمد الله