

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي



الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى المراهق
المتمدرس بالثانوية من (16- 21) سنة
دراسة ميدانية بثنائية بغلية - ولاية بومرداس -

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

من إعداد الطالبة:
بن سعدي ايمان

اشراف الأستاذة:
عليوان مليكة

السنة الجامعية 2018 / 2019

كلمة شكر

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، و بفضلہ و بکرمہ یسر لعباده سبل العیش فی هذه الدنيا، اشکره على توفيقه و فضله الواسع، اعد لعباده الصالحين جنة عرضها السموات و الارض، اعدت للمتقين و الصلاة و السلام على اشرف الانبياء و المرسلين نبينا و قدوتنا و حبيبنا محمد بن عبد الله و على اله و صحبه اجمعين.

و بعد،،،،

اتقدم بجزيل الشکر للاستاذة المشرفة الدكتورة عليوان مليكة، و الى كل لسانة قلم علم النفس بجامعة تيزي وزو-

كما لا يفوتني ان اسجل شكري و تقديرى للمستشار بوقندورة مجيدن و الى كل من ساهم معي من قريب او من بعيد في اعداد هذا العمل.

كما يشرفني ان اتقدم بشكري لكل من اعضاء اللجنة المناقشة.

و الحمد لله اولا و اخيرا في البدء و الختام، و صلى الله على نبينا محمد و على اله و صحبه وسلم.

إهداء

- أهدي هذا العمل المتواضع إلى أعظم وأعز الناس على قلبي "أمي" الحبيبة، و "أبي" العزيز، أطال الله في عمرهما.
- إلى زوجي نور عيني "علي" الذي كان سندي للوصول إلى هذه المرحلة، وإلى أجمل شيء في حياتي ابنتاي "ريتا" و "ميرال" حفظهما الله.
- إلى إخوتي "أحمد، كمل" و "إلياس" رعاهم الله.
- إلى أغلى الحبايب أختي "سعيدة، نجاه" متمنية لهما النجاح.
- إلى كل عائلة زوجي "أبي حسين، أمي مليكة، أختي ليندة ودهية، وإخوتي "نبيل، إلياس، فواز".
- إلى جدي وجدتي أطال الله عمرهما.
- إلى روح عمي "محمد" رحمه الله و أسكنه فسيح جنانه.
- وإلى كل من أمدّ لي يد العون سواء من قريب أو من بعيد.

إيمان

فهرس المحتويات

كلمة شكر.....	(أ)
إهداء.....	(ب)
فهرس المحتويات.....	(ت)
قائمة الجداول.....	(ث)
ملخص البحث باللغة العربية.....	(ج)
ملخص البحث باللغة الأجنبية.....	(ح)
مقدمة.....	1

الفصل التمهيدي: الإطار العام لإشكالية البحث

1- الإشكالية.....	6
2- فرضيات البحث.....	8
3- أهداف البحث.....	8
4- أهمية البحث.....	9
5- تحديد المفاهيم الاجرائية.....	9
6- الدراسات السابقة.....	10
7- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.....	12

الجانب النظري

الفصل الأول: الذكاءات المتعددة

تمهيد

- 1- تعريف الذكاءات المتعددة.....17
- 2- نظرية الذكاءات المتعددة.....18
- 3- مبادئ نظرية جاردنر **Gardner** للذكاءات المتعددة.....22
- 4- إفتراضات نظرية الذكاءات المتعددة.....23
- 5- مقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء و نظرية الذكاءات المتعددة.....24
- 6- أهمية نظرية جاردنر **Gardner** للذكاءات المتعددة.....25
- 7- الفوائد التربوية لإستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في المدارس.....26
- 8- الذكاءات المتعددة و استراتيجيات التعلم.....27

خلاصة الفصل

الفصل الثاني: الدافعية للإنجاز

تمهيد

- 1- تعريف الدافعية.....33
- 2- تعريف الدافعية للإنجاز.....34

35.....	نظريات الدافعية للإنجاز	3-
39.....	أهمية الدافعية للإنجاز	4-
40.....	أنواع دافعية الإنجاز	5-
40.....	مؤشرات دافعية الإنجاز	6-
41.....	مظاهر الدافعية للإنجاز	7-
43.....	العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز	8-
	خلاصة الفصل	

الفصل الثالث: المراقبة

تمهيد

52.....	تعريف المراقبة	1-
53.....	النظريات المفسرة للمراقبة	2-
55.....	المراقبة و التعليم الثانوي	3-
56.....	حاجات مراقبي التعليم الثانوي	4-
57.....	مشكلات مراقبي التعليم الثانوي	5-
60.....	وصايا و اقتراحات الباحثين لمرحلة المراقبة في التعليم الثانوي	6-
61.....	دور المدرسة في التكيف لدى المراقب	7-

الجانب التطبيقي:

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث الميداني

تمهيد

- 1- الدراسة الإستطلاعية.....68
- 1-2- أهداف الدراسة الإستطلاعية.....68
- 1-3- عينة الدراسة الإستطلاعية.....69
- 1-4- مكان و زمان إجراء الدراسة الإستطلاعية.....69
- 2- الدراسة الأساسية.....69
- 2-1- منهج الدراسة الأساسية.....69
- 2-2- المعاينة.....70
- 2-2-1- مجتمع الدراسة.....70
- 2-2-2- حجم العينة.....71
- 2-2-3- خصائص العينة.....72
- 2-3- الحدود المكانية و الزمانية للدراسة الأساسية.....72

72.....	2-3-1- الحدود المكانية.
73.....	2-3-2- الحدود الزمانية.
73.....	2-4- أدوات الدراسة الأساسية.
78.....	3- الأساليب الإحصائية المستعملة.

خلاصة الفصل

الفصل الخامس: عرض و تفسير نتائج البحث الميداني

تمهيد

84.....	1- عرض نتائج الفرضية العامة.
84.....	1-2- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة.
86.....	2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
86.....	2-1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
87.....	3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
88.....	3-1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
90.....	الإستنتاج العام.
91.....	الإقتراحات.
92.....	خلاصة.
94.....	قائمة المراجع.

الملاحق.

فائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
جدول رقم (01)	مقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء و نظرية الذكاءات المتعددة.	
جدول رقم (02)	الذكاءات المتعددة و استراتيجيات التعلم.	
جدول رقم (03)	خصائص عينة البحث.	
جدول رقم (04)	قيمة معامل بيرسون بين المتغيرين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز للمراهق المتمدرس في الثانوية.	
جدول رقم (05)	قيمة معامل بيرسون بين درجات الذكاءات المتعددة حسب الجنس (ذكور، إناث).	
جدول رقم (06)	قيمة معامل بيرسون بين درجات الدافعية للإنجاز حسب الجنس (ذكور، إناث).	

مأخص البحث

يتمثل موضوع البحث في الذكاءات المتعددة و علاقتها بالدافعية للإنجاز لدى المراهقين المتدرسين في مرحلة التعليم الثانوي.

حيث جاءت تساؤلات البحث كالآتي:

" هل توجد علاقة بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتدرس ؟"

" هل هناك علاقة بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى الذكور؟"

" هل هناك علاقة بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى الإناث؟"

و فرضيات البحث جاءت إجابات مؤقتة لهذه التساؤلات.

و يهدف البحث إلى محاولة إبراز العلاقة بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى المراهق، كذلك معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين في الذكاءات المتعددة، و أخيرا معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي، و تكونت عينة البحث من (100) مراهق و مراهقة، تتراوح أعمارهم ما بين (16-21) سنة، اذ طبق عليهم مقياس الذكاءات المتعددة لهاورد جاردر **Howerd Gardner** ، و آخر خاص بالدافعية للإنجاز من إعداد الدكتور فاروق عبد الفتاح موسى.

تناولنا متغير الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز، ثم عرضنا الإجراءات المنهجية للبحث، حيث اعتمدنا في تحليل البيانات و الفرضيات إلى برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) معامل الارتباط برسون، و اختبار T للفروق.

و قد توصل البحث إلى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس بالثانوية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الذكاءات المتعددة بين الجنسين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الدافعية للإنجاز بين الجنسين.

Résumé de la recherche

Le sujet de recherche est celui des intelligences multiples et de leur relation avec la motivation à réussir chez les adolescents éduqués dans le secondaire.

Où les questions de recherche sont venu comme suit :

« Existe-t-il une relation entre les intelligences multiples et la motivation pour réussir à l'école des adolescents ! »

« Existe-t-il une relation entre les intelligences multiples et la motivation à réussir chez les hommes ! »

« Existe-t-il une relation entre les intelligences multiples et la motivation à réussir chez les femmes ! »

Les hypothèses de la recherche à étaient des réponses temporaires à ces questions.

La recherche a pour objectif de tenter de mettre en évidence le lien entre l'intelligence multiple et la motivation à réussir chez l'adolescent , de connaître la différence entre les sexes dans la motivation pour atteindre un objectif.

Nous avons utilisé l'approche analytique descriptive, L'échantillon de recherche était composé de 100 adolescents âgés de 16 à 21 ans. Il se sont appliqués à l'échelle d'intelligences multiple d'**HAWERD GARDNER**, et à une autre motivation du Dr **Farouk Abdel Fattah Moussa**.

Nous avons traité les intelligences multiples variable et la motivation pour la réalisation, puis présenté les procédures méthodologique de la recherche où nous avons adopté l'analyse de données et d'hypothèses du programme

d'ensemble statistique pour les sciences sociales coefficient de corrélation de **Pearson**, et teste **T** des différences.

La recherche a atteint les résultats suivants :

- L'absence d'une relation statistiquement significative entre l'intelligence multiple et la motivation pour réussir chez les adolescents qui étudient au lycée.
- Absence de différences statistiquement significative pour les variables d'intelligence multiples entre les sexes.
- Absence de différences statistiquement significative pour la variable de motivation de la réussite entre les sexes.

مقدمة:

يعد المجال العقلي المعرفي من المجالات التي جذبت اهتمام الكثير من الباحثين في علم النفس، و أدى ذلك إلى ظهور الكثير من الاتجاهات و النظريات، التي حاولت فهم و تفسير العقل البشري، و التي انقسمت إلى اتجاهات ثلاثة هي: الاتجاه التقليدي المتمثل في دراسة الذكاء كقدرة عقلية عامة، و اتجاه و تكوين و تناول المعلومات أو العمليات المعرفية، و اتجاه القدرات العقلية المتعددة، أو نظرية الذكاءات المتعددة، التي بلورها الباحث الأمريكي **هاورد جاردنر Howerd Gardner (1983)**، و التي أثبتت بكل جلاء أن الذكاء الإنساني يشتمل على مهارات متعددة، حيث أحدثت هذه الأخيرة منذ ظهورها و تطبيقها في العديد من الأنظمة التربوية تغييرا كبيرا، حباب المدرسة إلى المتعلمين، و جعلتهم يحققون ذواتهم خلال ممارسة مختلف الأنشطة، التي تتفق و اهتماماتهم و أساليب تعليمهم و تعلمهم، مما جعل هذه النظرية تعرف انتشارا كبيرا، و تغدوا مفاهيمها مدرجة في البرامج و المناهج التعليمية المتطورة، خلال وضعها و تخطيطها لمختلف الأنشطة التعليمية في كل المستويات.

و بما أن المؤسسات التعليمية تسعى لان تكون فاعلة و ناجحة، و تركز اهتماماتها من اجل تحقيق أهدافها العلمية، كما أن هذا النجاح مرتبط بإقبال المراهقين المتمدرسين على شتى العلوم لدراستها، فكان لابد من الاهتمام بدافعية الانجاز، من حيث أنها بعد مهم من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان، و بما انه يوجد اتفاق عام بين علماء النفس على أهمية دور الدوافع في تحريك السلوك الإنساني بصفة عامة، و في التحصيل الدراسي و الأكاديمي بصفة خاصة، زاد هنا الاهتمام بدافعية الانجاز في مجال البحوث.

و لكن مما لا شك فيه أن المراهقين المتمدرسين، مختلفون في قدراتهم و كذلك مستويات دافعية الانجاز لديهم، و لعل من بين هذه القدرات التي يتمتع بها المراهقون المتمدرسون، و التي تختلف من فرد لآخر، ما يعرف بالذكاءات المتعددة.

و لذلك فان البحث في علاقة الذكاءات المتعددة على الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس، و ذلك لارتباط الدافعية للإنجاز ارتباطا ايجابيا بالتحصيل الدراسي و الأكاديمي، الذي يلعب فيه الذكاء دورا مهما.

و من هنا جاء الشعور بضرورة البحث حول العلاقة بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس بالثانوية، كون المراقبة مرحلة جد مهمة في حياة الفرد، سواء من الجانب الشخصي، أو الجوانب الأخرى.

و استجابة لمتطلبات الموضوع، تم تقسيم الدراسة إلى جانبين: جانب نظري و جانب تطبيقي.

قسم الجانب النظري إلى ثلاث فصول، بعد عرض الإطار العام للإشكالية، و عرض إشكالية و فرضيات الدراسة، ثم تحديد الهدف من الدراسة و أهميتها، وبعد ذلك تحديد المفاهيم الأساسية، و في الأخير عرض بعض الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة.

أما الفصل الأول، فهو يضم الذكاءات المتعددة، حيث تم تعريف الذكاءات المتعددة، و التطرق إلى نظرية الذكاءات المتعددة، و مبادئها و افتراضاتها، كذلك مقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء و نظرية الذكاءات المتعددة، و من ثم إبراز أهمية نظرية **جاردنر Gardner** ، و الفوائد التربوية لاستخدامها في المدارس، و أخيرا الذكاءات المتعددة و استراتيجيات التعلم.

الفصل الثاني، خصص للدافعية للإنجاز، حيث تم تعريف الدافعية بشكل عام، ثم تعريف الدافعية للإنجاز، و العوامل المؤثرة فيها، ثم أهميتها و أنواعها، و كذلك مؤشرات الدافعية للإنجاز، و مظاهرها لدى المراهق، و في الأخير تم التطرق إلى أهم نظريات الدافعية للإنجاز.

أما **الفصل الثالث**، و هو الأخير في الجانب النظري، فقد خصص لمرحلة المراهقة، و ذلك بتعريفها و التطرق إلى أهم النظريات المفسرة لها، و علاقتها بالتعليم الثانوي، و تحديد حاجات مراهقي التعليم الثانوي و مشكلاتهم، ضف إلى ذلك دور المدرسة في التكيف لدى المراهق، و أخيرا وصايا و اقتراحات الباحثين لمرحلة المراهقة في التعليم الثانوي. هذا فيما يخص الجانب النظري.

أما **الجانب التطبيقي** و هو الإطار الميداني للدراسة، يتضمن فصلين هما:

الفصل الرابع، خصص للإجراءات المنهجية للدراسة، ويتضمن التذكير بالفرضيات و عرض الدراسة الاستطلاعية، كذلك منهج الدراسة، مكان و زمان إجراء البحث، بالإضافة إلى عينة البحث و أدوات جمع البيانات، و في الأخير تم عرض الأساليب الإحصائية المستعملة.

أما **الفصل الخامس** و هو الفصل الأخير في الجانب التطبيقي، حيث تم فيه عرض و تحليل و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية، التي تم التوصل إليها من خلال المرور بالمعالجة الإحصائية، و في الأخير تم عرض الاستنتاج العام، و تدخل الباحث، ثم خلاصة الدراسة و ذكر قائمة المراجع و الملاحق.

الفصل التمهيدي

الإطار العام لإشكالية البحث

الفصل التمهيدي:

الإطار العام لإشكالية البحث

- 1- الإشكالية.
- 2- فرضيات البحث.
- 3- أهداف البحث.
- 4- أهمية البحث.
- 5- تحديد المفاهيم إجرائيا.
- 6- الدراسات السابقة.
- 7- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

1- إشكالية البحث:

يعد موضوع الذكاء من المواضيع التي لاقت إهتماما كبيرا من قبل التربويين، كون الإنسان يتميز بمئات الأنواع من الطاقات الذهنية المختلفة، التي يمكن أن تكون مؤشرا لمقدرة الشخص على تحقيق المنجزات العلمية و الأكاديمية و حل مسائل الحياة المعقدة، و منها الذكاء الذي يعد مفهوم مجرد يدل على قابلية الفرد على حل المعضلات الفكرية، أو التكيف تجاه المواقف الجديدة أو القدرة على التفكير التجريدي و الاستفادة من التجارب، و لقد شاع استخدام كلمة (ذكاء) بين الناس، بحيث يستخدمها الخاص و العام، والصغير و الكبير، وهي تعني عندهم سرعة البديهة و حسن الحكم على الأشياء و سرعة الاستجابة، و هذا ما يخالف ما توجهت إليه النظريات الحديثة التي تنظر للذكاء الإنساني كقدرات عقلية متعددة أو ذكاءات متعددة، فنظرية غاردنر **Gardner (1983)** للذكاءات المتعددة، قدمت مفهوما جديدا للذكاء الإنساني، و جاءت ثورة ضد الاعتقاد الذي سيطر زمنا طويلا و مفاده أن الإنسان يمثل ذكاءا واحدا ثابتا، في حين يرى غاردنر **Gardner** أن الإنسان يمتلك مجموعة من الذكاءات و التي حددها سبعة أساسية تتمثل في:

- الذكاء الحسابي.

- الذكاء اللغوي.

- الذكاء المكاني.

- الذكاء الجسمي.

- الذكاء الموسيقي.

- الذكاء الشخصي.

- الذكاء الاجتماعي.

إن الذكاءات المتعددة تتداخل جميعا في الحياة اليومية للفرد و كذا الأكاديمية، كما تلعب دورا أساسيا و فعالا على مستوى دافعية الفرد و رغبته للإنجاز، و بذل المجهود لأداء الواجبات، و المهمات الدراسية.

فالدافعية للإنجاز تعتمد على التركيز و الانتباه و النشاط و المثابرة، عند القيام بالأعمال الصعبة و التغلب على العقبات في أسرع وقت، و الرغبة المستمرة في النجاح، و هذا الأخير لا يتحقق إلا بتوفر و تضافر مجموعة من الذكاءات.

و قد اهتم بتطبيق الذكاءات المتعددة في مجال التدريس العديد من الدراسات للتعرف على الذكاءات المتعددة لدى الطلبة، وكيفية الإفادة منها في بناء المناهج و المقررات الدراسية، و طرق التدريس، والعمل على إمكانية تنمية كل نوع من هذه الذكاءات بعمل برامج إرشادية و علاجية.

فاهتمت دراسة "مكة البنا: 2004" بالتعرف على أثر استخدام بعض إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل في مادة الهندسة لدى التلاميذ.

بينما عملت دراسة "حفني إسماعيل: 2006" بوضع تصور لإختيار الطالب المعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

في حين غهتمة دراسة "Arnold: 2002" بتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في علاقتها بالإتجاه نحو المدرسة.

أما دراسة "عصام إسماعيل، السيد سكران: 2003" فقد تناولت الذكاءات المتعددة و أساليب التعليم و التحصيل الدراسي.

و دراسة "Dillihunt، 2003" بدراسة الذكاءات المتعددة و الالتزام بالواجب و فاعلية المعلم، و هذا ما يؤكد أهمية التعرف على الذكاءات و مدى تأثيرها على الدافعية للإنجاز لدى المراهق.

و انطلاقا مما سبق، فإن إشكالية البحث يمكن تحديدها على شكل سؤال رئيسي هو:

* هل هناك علاقة بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى المراهق؟

وينبثق من هذا السؤال:

1- هل هناك علاقة بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى الذكور؟

2- هل هناك علاقة بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى الإناث؟

2-فرضيات البحث:

2-1-الفرضية العامة:

هناك علاقة بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى المراهق.

2-2-الفرضيات الجزئية:

-هناك فروق حسب الجنسين ذكور/إناث فيما يخص الذكاءات المتعددة.

-هناك فروق بين حسب الجنسين ذكور/إناث فيما يخص الدافعية للإنجاز.

3-أهداف البحث:

-محاولة إبراز العلاقة بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى المراهق.

-معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين في الذكاءات المتعددة.

-معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

4- أهمية البحث:

4-1- الأهمية النظرية:

تتبع أهمية البحث من كونها تتناول موضوعا حديثا، لم ينل القدر الكافي من الدراسة، بالتالي فهي إضافة لنتائج جديدة إلى الحقل المعرفي حول العلاقة الموجودة بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للانجاز لدى المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي. كما أن الأهمية النظرية هي توفير المعلومات الهامة التي يحتاجها بحثي هذا، كما يسهم البحث في توفير معلومات إضافية حول موضوع الذكاءات المتعددة و الدافعية للانجاز، فهي عبارة عن إضافة لتراث نظري حول متغيرات الدراسة.

4-2- الأهمية التطبيقية:

من خلال ما يتوصل إليه البحث من نتائج، يمكن أن يساهم في مساعدة المختص لقياس الذكاءات المتعددة و بيان علاقته بالدافعية للانجاز.

يمكن الاستفادة من نتائج البحث بالتوصية بإجراء دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية لتمكينهم التدريس بطريقة الذكاءات المتعددة، و مراعاة الفروق الفردية في هذه الذكاءات، مما له أهمية في تعاملهم مع المراهقين المتمدرسين، و بالتالي مساعدتهم في إحراز النجاح، و تنمية جانب الدافعية للانجاز لديهم، التي تعمل على التقدم في مجال التربية.

5- تحديد المفاهيم إجرائيا:

5-1- الذكاءات المتعددة: هي الدرجات التي يحصل عليها المراهق المتمدرس من خلال تطبيقه لمقياس جاردنر **Gardner**، وتتضمن سبعة درجات على الذكاءات السبعة التي يتضمنها المقياس و هي: الذكاء الحسابي، اللغوي، المكاني، الجسمي، الموسيقي، الشخصي و الاجتماعي.

5-2- الدافعية للإنجاز: هي حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد و توجه سلوكه عن طريق الرغبة في الأداء الجيد و التغلب على العوائق، و الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه لتحقيق النجاح و التميز الدراسي، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المراهق على مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في الدراسة.

6-الدراسات السابقة:

6-1-حول الذكاءات المتعددة:

6-1-1-الدراسات العربية:

. دراسة غادة سوفي (2011) التي إستخدمت مقياس الذكاءات المتعددة و مهام و أنشطة الذكاءات الثلاثي (الذكاء المنطقي الرياضي،الذكاء المكاني،الذكاء اللغوي) في إكتشاف التلاميذ الموهوبين مبكرا بالصف الثالث بمدينة أسيوط، لتنمية دافعية الانجاز لديهم و تقديرهم لذواتهم،وتوصلت الدراسة إلى زيادة في إعداد التلاميذ الموهوبين المكتشفين بهذه الأنشطة.

. دراسة عفانة و الخزندار (2004) سعت للتعرف على مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة و علاقتها بالتحصيل في الرياضيات و ميول الطلبة نحوها،طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (1387) طالبا و طالبة من طلبة الصف الأول إلى العاشر أساسي.

ظهرت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة تمتلك الذكاءات المتعددة بدرجات متفاوتة،و اتضح اتفاقا في ترتيب الذكاء الموسيقي،و الضمن شخصي عند الذكور و الإناث، و تفوق الذكور في المنطقي و الذكاء الجسمي،في حين تفوقت الإناث في الذكاء اللفظي و الذكاء المكاني، كما تبين وجود علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي،و التحصيل في الرياضيات، و بين الذكاء المنطقي و الميل نحو الرياضيات.

6-1-2- الدراسات الأجنبية:

. دراسة جان (Chan،2004) هدفت إلى التعرف على تقديرات الطلبة المتميزين للذكاءات المتعددة السائدة لديهم، و طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (133) طالبا و طالبة، أظهرت النتائج تصدر الذكاء المنطقي في الترتيب الأول، في حين الذكاء الجسمي و الطبيعي في الترتيب الأخير، و جاءت تقديرات الطلبة للذكاءات المتعددة كمنبهات مرتفعة للإبداع و الفعالية المدركة من قبلهم.

. دراسة نيفلين (Nevllin،2000) هدفت إلى الكشف عن مدركات الطلبة الأمريكيين للذكاءات المتعددة السائدة لديهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، و تم جمع بيانات الدراسة من (174) طالبا و طالبة من طلبة المستوى الثالث، و (122) طالبا و طالبة من طلبة المستوى السابع، و (89) طالبا و طالبة من طلبة المستوى الحادي عشر، بينت النتائج أن أكثر الذكاءات شيوعا لدى الطلبة هو المكاني، و اقلها الموسيقي، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين المستويات الثلاثة في جميع الذكاءات و لصالح المستوى الأعلى.

6-2- حول الدافعية للإنجاز:

6-2-1- الدراسات العربية:

. دراسة فاروق عبد الفتاح (1986): بعنوان علاقة الدافع للإنجاز بالجنسين و المستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية، حيث أسفرت نتائجها على وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب و الطالبات في دافع الانجاز لصالح الطلاب، كما وجد ان مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب لا يتزايد بتقدم المستوى الدراسي بينما يتزايد لدى الطالبات بتقدمهن الدراسي تزايدا دالا.

. دراسة محمد رمضان (1987): بعنوان علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية، توصل من خلالها إلى وجود فروق جوهريّة في

الدافعية للإنجاز لصالح ذوي التحصيل المرتفع، فالطلاب مرتفعوا التحصيل كانوا أكثر دافعية للإنجاز.

6-2-2- الدراسات الأجنبية:

. دراسة **لوكس (1979)** التي تهدف إلى معرفة الفروق بين الجنسين في دافعية الانجاز، حيث توصل إلأن هناك فروقا دالة إحصائيا في دافع الانجاز بين الطلاب و الطالبات لصالح الطالبات.

. دراسة **Zolotor et Al(1999)**: بعنوان الانجاز الدراسي لدى مجموعة من الأطفال يعيشون في خطر من سوء المعاملة، هدفت إلى تحديد العلاقة بين الأطفال الذين تعرضوا لإساءة المعاملة و الانجاز الدراسي، بلغ عدد العينة (220) طفلا، تم استخدام نموذج تقرير المعلم **Achenbach**، و كذلك من أسئلة عن مواقفهم مع أقرانهم و تم ضبط المتغيرات من خلال مقابلة آباء هؤلاء الأطفال، و استخدام نماذج معادلة الانحدار المنطقي لتحديد سوء المعاملة على الانجاز الدراسي و مواقفهم من أقرانهم.

أكدت نتائج هذه الدراسة ارتباط سوء المعاملة مع الانجاز الدراسي المنخفض و عند مستوى دلالة (0.01) و (0.001).

7- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يتبين من مجمل الدراسات السابقة أنها ركزت على الذكاءات المتعددة مع متغيرات أخرى، أو الدافعية للإنجاز مع متغير آخر أيضا، و لم يكن هناك تناول بكثرة لمتغير الذكاءات المتعددة مع الدافعية للإنجاز عند المراهقين، لذا جاءت هذه الدراسة للبحث في العلاقة بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز.

الجانب النظري

الفصل الأول

الذكاءات المتعددة

الفصل الأول:

الذكاءات المتعددة

تمهيد

- 1- تعريف الذكاءات المتعددة.
- 2- نظرية الذكاءات المتعددة.
- 3- مبادئ نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة.
- 4- افتراضات نظرية الذكاءات المتعددة.
- 5- مقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء و نظرية الذكاءات المتعددة.
- 6- اهمية نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة.
- 7- الفوائد التربوية لاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في المدارس.
- 8- الذكاءات المتعددة و استراتيجيات التعلم.

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد طرأ حديثاً تغيير على مفهوم الذكاء، ساعد في تقديم صورة أكثر ثراء لقدرات الفرد، و هناك العديد من نظريات الذكاء التي يرى بعضها أن الذكاء مقدرة عقلية واحدة، تتمثل بعامل واحد يفسر كل النشاط العقلي للفرد، و نظريات أخرى يعتقد أصحابها أن هناك أكثر من نوع من أنواع الذكاء، و على رأسها نظرية الذكاءات المتعددة لهاورد جاردر **Howerd Gardner**..

..Gardner

و حتى يتسنى التعرف على هذه الأخيرة لابد من التطرق للتعرف بها، و أنواع هذه الذكاءات، و أهم مبادئها و افتراضاتها، كما أشرنا إلى مقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء و نظرية الذكاءات المتعددة، و أهميتها خاصة على الجانب التربوي، بالإضافة إلى استراتيجيات التعلم المستخدمة في هذه النظرية.

1- تعريف الذكاءات المتعددة:

1-1- اصطلاحا:

عرف جاردنر **Gardner** (1983) الذكاء بأنه: " قدرة بيونفسية كامنة لمعالجة المعلومات التي يتم تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات، أو خلق المنتجات التي لها قيمة في ثقافة ما ".

فقد كانت نظرة جاردنر **Gardner** للذكاء على انه شيء لا يعد، و لكنه إمكانات عصبية يمكن تنشيطها، فقد اعتبر جاردنر **Gardner** الذكاءات ذكاءات منفصلة يمكن تنمية كل منها على حد و قد يتأثر ذكاء بالآخر. (عفانة و الخزندار. 2004: 62)

كما و عرفه جاردنر **Gardner** على انه:

- القدرة على خلق منتج أو تقديم خدمة مهمة لثقافة معينة.
- قدرة الفرد على حل المشاكل التي تواجهه في الحياة.
- قدرة الفرد على حل المشكلات حتى يتمكن من إكتساب معرفة جديدة. (Nelson, 1998: 9)

ويرى جابر أن الذكاءات المتعددة هي: المهارات العقلية القابلة للتنمية والتي توصل اليها هاورد جاردنر **Howerd Gardner** و المتمثلة في:

- الذكاء اللغوي.
- الذكاء المنطقي الرياضي.
- الذكاء المكاني.
- الذكاء الجسمي الحركي.

- الذكاء الموسيقي.
- الذكاء الاجتماعي.
- الذكاء اليبين شخصي.
- الذكاء الطبيعي.(جابر،9:2003)

2- نظرية الذكاءات المتعددة:

ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة منذ عام 1983، و قد وضعها العالم هاورد جاردنر **Howerd Gardner**، الذي يرى أن النظريات التقليدية للذكاء لاتقدر الذكاء الإنساني بطريقة مناسبة من خلال اختبارات الذكاء التقليدية، لأنها تعتمد على معدل قليل من القدرات العقلية، بالإضافة إلأنها ليست عادلة، حيث تتطلب من الأفراد حل المشكلات بصورة لغوية أو لفظية فقط، فعلى سبيل المثال نجد أن الاختبارات التي تقيس القدرة المكانية، لا تسمح للأطفال الصغار بالمعالجة اليدوية للأشياء، أو بناء تركيبات ثلاثية الأبعاد، و فضلا عما سبق فان اختبارات الذكاء التقليدية تستطيع أن تقيس الأداء المدرسي، و لكنها أدوات لا يمكن التنبؤ من خلالها بالأداء المهني، مما يدل على وجود فجوة بين القدرة المقاسة للطلاب من جهة، و أدائه الفعلي من جهة أخرى.(سيد، 2001:213)

وفي مقابل تلك النظرة المحدودة للذكاء بمفهومه التقليدي الذي يركز على القدرة اللغوية، و القدرة الرياضية المنطقية، توصل جاردنر **Gardner** لأدلة علمية تؤكد أن الناس لديهم ذكاءات متعددة و لكن بدرجات متفاوتة، و لذلك اعد نظرية أطلق عليها **نظرية الذكاءات المتعددة** حيث أوضح فيها أن القدرات التي يمتلكها الناس تقع في سبع ذكاءات، تغطي نطاقا واسعا من النشاط الانساني لدى الفئات العمرية المختلفة، و هي كما يلي:

2-1 الذكاء اللغوي: Linguistic Intelligence

و يعني القدرة على تناول و معالجة و استخدام بناء اللغة و أصواتها سواء كان ذلك شفويا أو تحريريا بفاعلية في المهام المختلفة، و فهم معانيها المعقدة و التي تظهر في مجملها درجات عالية من الذكاء، مثل المؤلف و الشاعر و الصحفي و الخطيب و المذيع. (Nelson, 2003 : 16)

فاللغة من أهم ما يميز ذكاء الإنسان، فضلا عن كونها أساسية لحياته الاجتماعية، و لذلك فان الذكاء اللغوي تسود فيه اللغة و الحساسية للأصوات و المعاني و الإيقاع، كما ان الأفراد الذين يتمتعون بهذا الذكاء، يكون لديهم نمو مرتفع في مكونات اللغة و المهارات السمعية، كما أنهم يقرأون أو يكتبون كثيرا، و لديهم قدرة عالية على معالجة اللغة و استخدام الكلام، إما للتعبير على النفس بالمخاطبة أو بالشعر، أو كأداة للتواصل مع الآخرين، من خلال التوضيح و الإقناع، و لذلك فان هؤلاء الأفراد يميلون للعمل في مجالات التعليم و الصحافة و الإذاعة و الأدب و القانون و الترجمة و السياسة. (المفتي، 2004: 147)

2-2 الذكاء المنطقي الرياضي: LogicalMathematical Intelligence

لقد اقترح جاردنر Gardner نموذجا للنمو المعرفي يتطور من الأنشطة الحس حركية، إلى العمليات الأساسية التي ربما تصور النمو في احد اختصاصات الذكاء المنطقي الرياضي، و الذي يعني قدرة الفرد على التفكير التجريدي، و الاستنباطي، و التصوري، و استخدام الإعداد بفاعلية و إدراك العلاقات، و اكتشاف الأنماط المنطقية، و الأنماط العددية و ان يستطيع من خلالها الاستدلال الجيد، مثل عالم الرياضيات و مبرمج الكمبيوتر، و هذا الذكاء يضم الحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية، و العلاقات و القضايا و الوظائف و التجريدات الأخرى التي تربط بها، و أنواع العمليات التي تستخدم في خدمة الذكاء

المنطقي- الرياضي، و التي تضم: الوضع في فئات، و التصنيف، و الاستنتاج، و التعميم، و الحساب و اختبار الفروض.(Nelson,1998 :57)

2-3- الذكاء البصري المكاني: Visual Spatial Intelligence

و يعني القدرة على إدراك العالم البصري-المكاني المحيط بدقة، و فهم و استيعاب أشكال البعد الثالث، و ابتكار و تكوين الصور الذهنية و التعامل معها، بغرض حل المشكلات أو إجراء التعديلات و إعادة إنشاء التصورات الأولية، في غياب المحفزات الطبيعية ذات العلاقة، مثل الصيد و الكشف و الملاح و الطيار و النحات، و الرسام و المهندس المعماري و مصمم الديكورات و غيرها من الأعمال الأخرى، التي تحول إدراكات السطح الخارجي إلى صور داخلية، ثم طرحها في شكل جديد أو معدل، أو تحويل المعلومات إلى رموز، و هذا الذكاء يتطلب الحساسية للون و الحظ و الشكل و الطبيعة و المساحة و العلاقات، التي توجد بين هذه العناصر، و كذلك القدرة على التصوير البصري و البياني.(جابر، 2003:10)

2-4- الذكاء الجسمي الحركي: Bodily – Kinesthetic Intelligence

و يعني قدرة الفرد على استخدام قدراته العقلية مرتبطة مع حركات جسمه ككلن للتعبير عن الأفكار و المشاعر أو تحريكه على قطع موسيقية، مثل اللاعب الرياضي و الممثل و الراقص أيضا، قدرته على استخدام يديه لإنتاج الأشياء، أو تحويلها مثل النحات و الميكانيكي و الجراح، و هذا الذكاء يضم مهارات نوعية محددة، مثل التآزر و التوازن، و المهارة و القوة و المرونة و السرعة و الإحساس بحركة الجسم، ووضعه و القدرة اللمسية.(Karen,2001 : 6)

2-5- الذكاء الموسيقي: Musical Intelligence

و يعني القدرة على إدراك و إنتاج و تقدير الصيغ الموسيقية المختلفة، و هذا الذكاء يظهر لدى الأفراد الذين يمتلكون حساسية إلى درجة الصوت، و الإيقاع و الوزن الشعري و الجرس و اللحن و النغمات بدرجاتها المختلفة، و فهم معانيها و ذلك مثل: الفرد المتذوق للموسيقى، أو تمييزها مثل الناقد، أو المؤلف الموسيقي، أو التعبير عنها مثل العازف. (جابر، 11:2003)

2-6- الذكاء الاجتماعي (التعامل مع الآخرين): Interpersonal Intelligence

ويعني القدرة على اكتشاف و فهم الحالة النفسية و المزاجية للآخرين و دوافعهم و رغباتهم و مقاصدهم و مشاعرهم، و التمييز بينها و الاستجابة لها بطريقة مناسبة، و هذا الذكاء يضم الحساسية للتعبيرات الوجهية و الصوت و الإيماءات، و هو يظهر بوضوح لدى المعلم الناجح و الأخصائي الاجتماعي و السياسي. (المفتي، 146:2004)

2-7- الذكاء الشخصي: Intrapersonal Intelligence

و يعني قدرة الفرد على الإدراك الصحيح لذاته و الوعي بمشاعره الداخلية، و قيمه و معتقداته و تفكيره، و دوافعه و تحديد نقاط القوة و نقاط الضعف لديه، و استخدام المعلومات المتاحة في التصرف و التخطيط و إدارة شؤون حياته، و الحكم على صحة تفكيره في اتخاذ قراراته و اختيار البدائل المناسبة في ضوء أولوياته. (Deing, 2004 : 18)

و ترى هذه النظرية أن الذكاءات المتعددة لدى كل فرد تعمل بشكل مستقل، كما ترى أيضاً أن كل فرد يختص بمزيج أو توليفة منفردة من هذه الذكاءات يطلق عليها البعض (بصمة ذكائية)، و هي التي يستخدمها في تعاملاته، و في مواجهة للمواقف و المشكلات المختلفة التي لها في حياته. (المفتي، 149:2004)

كما ترى أيضاً أن كل فرد يستطيع تنمية ذكاءاته المختلفة، أو الارتقاء بها إلى مستوى أعلى، إذا توفر لديه الدافع و تيسر له التشجيع و التدريب المناسبين. (Karen,2001 :7)

و يذكر الشيخ أن نظرية الذكاءات المتعددة تقوم على فرضيتين أساسيتين، حيث يشير الفرض الأول إلى أن الناس جميعاً لديهم نفس الاهتمام و نفس القدرات، و لكنهم لا يتعلمون بنفس الطريقة، بينما يشير الفرض الثاني إلى أن العصر الذي نعيشه، لا يمكن أن يتعلم الفرد فيه كل شيء يمكن تعلمه. (الشيخ، 1999:76)

3- مبادئ نظرية جاردنر Gardner للذكاءات المتعددة:

يرى (حسين، 2003:18) و (عفانة و الخزندار، 2007:75) أن نظرية الذكاءات المتعددة تقوم على عدد من المبادئ تتمثل في:

- الذكاء غير المفرد، فهو ذكاءات متعددة و متنوعة، و خاضع للنمو و التنمية، و التغيير.
- كل شخص لديه خليط فريد لمجموعة ذكاءات نشيطة و متنوعة.
- تختلف الذكاءات في النمو، كلها داخل الفرد الواحد، أو بين الأفراد و بعضهم البعض.
- يمكن ان يتم التعرف على الذكاءات المتعددة، و قياسها و تحديدها.
- يجب منح كل شخص الفرصة لكي يمكن التعرف على ذكاءاته المتعددة، و تنمية هذه الذكاءات المتعددة.
- استعمال احد أنواع الذكاءات المتعددة، يمكن أن يسهم في تنمية و تطوير نوع آخر من أنواع الذكاءات المتعددة.
- أنواع الذكاءات كلها حيوية و ديناميكية، لها صفة التنشيط فيما بينها.

و أشارت سعادة خليل (2004) إلأن من بين المبادئ التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة، كما وردت في أعمال جاردنر (Gardner) كما يأتي:

- يمكن تحديد أنواع الذكاء و تمييزها ووصفها و تعريفها.
- يمكن تطبيق النظرية التطورية النمائية على نظرية الذكاءات المتعددة.
- أنالذكاءات المتعددة تتغير بتغير المعلومات عن النظرية نفسها.
- توفر جميع أنواع الذكاء للفرد ، مصادر بديلة و قدرات كامنة تجعله أكثرإنسانية بغض النظر عن العمر أو الظروف.
- إن مقدار الثقافة الشخصية و تعددها، من الأمور الجوهرية و المهمة للمعرفة بصورة عامة، و لكل أنواع الذكاء بصورة خاصة.

4- افتراضات نظرية الذكاءات المتعددة:

يرى جاردنر (Gardner) أن الناس يملكون أنماطا فريدة من نقاط القوة و الضعف في القدرات المختلفة، و عليه يصبح من الضروري فهم و تطوير أدوات مناسبة لكل شخص، و ذلك يعتمد على أساس هما:

- إن البشر لهم اختلافات في القدرات و الاهتمامات، و بالتالي نحن لا نتعلم بنفس الطريقة.

- نحن لا نستطيع أن نتعلم كل شيء يمكن تعلمه.

و بالتالي ترى الباحثة (عفانة و الخزندار) ضرورة التعامل مع كل فرد وفقا للقدرات التي يمتلكها، و تلبية رغباته و احتياجاته، فقد يكون الشخص يمتلك مهارات لغوية عالية، إلا انه

الفصل الاول الذكاءات المتعددة

في نفس الوقت ضعيف في المهارات الرياضية المنطقية، لذا فقد وجب التعامل مع كل شخص حسب إمكانياته.(عفانة و الخزندار،2007:7)

5- مقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء و نظرية الذكاءات المتعددة:

جدول رقم (1): يمثل مقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء و نظرية الذكاءات المتعددة.

وجهة النظر التقليدية	نظرية الذكاءات المتعددة
1 - يمكن قياس الذكاء من خلال اختبارات الأسئلة و الإجابات القصيرة	- تقييم الذكاءات المتعددة للأفراد من خلال أنماط و نماذج التعلم و أنماط و نماذج حل المشكلات.
2 - يولد الإنسان و لديه كمية ذكاء ثابتة.	- الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات و لكن كل إنسان لديه بروفيل أو مجموعة فريدة تعبر عنه.
3 - مستوى الذكاء لا يتغير عبر سنوات الحياة.	- يمكن تحسين و تنمية كل أنواع الذكاءات و هناك بعض الأشخاص يكونوا متميزين في نوع واحد من أنواع الذكاءات عن الآخرين من أقرانه.
4 - يتكون الذكاء من قدرات لغوية و منطقية.	- هناك أنماط و نماذج عديدة للذكاء و التي تعكس طرق مختلفة للتفاعل مع العالم.
5 - يقوم المعلمون بشرح و تدريس و تعليم نفس المادة لجميع التلاميذ و لكل واحد منهم.	- يهتم المعلمون بفردية المتعلم و جوانب القوة و الضعف لديه بمفرده و التركيز على تميزها.
6 - يقوم المعلمون بتدريس موضوع أو مادة دراسية.	- يقوم المعلمون بتصميم أنشطة أو أنماط أو بناءات للتعلم، تدور حول قضية ما أو تساؤل ما و ربط الموضوعات ببعضها

البعض.		
و يقوم المعلمون بتطوير الاستراتيجيات التي تسمح للتلاميذ بعرض تجارب او انماط ذات قيمة لهم و لمجتمعهم.		

(حسين، 2003:36)

و مما سبق يتضح أنالذكاءات المتعددة راعت العديد من الجوانب التي أغفلتها وجهة النظر التقليدية للذكاء، فعلى سبيل المثال في نظرية الذكاءات المتعددة، راعت الفروق الفردية و ركزت على عدم تساوي الأفراد في القدرات العقلية، و على ضرورة الاهتمام بفردية المتعلم.

6- أهمية نظرية جاردنرGardner للذكاءات المتعددة:

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي لها دور كبير من الجانب التربوي، حيث أنها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى، فقد تم إغفال الكثير من المواهب، و دفنها بسبب الاعتماد على التقييم الفردي و اختبارات الذكاء بعكس هذه النظرية التي تساعد على كشف القدرات و الفروق الفردية.

و قد أكدت التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة فاعليتها في الجوانب التالية:(عفانةو الخزندار، 2004:71)

- تحسين مستويات التحصيل لدى التلاميذ، و رفع مستويات اهتماماتهم تجاه المحتوى العلمي.

- إمكانية استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل للتدريس بأساليب متعددة ، و تحت هذه النظرية التربوية على التالي:

- فهم قدرات و اهتمامات الطلاب.

- استخدام أدوات عادلة في القياس تركز على القدرات.
 - المطابقة بين حاجات المجتمع و هذه الاهتمامات.
 - مرونة حرية التدريس للطلبة (كاختيار الطلبة للطريقة التي تناسبهم للدراسة).
- و تساعد هذه النظرية على أن يوجه كل فرد للوظيفة التي تناسبه، و التي تلائم قدراته و يتوقع أن ينجح فيها، فإذا ما استخدم نوع الذكاء المناسب و بشكل جيد، قد يساعد ذلك على حل كثير من المشاكل. و تتحدث هذه النظرية عن الخبرة المتبلورة، و هي قابلية للتفاعل بين الفرد و أي ميدان من ميادين الحياة، و هذا التبلور يبنى على أساس التدريب مع وجود القدرة و الممارسة، و مناسبتها لطبيعة الفرد نفسه.

7- الفوائد التربوية لاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في المدارس:

يحددها (حسين 2003:24) في الفوائد التالية:

- إمكانية التعرف على القدرات العقلية بشكل أوسع: فالرسم و الموسيقى و التلحين و الرسم والنقاط الصور الطبيعية أو الفوتوغرافيا، كلها أنشطة حيوية تسمح بظهور نماذج و أنماط تربوية و تعليمية جديدة، مثلها في ذلك مثل الرياضيات و اللغات.
- تقديم أنماط جديدة للتعليم تقوم على إشباع احتياجات التلاميذ، ورعاية الموهوبين و المبتكرين، حيث يكون الفصل الدراسي عالم حقيقي للتلاميذ خلال اليوم الدراسي، و حتى يصبح التلاميذ أكثر كفاءة و نشاطا و فاعلية في العملية التعليمية.
- تزايد ادوار و مشاركة الآباء، و المجتمع في العملية التعليمية: و هذا يحدث من خلال الأنشطة التي يتعامل من خلالها التلاميذ مع الجماهير، و مع أفراد المجتمع المحلي خلال العملية التعليمية.

الفصل الاول الذكاءات المتعددة

- قدرة التلاميذ على تنمية مهاراتهم، و قدراتهم المعرفية: و كذلك دافعهم الشخصي نحو التخصص و احترامهم لذواتهم.

- عندما نقوم بالتدريس من اجل الفهم و الاستيعاب، سوف يتجمع لدى التلاميذ و يتكون لديهم العديد من المهارات و الخبرات الايجابية و القابلية نحو تكوين نماذج و أنماط جديدة لحل المشكلات في الحياة.

8- الذكاءات المتعددة و استراتيجيات التعلم:

جدول رقم (2): يمثل الذكاءات المتعددة و استراتيجيات التعلم.

الذكاء	إستراتيجية التعلم
الذكاء اللغوي	- المناقشات سواء في مجموعات صغيرة أو كبيرة. - العصف الذهني. - لعب الأدوار. - الألعاب التي تعتمد على الكلمة و اللغة. - عمل تسجيلات صوتية.
الذكاء المنطقي الرياضي	- حل المشكلات و خاصة الرياضية. - العمل الجماعي الذي يتطلب تصنيفاً أو تجميعاً. - الألعاب التعليمية التي تعتمد على المنطق.
الذكاء المكاني	- استخدام الوسائل التعليمية خاصة الصور و الرسوم و الخرائط. - الأنشطة الفنية بأنواعها من رسم تصوير فوتوغرافي. - التمثيل الدرامي الجماعي و تصور الشخصيات. - تأليف القصص من الخيال.

الفصل الاول الذكاءات المتعددة

- المشروعات الجماعية. - لعب الأدوار و التمثيل المسرحي. - التعلم بالعمل و الممارسة. - الأنشطة الحركية الرياضية.	الذكاء الحركي
- الغناء الجماعي. - الاشتراك في فرق العزف أو الغناء. - الاستماع للموسيقى كخلفية للموقف التعليمي. - تنعيم الكلمات وفق إيقاع واضح.	الذكاء الموسيقي
- العمل في مجموعات. - المناقشات بأنواعها. - المشروعات الجماعية في المدرسة و البيئة المحيطة. - تمثيلا لأدوار.	الذكاء الاجتماعي
- إستراتيجية حل المشكلات. - المشروعات الفردية. - الأعمال و الألعاب الفردية التي تتطلب تركيزا.	الذكاء الشخصي الداخلي

(حسين، 2003:106).

خلاصة الفصل:

تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التربوية الهامة، كونها تعدت حيزها التطبيقي، لتنتزل فعليا ساحة التطبيق أقصى استفادة في تنمية الطفل، سواء في الأسرة أو في المدارس، حيث احدث تطبيقها تغييرا كبيرا في العديد من الأنظمة، حيث جعلت المتعلمين يحققون ذواتهم، خلال ممارسة مختلف الأنشطة التي تتفق و اهتماماتهم و أساليب تعليمهم و تعليمهم مما جعل هذه النظرية تعرف انتشارا كبيرا، و تغدوا مفاهيمها مدرجة في البرامج و المناهج التعليمية المتطورة، خلال وضعها و تخطيطها لمختلف الأنشطة التعليمية في كل المستويات.

الفصل الثاني

الدافعية للإنجاز

الفصل الثاني: الدافعية للإنجاز

تمهيد

- 1- تعريف الدافعية.
- 2- تعريف الدافعية للإنجاز.
- 3- نظريات الدافعية للإنجاز.
- 4- أهمية الدافعية للإنجاز.
- 5- أنواع دافعية الإنجاز.
- 6- مؤشرات دافعية الإنجاز.
- 7- مظاهر الدافعية للإنجاز.
- 8- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية وتعد من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها أي سلوك ولها صلة بالعمليات المعرفية كالإدراك التخيل والتذكر والإبداع والأداء، فهي طاقة داخلية و/ أو خارجية تشحن السلوك وتستثيره قصد تحقيق هدف أو حاجة، ف وراء كل سلوك دافع.

ولأهمية الدافع أو الدافعية في فهم سلوك المراهق وتفسيره، فقد حظي موضوع الدافعية للإنجاز باهتمام أوسع بالمقارنة مع الدوافع الأخرى نظرا لعلاقتها الوطيدة بالمجالات التطبيقية والإنتاجية كالمجال الإداري، الأكاديمي والمجال التربوي، و بالأخص المراهقين. لذا فقد تمحور هذا الفصل حول الدافعية للإنجاز، و قد اشتمل على تعريف الدافعية و الدافعية للإنجاز، حيث تطرقنا للنظريات الدافعية للإنجاز، أهمية الدافعية للإنجاز، أنواع دافعية الانجاز، مؤشرات الدافعية للإنجاز، مظاهر الدافعية للإنجاز العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.

1- تعريف الدافعية:

اشتق مفهوم الدافعية (Motivation) من الكلمة اللاتينية (Movere) والتي تعني الدفع أو التحريك (To move) ثم أخذ هذا المفهوم معنى أوسع يشتمل على رغبة الفرد في إشباع حاجات معينة وأنه يتعلق بالقوى التي تحافظ أو تغير اتجاه أو كمية أو شدة السلوك. ولقد وردت تعريف عديدة للدافعية وذلك بهدف إيضاح لماذا يبذل بعض الأفراد أقصى طاقاتهم في العمل في حين نجد أن البعض الآخر من الأفراد لم يبذل الجهد بالمستوى المطلوب.

ورغم اختلاف المفاهيم المتعلقة بتعريف الدوافع إلا أنها تتضمن ثلاث جوانب أساسية وهي:

1. ماهية المنشط للسلوك الإنساني
2. كيفية توجيه السلوك أو تحويله
3. كيفية المحافظة على السلوك. (مليكه شارف خوجة، 2018: 106)

ويرى **A.H Maslow** الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيراً في كل أحوال الكائن الحي.

أما **McClelland, et al** فعرفوا الدافع بأنه إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني.

ويرى **Atkinson (1976)** أن الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين.

ويعرف **إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (1979)** الدافعية ليس سلوكاً معيناً أو شيئاً أوحداً يمكن ملاحظته على نحو مباشر، وإنما هو تكوين أو نظام نستدل عليه من السلوك. (مليكه شارف خوجة، 2018: 107)

وقد تبين من خلال عرضنا لمفهوم الدافعية أن هناك العديد من التعاريف التي قدمها الباحثون، ويمكن إرجاع هذا التعدد إلى اختلاف الأطر النظرية التي يستند إليها كل باحث، وكذلك لكون الدافعية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها (مثل التفكير والقلق والإدراك وغيرهما)، وإنما يمكن الاستدلال عليهما من السلوك الظاهري للفرد.

2- تعريف الدافعية للإنجاز:

تشير الحاجة إلى الإنجاز عند موراى إلى رغبة أو ميل الفرد إلى التغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك، ويرى أن شدة الحاجة إلى الإنجاز، تظهر من خلال سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، كما يتضح ذلك في تناول الأفكار وتنظيمها، مع انجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان، كما تتضمن الحاجة إلى الانجاز تخطي الفرد لما يقابله من عقبات، ووصوله إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة. ويرى موراى أن الفرد المدفوع (ذاتيا) بقوة الانجاز يتفوق على ذاته وينافس الآخرين ويتخطاهم ويتفوق عليهم ويرتفع تقديره لذاته من خلال الممارسات الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات. (ملكة شارف خوجة، 2018).

ويعرف ماكلياند (1953) الدافع إلى الإنجاز بأنه استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الرضا، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء وفق مستوى محدد من الامتياز..

ويعرف أتكسون (1958) دافع الإنجاز بأنه عبارة عن محرك ثابت نسبيا في الشخصية يُحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز.

ويتصف الشخص المنجز حسب أتكسون بأنه لا يعتمد على المغامرة أو المصادفة في تحقيق النجاح، ويميل إلى مواجهة التحدي في انجاز الواجبات متوسطة الصعوبة ولا يقبل على الأعمال الأكثر سهولة أو الأكثر صعوبة أو خطورة ويتسم بالواقعية ويحب التحدي والشعور بأنه قد فعل شيئا ما بطريقة أفضل بكثير مما ينجزه الآخرون، ومهما يكن مستوى التحدي لإنجاز العمل فإنه يجاهد بإصرار أكثر من الآخرين، أما الشخص الذي يتحاشى الفشل فتسيطر عليه فكرة التهديد بالفشل، لذلك يقاوم ويرفض الأعمال التي يبدو أن قدرته

على أدائها أقل من قدرة الآخرين ولا يتعهد بعمل أي نشاط يتطلب مهارة عندما يكون هناك أي شك حول النتيجة. (مليك، شارف خوجة، 2018: 116، 117، 118)

و من خلال التعاريف السابقة يتضح أن دافعية الإنجاز هي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

3- نظريات الدافعية للإنجاز:

نظرا لأهمية الدافعية لدى الإنسان فقد عرفت اهتماما لا متناهي من طرف علماء النفس و هذا ابتداء من خمسينيات القرن الماضي و إلى اليوم، و من بين هذه النظريات نذكر مايلي:

3-1 - النظرية المعرفية:

يرى أصحاب النظرية المعرفية أمثال كارول دويك " Carol Dweck " إلأن دافعية التلاميذ للإنجاز قائمة على مدى اقتناع التلميذ بما يحققه على مستوى انجاز الأنشطة، و كذا إمكانيات النجاح أو التفوق الدراسي.

و لهذا فهذه النظرية تجعل من الرضا على الانجاز، و الأهداف الدراسية و إمكانيات النجاح هي من أهم العوامل التي تساهم في استثارة دافعية الانجاز لدى التلاميذ، و هي من العوامل التي قد ترفع من مستوى الدافعية أو تخفض من مستواها.

3-2- نظرية سكينر:

لقد فسر الدافعية على أساس المنعكس الشرطي انطلاقاً من التجارب التي قام بها على الحيوان.

و يرى سكينر "Skinner" بأن الأفراد يولدون صفحة بيضاء، و تجارب الحياة و الأحداث التي تقع في محيط الفرد و التي يسجلها الفرد في ذاكرته شيئاً فشيئاً و تتحول إلى مثيرات تؤدي به إلى القيام بسلوكات على نحو معين.

و لذا فمن منظور هذه النظرية، دافعية التعلم و الإنجاز لدى التلميذ تستثار و ترتفع بواسطة المحفزات و المكافآت عن طريق حثهم على مواصلة النجاح الذي يحرزونه على مستوى إنجاز الأنشطة التعليمية، و يكون هذا التحفيز بمنح نقاط جيدة لهم، و هدايا تشجيعية. (Barbara.1.James e ,2000)

3-3- نظرية التحليل النفسي:

تعود نظرية التحليل النفسي في أصولها إلى فرويد "Freud" الذي تحدث عن اللاشعور و الكبت عند تفسيره للسلوك السوي و الغير سوي، حيث يرى أن معظم أنواع السلوك الإنساني مدفوعة بحافزين هما الجنس و العدوان، و هو يؤكد على أهمية تفاعل هاذين الحافزين مع خبرات الطفولة المبكرة و أثرها في تحديد العديد من جوانب السلوك الإنساني.

يتبين لنا من خلال نظرية التحليل النفسي إنها تمدنا بتفسيرات لتطور السلوك الإنساني و آلياته التي تساعد المعلم على فهم المزيد من سلوك تلاميذه، و تمكنه من تحقيق تواصل أكثر فاعلية معهم، مما يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل. (نادر فهمي الزيودو آخرون، 1999: 72-77)

3-4- نظرية الحاجة للإنجاز:

ركز العالم النفسي **ماكلياند** في دراساته المتعددة على الظروف التي تمكن الأفراد من تطوير دافع الإنجاز، و تأثير ذلك على السلوك الإنساني. و قد طور هو و زملاؤه مقياس قوة الحاجة و من ثم درسوا العلاقة بين قوة الحاجات في مجتمعات مختلفة و الظروف التي عززت و زادت من قوة الحاجات، و نتائج الحاجات في منظمات الأعمال. و اعتمدوا في دراساتهم على الصور حيث كانوا يطلعون أفراد الدراسة على صور و يطلبون منهم كتابة قصص عن تلك الصور. و لقد افترضوا أن ما أدركه الفرد و اخبر عنه في القصة عكس قيم الفرد و دوافعه و اهتماماته، و لقد توصل **ماكلياند Mc clelland** و زملاؤه إلى تحديد ثلاث أنواع من الدوافع لدى المديرين الناجحين و هي:

3-4-1- الحاجة للإنجاز:

يميل الناس الذين لديهم حاجة قوية للإنجاز لان يكونوا طموحين و لديهم رغبة شديدة لتحقيق النجاح، و يحبون التحدي، و يضعون لأنفسهم أهدافا طموحة و كبيرة من الممكن تحقيقها، كما أنهم يرغبون تلقي تغذية راجعة حول مستوى أدائهم و انجازهم.

3-4-2- الحاجة للقوة:

يرى **ماكلياند Mc clelland** و زملاؤه المديرين ذوي الحاجة القوية يميلون إلى الرغبة في التأثير على الآخرين و ممارسة النفوذ و الرقابة عليهم و التأثير على سلوكهم لخدمة أهداف المنظمة. و يسعى هؤلاء للوصول إلى مراكز قيادية، و هناك وجهان للقوة: احدهما ايجابي و يركز على الاهتمام بمساعدة الآخرين لتحقيق الأهداف، و أما الوجه الآخر و هو سلبي فهو موجه نحو تحقيق مصلحة شخصية.

3-4-3- الحاجة للانتماء:

بالإضافة إلى الحاجة للإنجاز و الحاجة للقوة، فإن لدى المدير الناجح رغبة قوية للعمل و التواجد مع الغير، و التفاعل الاجتماعي، و مساعدة الآخرين على النمو و التقدم، و ينتابه شعور البهجة و السرور عندما يكون محبوبا من قبل الآخرين.(حسين حريم، 1997:114-115).

3-5- نظرية ماسلو للحاجات:

و يعرف أيضا بنموذج الحاجات المتدرجة لأبراهام ماسلو.

لقد اهتم ماسلو Maslow بموضوع الدافعية للإنجاز أو الأداء و ذلك في مجال العمل داخل المؤسسات الإنتاجية و ذلك من خلال دراسته اثر الأجور على الرضا الوظيفي للعمال و علاقة ذلك بدافعية الانجاز لدى العامل.

و على هذا يقسم ماسلو الحاجات إلى خمس أصناف متدرجة بشكل هرمي من الأسفل إلى الأعلى، و تتمثل في:

3-5-1- الحاجة الفسيولوجية: تعطي هذه الحاجات المرتبة الأولى في سلم الحاجات لماسلو، و تشتمل على الحاجات الأساسية للإنسان كالحاجة للطعام و الكساء و المأوى.(حسين حريم، 1997:123)

3-5-2- حاجات الأمن: تشير هذه الحاجات إلى رغبة الفرد في السلامة و الأمن و الطمأنينة في تجنب القلق و الاضطراب و الخوف.(محمد فرحان القضاء، محمد عوض الترتوري، 2006:137)

3-5-3- الحاجات الاجتماعية: تتمثل الحاجات الاجتماعية في رغبة الفرد في وجوده بين الآخرين من أصدقاء و رغبته في إقامة علاقات، يحيطها التعزيز و الود و محاولة كسب المزيد من المكانة الاجتماعية ، من خلال المركز أو النفوذ داخل الجماعة التي ينتمي إليها.(محمد صالح الحناوي، محمد سعيد سلطان، 1997:217)

3-5-4- حاجات التقدير: يتم التركيز في هذه الحاجات على رغبة الفرد في أن يحتل مكانة اجتماعية مرموقة، و تحقيق احترام الآخرين له، و يرفع من ثقته بنفسه و قوته و كفاءته، بالإضافة إلى أن إشباع حاجات تقدير يمكن أن تتحقق من خلال الترقيات و الألقاب البراقة. (محمد صالح الحناوي، محمد سعيد سلطان، 1997:218)

3-5-5- حاجات تحقيق الذات: تمثل هذه الحاجات أعلى مراحل الإشباع عند ماسلوي حيث تعبر عن حاجة الفرد على استغلال قدراته و كفاءاته للوصول إلى ما يصبو اليه. (حسين حريم، 1997:126)

و حسب ماسلويكل حاجة من هذه الحاجات تستثار بشكل دافعي إلى غاية تحقيقها الرضا لدى الفرد و تمنح دورها الدافعي للحاجة الموائية لها إلى غاية بلوغ قمة الهرم. (Leboyer, Cloude levy, 1998:9)

4- أهمية الدافعية للإنجاز:

يؤكد نشواتي كما ذكر الزعبي (2005) على أن أهمية دافعية الانجاز تنبع من كونها من الوجهة التربوية هدفا تربويا في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة و توجيهها، و توليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية و عاطفية و حركية خارج نطاق العمل المدرسي و في حياتهم المستقبلية، و تعتبر من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي. كما تعتبر وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز الأهداف التعليمية على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها احد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل، لارتباطها بميول الطالب فهي توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته، من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه و تحثه على المثابرة و العمل بشكل نشط و فعال.

ويتفق علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك و توجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، و في التعلم و الانجاز بصفة خاصة، فتؤثر الدوافع على عمليات الإدراك و الانتباه

و التخيل و التذكر و التفكير، فهي بدورها ترتبط بالتعلم و الإنجاز و تؤثر فيه و تتأثر به. (جواد، 2010: 25)

5- أنواع دافعية الإنجاز:

تصنف إلى نوعين:

5-1- دافع الإنجاز الذاتي:

ينبع من داخل الفرد و ذلك باعتماد على خبراته السابقة حيث يجد في الإنجاز و الوصول إلى الهدف فيرسم لنفسه من خلال ذلك أهدافا جديدة بإمكانه بلوغها بحيث يجد لذة في الإنجاز و الوصول إلى الهدف.

5-2- دافع إنجاز اجتماعي:

يخضع لمعايير و مقاييس المجتمع و يبدأ بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية حيث يندمج الدافعان الذاتي و الاجتماعي ليتشكل دافع الإنجاز المتكامل ينمو مع تقدم السن و كذا الإحساس بالثقة بالنفس و الاستفادة من الخبرات الناتجة للأقران. (عوي، 1999: 136)

6- مؤشرات الدافعية للإنجاز:

نميز مؤشرات الدافعية المرتفعة و مؤشرات الدافعية المنخفضة:

6-1- مؤشرات الدافعية المرتفعة تظهر في:

- المواظبة و المحافظة على الحضور و الانصراف في أوقات العمل الرسمية.
- قد يحافظ الفرد على وقت الحضور و الانصراف ولكنه لا يكرس الوقت لعمله فاستعمال وقت العمل مؤشرا هاما للدافعية المرتفعة.
- إلمام الفرد بتفاصيل العمل بكيفية أدائه يعبر عن درجة رغبة العامل نحو العمل و روح المبادرة لدى الفرد و اقتراح أفكار جديدة لصالح المؤسسة.
- ثقة الأفراد في قدراتهم و إصرارهم على تحقيق الأهداف و الوصول إلى النتائج المرجوة.
- يمتاز الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة لجو حماسي مما يدعو إلى بذل الجهد في جو من المنافسة.

6-2- مؤشرات الدافعية المنخفضة:

- كثرة الشكاوى و هي عامل من عوامل انخفاض الدافعية لدى الفرد و ينتج ذلك عن غياب الترقية أو الأجر المنخفض.
- ترك العمل و ذلك بمبادرة من الفرد ذاته و مؤشر على درجة انخفاض الدافعية نحو العمل.
- عدم الاهتمام بالعمل و ذلك من خلال تحقيق الأهداف و زوال حماسهم مما يعبر عن نفور العمال عن عملهم.
- نقص الإنتاج من قبل الأفراد دليل على استيائهم من عملهم و ذلك مما يدل على انخفاض دافعيتهم نحو العمل. (الفريجات، 2009:105)

7- مظاهر الدافعية للإنجاز:

7-1- دافعية الانجاز حسب "جوزيف كوهين":

- انجاز المهام المتسمة بالصعوبة.
 - محاولة التغلب على صعوبة بمستوى مرتفع من التفوق.
- #### 7-2- الحاجة للإنجاز حسب "هنري موري":
- سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة.
 - تناول الأفكار و تنظيمها بسرعة و بطريقة استقلالية بقدر الإمكان.
 - تخطي الفرد لما يقابلهم عقبات.
 - الوصول إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة.
 - تفوق الفرد عن ذاته.
 - منافسة الآخرين و التفوق عليهم.
 - ازدياد تقدم الفرد لذاته.

7-3 - الدافعية للإنجاز حسب "يونغ":

- الرغبة في بذل الجهد الموجه إلى أهداف بعينها.
- محاولة التغلب على الصعاب التي تحول بين الفرد و أهدافه.
- 7-4 - الدافع للإنجاز و البناء النفسي الدافعي حسب "ص الدين":
- الرغبة في تحقيق انجازات بارزة.

- العمال الدعوب.

- تحقيق الذات.

- التحلي بالقوة و العزيمة.

7-5 - الدافعية للإنجاز حسب هيرمانس:

- مستوى الطموح مرتفع.

- السلوك مرتبط بقبول المخاطرة.

- الحراك الاجتماعي.

- المثابرة.

- تواتر العمل.

- إدراك الزمن.

- التوجه بالمستقبل.

- اختيار الرفيق.

- سلوك التعرف.

- سلوك الانجاز. (بن يونس، 1999:80)

8 -العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

هناك مجموعة من العوامل تؤثر في دافعية الفرد للإنجاز منها:

8-1- الجنس:

بينت معظم الدراسات حول الفروق بين الجنسين في الدافع إلى الإنجاز، أن الإناث بصفة عامة موجّهات بالدافع إلى الإنجاز أقل من توجيه الذكور به. فهن موجّهات بمعان اجتماعية يمثلها دورهن كزوجات و أمهات أكثر من توجيههن بمعاني الإنجاز و تحقيق الذات مهنية و تتأثر النساء بإثارة الدافع إلى الانتماء بمعنى حاجة الأنثى لأن تكون مرغوبة و مقبولة اجتماعيا و يعتقد إن يكون لهذا الدافع أولوية و أفضلية على الدافع إلى الإنجاز بالنسبة للإناث. في حين يتغلب الدافع إلى الإنجاز و التحصيل المرتفع لدى الذكور.

ويتذكر **Hjell ; Ziegler** أن **Horner(1962)** تصوّرت أن النساء على عكس الرجال عندهنّ دافع لتجنّب النجاح، أو خوف من أن الأداء سيؤدي إلى نتائج سلبية مثل: التنافس مع الرجال وفقد الأنوثة واحتمال الرفض الاجتماعي. وكنتيجة لهذا الخوف تعاني النساء من القلق في مواقف الإنجاز، وهذا يؤدي إلى تجنّب النجاح في عملهن، والرجال المتنافسون من الناحية الأخرى لا يعانون هذا الصراع، لأن المجتمعات الغربية تنتظر إلى الأداء والرجولة على أنها متكاملة.

ويذكر **Elkind & Weiner(1978)** أن الرجال بصفة عامة يحققون درجات أعلى في مستوى الدافع للإنجاز عن النساء .

وفي دراسة **محمود عبد القادر محمود(1977)** على عينة من طلاب جامعة الكويت وجد أن دوافع الإنجاز عند الذكور أعلى منها لدى الإناث.

وفي دراسة قامت بها **Patricia (1972)** وجدت أن البنين بصفة عامة أكثر اهتماما بدافع الإنجاز من البنات. إلا أن دراسة **محمد إسماعيل عمران (1980)** أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين بالنسبة للدافع للإنجاز. (مليكه شارف خوجة، 2018: 147، 148)

8-2- مستوى الطموح:

لقد ميّز **Murray (1938)** بوضوح بين كل من الحاجة إلى الإنجاز و مستوى الطموح، فالحاجة إلى الإنجاز حاجة أساسية في حياة الفرد لا بد من إشباعها. ويستطيع الفرد إشباع هذه الحاجة في مجالات الحياة المختلفة، ويتوقف مدى إشباع الحاجة إلى الإنجاز على مدى نجاح الفرد في تحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات وأهداف ومطامح ذات مستويات معينة تتعلق أو تتصل بمختلف جوانب حياته.

أما مستوى الطموح فهو عبارة عن هدف يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته. والأفراد يميلون إلى تغيير أهدافهم بواقعية حسب نوع التجارب التي مروا بها، فبعد الفشل نلاحظ أن الهدف ينخفض، ويرتفع تدريجيا بعد النجاح.

وبهذا يمكن القول بأن خبرة النجاح تزيد من ارتفاع مستوى الأداء وتؤدي إلى مزيد من الإنجاز ومن ثم إلى ارتفاع مستوى الطموح، في حين تؤدي خبرة الفشل إلى ضعف مستوى الأداء والإنجاز والطموح.

وتكشف بعض الدراسات عن وجود علاقة واضحة بين مستوى الطموح والدافع للإنجاز، ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها **إبراهيم قشقوش (1975)** والتي أظهرت وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة حيث ميّزت النتائج بين ذوي مستويات الطموح المرتفع والمنخفض من حيث شدة الإنجاز. ولقد أشار **إبراهيم قشقوش** إلى أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة **موراي (1938)** الذي اعتبر مستوى الطموح أحد مؤشرات شدة الحاجة إلى الإنجاز، كما يرى **Atkinson (1968)** أن مستوى الطموح مظهر من مظاهر شدة الحاجة للإنجاز. وفي نفس الصدد توصلت أيضا دراسة **محمود عبد**

القادر محمد (1977) إلى أن هناك بين الطموح الأكاديمي ودوافع الإنجاز (الطموح، المثابرة، التحمل). (ملیكة شارف خوجة، 147-148:2018)

8-3- المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي:

إنّ التنشئة الاجتماعية للفرد هي المسؤولية عن اكسابه هذا الدافع على النحو الذي تسمح به معايير المجتمع وظروفه. والتعبير عن الدافع يختلف من ثقافة إلى أخرى، والجانب الثقافي له أثر كبير في تكوين الدافع إلى الإنجاز. والإطار الثقافي بما يسوده من عوامل ثقافية معينة، ومثيرات اجتماعية تؤثر على جوانب الشخصية تأثيراً بعيد المدى، لذا فإن المستوى الثقافي للفرد وأسرته يعتبر أحد محددات الدافعية للإنجاز.

ولقد وجد (Turner 1970) أن هناك علاقة بين مهنة الوالد ودافع الإنجاز لدى الأبناء. فما تتضمن مهنة الأب من استقلال ومسؤولية قيادية واتخاذ القرارات والتعرض للمنافسة، بصرف النظر عن مركز المهنة الاجتماعي، كل ذلك يعتبر بمثابة عوامل هامة تؤثر في قوة دافع الإنجاز لدى المراهقين.

ولقد فسّر ترنر هذه النتيجة على أساس أنه إذا كانت مهنة الأب تتطلب تحمل المسؤوليات، والمنافسة فإنّها تهیئ لدى الأب عقيدة إنجازية تسيطر على البيت فيتأثر بها الأبناء، علاوة على ذلك فإن ممارسته للمسؤوليات القيادية في العمل تغنيه عن ممارستها في البيت، ممّا يؤثر في دافعية الإنجاز لدى الأبناء وذلك بعكس الآباء الذين يعملون كمروّسين، فعليهم إطاعة الأوامر فهم يعرضون الخضوع والتبعية التي يعانون منها في المهنة بالتحكم والسيطرة في البيت وهذا يقتل روح الإبداع لدى الأبناء ويضعف الدافع للإنجاز لديهم.

ويذكر (Lindgren 1976) أن أعضاء الطبقات الدنيا الذين يكونون أقل احتمالاً للتغير والتقدم، ويميلون إلى إتباع القيم التقليدية، يحصلون على درجات أقل بالنسبة للحاجة للإنجاز والتي ترتبط إيجاباً بالنجاح المدرسي بالنسبة للطبقة المتوسطة.

ولقد أظهرت بعض الدراسات أن أسلوب معاملة الوالدين لأبنائهم يؤثر على دافعيّتهم للإنجاز، فالدافع للإنجاز ليس فطرياً بل يمكن اكتسابه من الآباء أفراد الأسرة أو من الأفراد الآخرين الذين يتعامل الفرد معهم.

وتشير **Schultz (1981)** إلى أن الأفراد ذوي الدافع العالي للإنجاز غالباً ما ينتمون إلى الطبقة المتوسطة في المجتمع، كما يتواجدون بندرة قليلة بين أفراد الطبقة الدنيا ويقفون بين أفراد الطبقة العليا. كما يذكر **Secord (1964)** إن الطبقة الاجتماعية للأسرة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالدافعية للإنجاز، فأطفال الطبقة الاجتماعية المتوسطة والطبقة الاجتماعية العليا يحصلون على درجات أعلى في الدافعية للإنجاز عن أطفال الطبقة المنخفضة.

في حين أظهرت دراسة **Littg & Yeracaris (1965)** أن الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز يعيشون في مكانة اجتماعية عالية، كما نشأوا في أسر من هذه الفئة العالية. أما الأشخاص ذوي الدافعية المنخفضة إلى الإنجاز فكانوا غالباً ما ينتمون إلى طبقة اجتماعية منخفضة، وكان حراكهم الاجتماعي يتم في نطاق اجتماعي منخفض ومحدود تميّزت به حياتهم في أسرهم وفي عملهم.

وافترض ماكلياند أن الطفل يعتمد في بداية حياته على الآباء في تقييمهم وحكمهم على إنجازهم، وذلك عن طريق الإثابة، فإذا نشأ الطفل في ظروف يثاب فيها السلوك الذي يتميز بالنجاح ولا يثاب الفاشل، فمن المتوقع أن تزداد قوة الطفل إلى الإنجاز.

كما أن الأفراد عندما يتوقعون الفشل أو يخشون النجاح فإنهم غالباً ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح. وتبعاً لهذا يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث. وأن توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى.

يتضح مما سبق، أن الدراسات السابقة تكاد تجمع على أن هناك علاقة بين دافعية الفرد للإنجاز والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، معبراً عنه بمهنة الوالد أو مكانة الأسرة أو بأسلوب معاملة الوالدين لأبنائهم خلال مرحلة التنشئة الاجتماعية.

غير أنه يمكن تنمية الدافع للإنجاز لدى الأفراد الراشدين من خلال تدريبهم على اكتساب دافع الإنجاز، بعد ما كان الإفتراض الشائع بين علماء النفس أن الدافع للإنجاز ينمو فقط في مرحلة الطفولة، لذلك قام الباحثون بتصميم برامج التدريب على الإنجاز لتطوير الأفراد والمؤسسات. (ملیكة شارف خوجة، 2018: 149-150)

خلاصة الفصل:

يتضح مما سبق أن الإنسان دوافع عديدة، منها ما هو فطري و منها ما هو مكتسب، و الدافعية ضرورية و مهمة في جميع المجالات سواء في المدارس أو الحياة بصفة عامة، كونها تمد الإنسان بالطاقة و توجهه نحو تحقيق هدف أو حاجة معينة، و تعتبر الدوافع بمختلف أنواعها الأساس في فهم السلوك البشري المعقد.

وتتوقف دافعية الفرد و رغبته في الانجاز والأداء على محصلة تفاعل عدة متغيرات مختلفة، منها ما يتعلق بالفرد ذاته، و منها ما يتعلق ببيئة العمل. ويظهر دافع الانجاز من خلال سعي الفرد للوصول إلى مستوى عال من التفوق و الامتياز، والتغلب على الصعوبات و المنافسة و الطموح و الوصول إلى تحقيق الذات و هي أعلى الحاجات التي يسعى إليها الفرد. و دافع الانجاز أنواع منه ماهو ذاتي و منه ماهو اجتماعي. و قد ظهرت عدة نماذج نظرية مختلفة حاولت تفسير دافع الانجاز، و رغم اختلاف التوجهات النظرية إلا أن هدفها واحد و هو محاولة الوصول إلى فهم السلوك الدافعي و تفسيره، بهدف تنميطه لدى الأفراد و المؤسسات و المجتمعات.

الفصل الثالث

المراقبة

الفصل الثالث:

المراقبة

تمهيد

1-تعريف المراقبة.

1-1- لغة.

1-2- اصطلاحا.

2- النظريات المفسرة للمراقبة.

3- المراقبة والتعليم الثانوي.

4- حاجات مراقبي التعليم الثانوي.

5- مشكلات مراقبي التعليم الثانوي.

6- دور المدرسة في التكيف لدى المراقب.

7- وصايا واقتراحات الباحثين لمرحلة المراقبة في التعليم الثانوي.

خلاصة الفصل .

تمهيد:

تعتبر مرحلة المراهقة من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد في حياته حيث تشهد تغيرات كبيرة في مختلف جوانب نموه وتطوره، وتكتسب أهميتها من حيث أنها المرحلة التي يتم فيها إعداد الناشئ أو المراهق، ليصبح مواطناً مسؤولاً عن أفعاله عن طريق العمل الذي يحافظ على بقاءه والمراهقة مرحلة من مراحل النمو، لا بد للإنسان أن يمرّ بها في تطوره من الطفولة إلى النضج.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى الجوانب المتعلقة بهذه المرحلة المهمة والحساسة.

1- تعريف المراهقة:

1-1- لغة:

نقول راهق الغلام، فهو مراهق، اذا قارب الاحتلام، و المراهق هو الغلام الذي قارب الحلم.(ابن منظور،130:1997)

2-1- اصطلاحا:

تعددت مفاهيم المراهقة و اتسع نطاقها، مما يصعب تقديم تعريف شامل، نظرا لصعوبة التحكم في عاملي الزمان و المكان، و اختلافهما من مجتمع لآخر، و لهذا سنكتفي بتقديم الموجز منها:

تعريف "Jacques Burstin" يقول: نستطيع أن نعرف المراهقة بثلاث جوانب: الجانب البيولوجي، و هي الفترة التي يتم فيها البلوغ، و جانب اجتماعي الذي يكون فيه المراهق متموقع في المنظومة الاجتماعية للراشد بين التي يبحث للوصول إليها، و جانب ثالث يترجم الشخصية في خصائصها و مميزاتها كالاندماج في الوسط الذي يمنح له نماذج مختلفة.

ستانلي هول S.Hall: المراهقة فترة عواصف و توتر و شدة تكتنفها الأزمة النفسية تسودها المعاناة و الإحباط و الصراع و القلق و المشكلات و صعوبات التوافق.(امزيانزيدة،73:2009)

أما حامد عبد السلام زهران: إلأن بداية المراهقة تتحدد بالبلوغ الجنسي بينما تتحدد نهايتها بالوصول إلى النضج في مظاهر النمو المختلفة.(زراقة فضيلة،1:2009)

ومن هذه التعاريف نستنتج أن مرحلة المراهقة ،مرحلة حساسة في حياة الفرد إذ تطرأ عليه تغيرات مما يجعله يعيش حياة انفعالية حادة و صراعات مختلفة تؤثر على مستقبله .

2- النظريات المفسرة للمراهقة:

لقد فسر مفهوم المراهقة من عدة نظريات ومن أهمها نجد:

2-1- النظرية البيولوجية:

يعد "ستالي هول" S-Hall " رائد لهذه النظرية التي أكدت على:

إن التغيرات التي تحدث في المراهقة تتصف بالخطورة والسرعة المفاجئة في مختلف جوانب الشخصية.

إن تلك التغيرات تستند على أسس بيولوجية تتألف من نضج بعض الدوافع وظهورها بشكل مفاجئ.

إن تلك التغيرات تسبب معاناة قوية وفعالة تتجلى في صور من القلق حتى يمكن وصف المراهق بأنه يمر في فترة عاصفة مضطربة.

أن هناك قوي فكرية جديدة تظهر عند المراهق بصورة مفاجئة كالخيال والاستدلال.

إن طبيعة النمو في هذه المرحلة أمر تفرضه الطبيعة ولا يمكن الخلاص منه وهو يظهر عند جميع الأشخاص على السواء. (سامي ملحم محمد، 2004: 48)

2-2- النظرية الاجتماعية:

تؤكد هذه النظرية على أهمية وأثر دور العامل الثقافي و الاجتماعي في نمو و تطور المراهق، و يفترضون أصحاب هذه النظرية أن سلوك المراهقين هو نتيجة تربية الطفل الذي تعلم أدوار معينة، وبالتالي فإن عملية التنشئة الاجتماعية هي المسؤولة عن سلوك الفرد في سوائه وانحرافه، كما أن مشاهدة الأبناء لبرامج تليفزيونية عنيفة و عدوانية يؤدي بهم إلي

تقليد تلك النماذج في أثناء تفاعلهم مع الآخرين في الحياة و خاصة عندما يشعرون بالإحباط و يؤكد علماء النفس أن الفرد عندما يتعلم السلوك العدواني في طفولته ، يستمر في ممارسة العدوان في مراهقته و رشده .(أحمد محمد الزغبى،2001:327)

2-3- النظرية التفاعلية:

يركز هذا الاتجاه على التفاعل بين المحددات البيولوجية والاجتماعية والثقافية للسلوك فما يتعرض له المراهق من مشكلات وصعوبات إنما تعود لأسباب بيولوجية واجتماعية نفسية ولقد برز زعماء هذا الاتجاه بأن العوامل البيولوجية وحدها لا تفسر ما يعني المراهقة من مظاهر سلوكية خاصة ولكنها تساهم في إيجاد أنماط من السلوك تتميز بها مرحلة المراهقة كما أن ثقافة المجتمع لها دور في تحديد مدى قدرة المراهق على إشباع حاجاته و مطالبه الجديدة و بذلك كلما كان المجتمع يتسم بالبساطة و الوضوح في تحديد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها الراشد كلما كانت المراهقة تتسم بالهدوء و الطمأنينة يجتازها المراهق بيسر .

(أحمد محمد الزغبى، 2001:127)

2-4- النظرية السكوجنسية:

لم يكن فرويد معين بشكل كبير بنظريات المراهقة وقد تحدث عنها باختصار وصف هذه المرحلة بأنها فترة استشارة جنسية و قلق و اضطراب في الشخصية في بعض الأحيان وأعتبر السنوات المبكرة من العمر هي التي تشكل حياة الطفل فيتحول في هذه المرحلة من أنانية الطفولة و البحث عم اللذة إلى راشد واقعي ، اجتماعي ، فالمهمة الرئيسية للمراهق في النظرية التحليلية ن الاستقلالية و الانفعالية عن الوالدين وبيري فرويد المراهقة مرحلة تتسم بالصراع الداخلي و عدم التوازن النفسي ، فالمراهقون أنانيون ، فمن جهة يهتمون بأنفسهم ومن جهة أخرى فهم قادرون على التضحية بالذات و التفاني يقيمون علاقات عاطفية

يرغبون أحيانا بالاندماج الاجتماعي التام و المشاركة الجماعية و الميل إلي العزلة في أحيان أخرى .(رغدة شريم، 40:2009)

ومن خلال النظريات السابقة نجد أن لكل نظرية طريقته في تقسيم المراهقة بحيث أن النظرية البيولوجية اهتمت بنمو المراهق ونضجه بينما النظرية الاجتماعية تركز على فكرة أن التنشئة الاجتماعية هي المسؤولة عن سلوك المراهق سواء في انحرافه أو سواءه أما النظرية التحليلية و على رأسها فرويد ركزت على أهمية السنوات المبكرة في تشكيل حياة المراهق و الخروج من الطفولة إلى البحث عن اللذة و التفاعل مع الواقع ،في حينه يركز الاتجاه التفاعلي على ضرورة التفاعل بين مختلف المحددات (بيولوجية ،اجتماعية ثقافية ،نفسية ...) في تكوين سلوك المراهق.

3- المراهق والتعليم الثانوي:

إن التغيرات التي طرأت على مرحلة التعليم الثانوي يمكن لها أن تفتح المجال أمام فئة المراهقين من أجل اكتشاف مواهبهم واستغلال قدراتهم العقلية و الفكرية و ذلك بتوجيههم نحو تخصصات تخدم قدراتهم الذهنية سواء التخصصات الأدبية و التخصصات العلمية التقنية و يبقى تحقيق الهدف التربوي للتعليم الثانوي مهمة تقع علي عاتق جميع أفراد المؤسسات التعليمية من أجل الرفع من مستوى التعليم .

لكن تبقى مرحلة المراهقة مليئة بالصعاب و المشكلات و قد أشار "كارسون" إلي أنها مشكلات كثيرة و متنوعة يستلزم تشخيصها بغية اتخاذ الإجراءات المناسبة بصدها ففي المجال التعليمي و بناء على تقدم يمكن القول أن هذه المشكلات التي تطرأ على المراهق في مرحلة التعليم الثانوي تجعله يعاني من مشكلات و ضغوطات نفسية تهدد مستقبله و تؤثر على خبراته و سلوكاته مما يؤثر على علاقاته و طموحاته المستقبلية و هذا من الناحية السلبية.

أما من الناحية الإيجابية فإن مرحلة التعليم تعتبر منبع تفرع المراهق للتخصص الذي يتلاءم مع قدراته العقلية وكفاءته واستعداداته وهذا يمكن من تحقيق رغباته للوصول إلى أهدافه العلمية. (صالح محمد ابو جادو، 1998:165).

إذن فإن التعليم الثانوي قد يؤثر على شخصية المراهق سلبا عندما لا يستطيع اتخاذ الإجراءات المناسبة له، وقد يؤثر عليها إيجابا عندما يتمكن من مساعدته على تحقيقه الهدف التربوي.

4- حاجات مراهقي التعليم الثانوي:

إن الحاجة شيء ضروري للإنسان إما لاستمرار حياته كالحاجة إلى الطعام و النوم و الماء أو من أجل العيش بحياة أفضل كالحاجات النفسية مثل المحبة و الأمن و الحب و كذلك المراهقة لها نفس الحاجات و بدونها تصبح سيئة التكيف مع الظروف الملائمة ومن أهم هذه الحاجات مايلي :

4-1- الحاجة إلى التقدير و التقبل و المكانة الاجتماعية:

إن التقبل الاجتماعي و التقدير الملائم يمثل مظهرا عاما من مظاهر المراهقة فإحساس التلميذ بتقدير الآخرين يؤدي إلى ارتفاع تقديره لنفسه و بالتالي الإحساس بالطمأنينة النفسية وعلى العكس عندما تحرم المراهق من التقدير في المجتمع الذي يعيش فيه سواء في المنزل أو المدرسة و مع الأصدقاء أو مع الكبار فإنه يفقد بذلك تقديره لنفسه . (عبد الطيف حسين فرج، 2008:47)

4-2- الحاجة إلى الانتماء:

إن المراهق في حاجة ماسة إلى الانتماء لجماعة الفصل الدراسي حيث أن المراهق يميل إلى تكوين أصدقاء يرتاح لهم، وقد فطن العلماء النفس إلى مدي خطورة الدافع للانتماء و قوة

أثره وأطلق عليه " الجوع الاجتماعي " إشارة إلى أنها لا تستطيع أن تستغني عن الانتماء إلى جماعة أو أكثر من الناس و المراهق لا يستطيع أن يتحمل الوحدة و العزلة في هذه الحياة . (عبد اللطيف فرج ، 2008:48)

4-3- الحاجة للأمن:

إن حاجة المراهق إلى الأمن الجسمي تعادل حاجاته إلى الأمن النفسي في هذه المرحلة الذي يتضح لنا بضرورة الاهتمام بأمرين أولهما المستقبل الدراسي و المهني و الثاني علاقته بالجنس الآخر في إنشاء الأسرة في المستقبل.

كما أننا نرى أن التلميذ المراهق يعاني من العديد من المشكلات فهو بحاجة ماسة إلى العوامل التوجيهية من خلال الندوات و الدروس و البرامج و توجيهه إلى نوع من الدراسات القائمة في بيئته المحلية و أنواع المهن و الفرص و الإمكانيات المتوفرة و أيضا حاجته إلى الحياة الأسرية الآمنة و حاجته لمن يساعده في حل مشكلاته . (العمريّة صلاح الدين، 2005:294)

وعليه فإن للمراهق حاجات يعمل على إشباعها حتي يكون سوي الشخصية خالية من المشاكل النفسية و الاجتماعية .

5- مشكلات مراهقي التعليم الثانوي :

إنفترة المراهقة مليئة بالمشكلات بل هي فترة بداية ظهور المشكلات في حياة التلميذ لأنها فترة تيقظ الشعور و منها:

5-1- مشكلات تتعلق بالأسرة :

مثل عدم تعاون أولياء الأمور مع إدارة المدرسة في تدليل العقبات و المشكلات التي تقابل سير تعلم أبنائهم أو سوء معاملة الأبوين للمرهق كالقسوة أو حب السيطرة أو التدليل .

5-2- مشكلات تتعلق بالسلطة المدرسية ومن أمثلتها :

- التأخر الدراسي .
- الهروب المدرسي أو التهرب من الحصص الدراسية .
- عدم قدرة تلميذ المرحلة الثانوية من حرية الإختيار الأكاديمي لمسايرة ميوله وقدراته لتحقيق أعلى قدرة من التحصيل العلمي و المهني .
- عدم مراعاة المدرسين شعور التلاميذ أثناء تدريسهم للمواد الدراسية بحيث لا يراعون خصائص التلاميذ في هذه المرحلة و لا يعملون على مساعدتهم في اكتشاف مشكلاتهم من ثم التغلب عليها .
- انعدام الثقة و التعاون بين المدرسين و تلاميذ المرحلة الثانوية مما يخلق جوا من عدم التوافق و التكيف المدرسي .(عبد اللطيف حسين فرج، 53:2008)

5-3- مشكلات تتعلق بالمجتمع:

- وتتمثل في دور المجتمع لمساعدة تلميذ المرحلة الثانوية على الانخراط في مجالات العمل المختلفة و تشجيعه علي تنميتها من خلال رسم إستراتيجية واضحة له لتنمية نفسه .
- كما تتمثل أيضا في عدم تقبل المراهق لقيمة و عاداته مما يخلق مشكلات عدم التكيف التوافق الاجتماعي .(عبد اللطيف حسين فرج، 53:2008).

5-4- مشكلات تتعلق بالمهنة و العمل :

- وتكمن في عدم قدرة منهج المرحلة الثانوية من تحقيق متطلبات العمل المهنية و إعداد التلميذ لمسايرة الحياة العملية بعد الانتهاء من تلك المرحلة .

5-5- مشكلات تتعلق بالدين والأخلاق:

و تتمثل في عدد التمسك بالتعاليم الدينية و عدم احترام القيم الأخلاقية و الصراع بين المحافظة و التحرر و القلق بخصوص التعصب الديني .

و هناك مشكلات أخرى متعلقة بالمراهقة و يكمن أن تتدرج جميعها تحت مظلة المشكلات الانفعالية و من مظاهرها:

أولاً: السلوك العدواني: يكثر انتشار هذا النمط السلوكي بين التلاميذ المدرسة الثانوية و يتمثل هذا السلوك في مظاهر كثيرة منها التهيج في الفصل و الاحتكاك بالمعلمين و عدم احترامهم و العناد و التحدي و الإهمال المعتمد لنصائح و تعليمات المعلم و بالتالي يجب علينا العمل بالمناهج المدرسية و النظم و القوانين .

ثانياً: المرض و التمارض: للصحة العامة أثرها في التكيف المدرسي عند التلاميذ فالصحة الجيدة تجعل التلميذ أقدر علي بذل الجهد و تحمل المشقة و أداء ما يطلب منه من عمل إذا كان العكس قد يؤدي بالتلميذ إلي إهمال واجباته فيبتعد عن المدرسة و يغيب . (امثال زين الدين الطفيلي، 2004:275)

ثالثاً: الانطواء و العزلة : إن التلميذ المنطوي يثير مشكلة للمدرس و مع ذلك فلا يجوز إهماله إذ أن الانطواء دليل على نقص النمو الاجتماعي و هو يعبر عن قصور في الشخصية و يعتبر أطباء النفس أن هذه الظاهرة من أخطر أنواع سوء التكيف .

رابعاً: الجنوح والجناح: تنتشر هذه الظاهرة بين بعض المراهقين في المدارس الثانوية و الجناح درجة شديدة أو منحرفة من السلوك العدواني الذي يبدر من المراهقين تصرفات تعتبر ذات دلالة علي سوء الخلق و الفوضى و الاستهتار وقد يصل بهم في بعض الأحيان إلى الجريمة . (امثال زين الدين الطفيلي، 2004:279)

إذا فالمراهق المتمدرس يتعرض خلال هذه المرحلة الحساسة من حياته إلى عدة مشاكل تعوقه على تحقيق أهدافه وتكيفه مع العالم الخارجي وذلك سواء داخل الأسرة أو في المدرسة أو مع المجتمع ككل.

6- وصايا واقتراحات الباحثين لمرحلة المراهقة في التعليم الثانوي:

ومن أهم الوصايا والاقتراحات التي دعا إليها الباحثين في مختلف المجالات نجد:

6-1- في المجال المدرسي: يقترح باحثون أن تكون هناك مادة لعلم النفس تدرس للتلاميذ في مرحلة الثانوية تساعد على الاطلاع على مشاكلهم في فترة المراهقة وكذلك يقترح الباحثون ضرورة وجود باحث نفسي متخصص في علم النفس في كل مدرسة ويوصي الباحثون أيضا ضرورة تعميق روح المحبة و التعاون بين المدرسة و التلميذ و أن يكون هناك تنسيق بين الإدارة و التلاميذ و التوصل إلى تفهم الحياة التي يعيشها التلميذ و المرحلة العمرية الصعبة له، وكذلك العمل على زيادة الثقة بالنفس.

6-2- في مجال البيت و الأسرة: يوصي الباحثون بأن يكون هناك تغير واسع في مدى علاقة المراهق بالبيت ،ويجب أن تعمق الثقة بين وبين أهله وتسود روح المحبة و التعاون و أن لا يتقلوعليه بانتقاداتهم الشخصية لبعض السلوك المتبادل بينهم و عليه يمنح أولادهم المراهقين فرصة الاعتماد على أنفسهم و الاستقلال في شخصيتهم و أن يكون التوجيه بصورة غير مباشرة .(عبدعلي الجسماني،261،1994:255)

6-3- التعاون بين الأسرة و إدارة المدرسة و مدرسي المدرسة: وفي هذا المجال يوصي و يقترح الباحثين جملة من توصيات و مقترحات ومن ضمنها :

- علنا لآباء أن يعملوا على توفير كل ما يطلبه أولادهم لأن في ذلك مشكلة تجعلهم ينساقون في مهب التيارات الفاسدة.

- أن يكون هناك اتصال مباشر بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور حول ضرورة حضور مجالس الآباء و المدرسين للبحث عن مشاكل كل التلاميذ و العمل علي تشجيع الآباء علي حضور هذه المجالس و تعميق الثقة المدرسة و البيت .(عبد العلي الجسماني،1994:161)

إن هذه الوصايا و الإقتراحات إن طبقت في حياة المراهق سواء في المجال المدرسي أو الأسري تجعله يعيش حياة مستقرة بعيدة عن المشاكل و الصعوبات التي تعرقل علي تحقيق تكيفه العام و المدرسي.

7- دور المدرسة في تحقيق التكيف لدي المراهق:

للمدرسة أهمية كبيرة ينبغي أن لا تكون مسؤولة عن النمو العقلي أو المعرفي فحسب بل ينبغي أن تكون مسؤولة عن النمو المعرفي و الاجتماعي و الجسمي و الخلقي و الروحي للتلميذ.

و تستطيع المدرسة الوفاء بهذه الرسالة الضخمة عن طريق عقد الدروس عن المشاكل الحياة المختلفة كما تحاول أن توجه نزعة المراهق المثالي توجيهها صحيحا وعلي المدرسة أن تحي قدرات التلاميذ العقلي و اهتماماته و أن تساعد في تخطيط مستقبلهم الأكاديمي المهني الذي يتناسب أحسن التناسب مع قدراتهم .

إن التكيف التربوي في المدرسة هو أساس التكيف المهني و الاجتماعي في حياة المقلبة ،فالمدرسة يجب أن تعد تلاميذها للمعيشة في الحياة العصرية كمواطنين ناضجين انفعاليا و اجتماعيا و بعض المدارس تدرس حياة الأسرة و النمو الشخصي و مشاكل المراهقة طرق تكوين الصداقات .

وقد ينتج عن الحياة المدرسية كثيرا من الصعاب من ذلك إعطاء مقررات صعبة جدا أو سهلة جدا أو لا تتفق مع اهتمامات التلاميذ و قد تقرر إلى الشعور بالفشل و الإحباط ربما

بسبب الطموح الزائد عن الإدارة المدرسية و لا ينبغي أن يترك التلميذ لمشاعره الغيرة و المنافسة كما لا ينبغي مقارنته بالتلاميذ الأكثر نجاحا لأن ذلك يقلل من شعوره بالثقة في نفسه و يؤدي إلى التقليل في قيمته الذاتية . (عبد اللطيف حسين، 2008:53)

فعلي المدرسة أن تسعى إلى توفير الظروف الملائمة في دراستهم من أجل تحقيق تكيف سليم و تحصيل دراسي جيد .

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق أن مرحلة المراهقة مرحلة حساسة و مهمة جدا في حياة الفرد كونها مرحلة صعبة و انتقالية من الطفولة إلى الرشد بحيث تحدث لدى المراهق تغيرات مختلفة سواء الجسمية و النفسية و العقلية و الاجتماعية بحيث تتكون فيها شخصية جديدة للفرد على الأولياء أن يوفرُوا الجوالمناسب للفرد ليتقبل هذه التغيرات التي حدثت له بصفة سريعة في هذه المرحلة الصعبة من حياته ،وذلك عن طريق توفير الحاجيات و تقديم المعلومات اللازمة لهم و المناقشة معهم، و أيضا مساعدة المدرسة للأولياء في هذه المهمة و توفير الجو المناسب للمراهق ليتلاءم مع الجو المدرسي و المرور من هذه المرحلة بدون آثار سلبية.

الجانِب التّطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للبحث

الميداني

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للبحث الميداني

تمهيد

1- الدراسة الإستطلاعية.

2- الدراسة الأساسية.

3- العينة.

4- أدوات الدراسة الأساسية.

5- الأساليب الإحصائية المستعملة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر مرحلة تحديد إجراءات البحث ذات أهمية كبيرة حيث لابد على الباحث الذي يريد الوصول إلى نتائج دقيقة و موثوقة فيها أن يتحكم في المتغيرات المدروسة، و أن يتبع المنهجية المناسبة لطبيعة الموضوع الذي يكون محل البحث، فكل جانب نظري يتطلب إجراء عملي حيث و بواسطة هذا الأخير نتمكن من الإجابة عن تساؤلات البحث و التأكد من صحة الفرضيات أو رفضها متبعين في ذلك خطة منهجية معينة.و عليه سنعرض في هذا الفصل أهم الإجراءات المنهجية التي نتبعها في البحث الميداني لهذا البحث، بما فيها ، الدراسة الاستطلاعية التي توضح لنا معالم البحث الميداني وطريقة اختيار العينة، الإطار المكاني و الزماني للدراسة ،أدوات الدراسة و طرق التحقق من خصائصها السيكمترية (الثبات) ،عرض إجراءات التطبيق الميداني و الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج للإجابة على فرضيات البحث.

1- الدراسة الإستطلاعية :

تعد من الناحية المنهجية مرحلة أولية و تمهيدية قبل التطرق للدراسة الأساسية لأي بحث علمي، فالدراسة الاستطلاعية للبحث إجراء هام و أساسي لتحديد الموضوع و الإحاطة به عن طريق التقرب إلى ميدان البحث، مما يوفر لنا إمكانية إتخاذ الإجراءات المناسبة للتعامل مع الإشكال المطروح، حيث تعتبر هذه المرحلة مرحلة تجريبية للدراسة بقصد إختيار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث و مدى صلاحيتها و يمكن إعتبارها صورة مصغرة للبحث، كما تساعدنا الدراسة الاستطلاعية إختيار أولي للفروض، حيث تعطينا النتائج الأولية مؤشرات بمدى صلاحية هذه الفروض، و ما هي التعديلات الواجب إدخالها عليها، و كذلك تساعدنا على جمع المعلومات و المعطيات الضرورية للدراسة، مع التحقق من صدق و ثبات المقاييس قبل تطبيقها على عينة البحث الأساسية.(محمد فهمي، 2000:79).

فحسب الباحث عبد الرحمان العيسوي: "الدراسة الإستطلاعية هي دراسة استكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه ،كما تسمح كذلك بالتعرف على الظروف و الإمكانيات المتوفرة في الميدان و مدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث." (عبد الرحمان العيسوي، 1989:105)

1-2- أهداف الدراسة الإستطلاعية:

- التعرف على مدى إمكانية إجراء الدراسة الاستطلاعية في الثانوية و مجتمع البحث من أجل تحديد العينة و أدوات الدراسة.
- التعرف على خصائص العينة المراد دراستها، و التأكد من توفر متغيرات البحث في مجتمع البحث.
- التأكد من ملائمة المقاييس بما يتفق مع طبيعة البحث.

1-3- عينة الدراسة الإستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية على عينة تتكون من (100 مراهق و مراهقة) ممتدرسين في الثانوية، تتراوح أعمارهم بين 16 - 21 سنة.

1-4- مكان و زمان إجراء الدراسة الأستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في ثانوية بغلية - ولاية بومرداس-، و قمنا بتوزيع الإستمارات على (100) مراهق و مراهقة، و ذلك لمعرفة مدى تجاوب و إستعداد العينة للمشاركة في البحث، و قد ساعدتنا الدراسة الإستطلاعية في معرفة مدى وضوح بنود المقياس بالنسبة لأفراد العينة و كذا مدى تجاوبها، إلى جانب تحديد أفراد العينة أكثر، و ذلك في شهر سبتمبر من سنة 2019.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة الأساسية:

لا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد و أسس لأجل الكشف عن الحقيقة المراد الوصول إليها، فالمنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات المناسبة للوصول إلى نتيجة معلومة. (فوزي عبد الخالق، 2007:85)

اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع و أهداف الدراسة و الذي يبحث في العلاقة بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس ، و الذي يعتمد فيه على وصف و تحليل الظاهرة محل الدراسة بدقة و موضوعية. حيث عرف رابح تركي المنهج الوصفي بأنه " كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر، قصد كشف خصائصها و

تشخيصها و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر أخرى نفسية واجتماعية". (راج تركي، 1987:129).

2-2- المعاينة:

يتم تحديد عينة البحث بأخذ عدد من المفردات من جمع المفردات الموجودة في المجتمع الأصلي، يقصد ملاحظة و دراسة هذه المفردات، و تعني إختبار جزء من المجتمع الأصلي للبحث، لأن إستجواب الجزء كإستجواب المجتمع ككل و هذا ما يؤكد كل من (فوبنيت Fabanhant) و (كيري Kiri) حيث يقولان يكفي إختبار مجموعة أفراد كعينة، فالملاحظة التي يصل إليها الباحث يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي. (رجاح بوروبي فريدة، 2012:107).

2-2-1- مجتمع الدراسة:

يقصد به جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها و قياسها.

و المجتمع هو الهدف الأساسي من البحث، حيث أن الباحث يعمم في نهاية النتائج المتحصل عليها.

و يمكن القول اننا لا ندرس عينات و غنما ندرس مجتمعات، و العينة التي نختارها ما هي إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع. (رجاء محمد بوعلام، 2006:154).

أما عن المجتمع لموضوع بحثنا تم في ثانوية "بغلية" الواقعة ببلدية بغلية - ولاية بومرداس-، فتحت أبوابها في سنة 2010، و تبلغ مساحتها 14000.00²، تحتوي هذه الثانوية على 21 حجرات عادية، و 06 مخابر علمية، و مخبرين للإعلام الآلي، ومكتبة،

و 08 مكاتب إدارية، و قاعتين للأرشيف، و مدرج بالإضافة إلى مطعم و ملعب. و يبلغ عدد التلاميذ 796 تلميذ و تلميذة فعدد الذكور 345، أما الإناث 472.

2-2-2- حجم العينة:

العينة جزء من مجتمع البحث، يتم اختيارها بطرق مختلفة بغرض دراسة هذا المجتمع و يتوقف نجاح استخدام أسلوب المعاينة على عدة عوامل هي:

- كيفية تحديد حجم العينة.

- طريقة اختيار مفردات العينة.

- نوع العينة المختارة. (عبد الرحمن صالح عبد الله، 2006:123)

و كلما كانت العينة ممثلة للمجتمع تمثيلا صحيحا، كانت النتائج أكثر دقة. (كامل محمد المغربي، 2007:82).

فالعينة تعتبر أساس متين للتحليل العلمي و مصدر ثري للمعلومات التي تشكل قاعدة مناسبة للباحث حول موضوع الدراسة. (جودت عزت عطوي، 2007:120)

يتمثل مجتمع البحث في هذه الدراسة في جميع تلاميذ التعليم الثانوي اي كل السنوات (الأولى ، الثانية و الثالثة) بثانوية بومرداس، ولقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة حيث قمنا باختيار تلاميذ السنة الأولى، الثانية، و الثالثة ثانوي في مؤسسة تربية بطريفة عشوائية بسيطة و بعدها قمنا بتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة و مقياس الدافعية للإنجاز.

بلغ حجم العينة إلى (100) تلميذ و تلميذة موزعين على مختلف سنوات الطور الثانوي.

2-2-3- خصائص العينة:

جدول رقم (3): يمثل خصائص عينة البحث.

الجنس	العدد	النسبة المئوية	المجموع
ذكور	50	%50	%100
إناث	50	%50	

نلاحظ من خلال الجدول أن عينتنا بلغت 100 مراهق و مراهقة متمدرسين بالثانوية، و منه نجد 50 ذكور بنسبة %50، و نجد كذلك 50 إناث بنسبة %50، و بالتالي المجموع 100 بنسبة %100.

2-2-3- الحدود المكانية و الزمانية للدراسة الأساسية:

2-3-1- الحدود المكانية:

أجريت الدراسة الميدانية لهذا البحث في عدة ثانوية بغلية لولاية بومرداس و السبب في اختيار هذا الطور من التعليم هو السن الموافق لسن المراهقة، و هي مرحلة جد صعبة للفرد و الذي تحدده أدوات جمع البيانات المستعملة في البحث و المتمثلة في المقاييس التالية: مقياس الذكاءات المتعددة و مقياس الدافعية للانجاز و الموجهة لمرحلة المراهقة، و السبب الثاني هو كون إشكالية البحث تتضمن الذكاءات المتعددة و الدافعية للانجاز اللذان يلعبان دورا هاما في المستوى التحصيلي للتلاميذ ، وفي ما يلي تفصيل حول مكان إجراء البحث:

تم إجراء البحث بثانوية بغلية الواقعة بولاية بومرداس، و بالضبط ببلدية بغلية، فتحت أبوابها في سنة 2010، و تبلغ مساحتها 14000.00م² ، تحتوي هذه الثانوية على 21 حجرات عادية، و 06 مخابر علمية، و مخبرين للإعلام الآلي، ومكتبة،

و 08 مكاتب إدارية، و قاعتين للأرشيف، و مدرج بالإضافة إلى مطعم و ملعب. و يبلغ عدد التلاميذ 796 تلميذ و تلميذة فعدد الذكور 345، أما الإناث 472.

2-3-2- الحدود الزمانية:

تمت الدراسة في شهر سنة 2019 وبالتحديد في بداية شهر سبتمبر إلى غاية نهايته، و ذلك بعد حصولي على ترخيص من مديرية التربية و التعليم لولاية بومرداس. حيث تعرفت على مهام مستشار التوجيه و أهم أعماله و مدى أهميته في المجال التربوي وغيرها من الأعمال النظرية، أما اليومين الأخيرين فقد خصص اليوم الأول بتوزيع مقياس الذكاءات المتعددة، و اليوم الثاني لتوزيع مقياس الدافعية للإنجاز على العينة المدونة، أي عينة المراهقين المتمدرسين.

2-4- أدوات الدراسة الأساسية:

2-4-1- مقياس الذكاءات المتعددة:

يتألف مقياس الذكاءات المتعددة لـ **هارد جاردنر Howerd Gardner** من 70 بند، و تشمل سبعة أنواع من الذكاءات المتعددة، و تتمثل في: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء المكاني، الذكاء الشخصي، و الذكاء الاجتماعي.

حيث هدفت دراسة الأستاذ وليد العيد إلى تقنيته بالبيئة الجزائرية، و طبق على 130 طالبا و طالبة، بجامعة **حسيبة بن بوعلي** شلف، و **عبد الحميد بن باديس** مستغانم، و كانت الخصائص السيكومترية كالآتي:

2-4-2- الصدق الظاهري للمقياس:

يمكن حساب الصدق الظاهري للمقياس، عن طريق التحليل المبدئي لفقراته بواسطة عدد كبير من المحكمين، لتحديد ما إذا كانت هذه الفقرات تتعلق بالجانب الذي تقيسه، ثم قام الباحث بعمل تكرارات أو استجابات لمجموعة المحكمين و اختار الفقرات التي اتفق عليها عدد اكبر.

و نتيجة لملاحظات المحكمين و اقتراحاتهم فقد تم قبول البنود المتفق عليه بنسبة 80 % على الأقل و تم تعديل بعض بنود المقياس لتكون في صورتها النهائية القابلة للتطبيق.

2-4-3: الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي:

يستخدم الاتساق الداخلي للمفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأفراد في كل سؤال أو بند، و درجاتهم الكلية لكل بعد، و هذا يؤكد صدق المفردات في قياس ما وضعت لقياسه، حيث تبين أن معاملات الارتباط بين درجات البنود و الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، كلها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 و المستوى 0.05، و هذا يعني ان المقياس يتمتع باتساق داخلي جيد، مما يدل انه يقيس متغيراً واحداً متناسقاً، و هذا مؤشر واضح على صدق المقياس.

2-4-4- ثبات المقياس:

2-4-4-1- الثبات عن طريق إجراء الاختبار و إعادة تطبيق الاختبار:

تم حساب الثبات بطريقة حساب معامل الاتساق عبر الزمن، و هذا بتطبيق المقياس و إعادة تطبيقه على عينة حجمها (130) طالبا و طالبة، و كان الفاصل الزمني بين التطبيقين 20 يوما، و تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين لكل بعد من الأبعاد السبعة للذكاءات المتعددة، حيث تبين أن معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول و درجات

التطبيق الثاني للمقياس كلها دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 و المستوى 0.05 و هذا يعني أن المقياس يتمتع بمعامل اتساق عبر الزمن ثابت مما يشير إلى أن المقياس يتميز بثبات مقبول. (وليد العيد، الذكاءات المتعددة لجاردنر - تقنين المقياس -)

و بما أن هذا المقياس مكيف في البيئة الجزائرية، لم يتم بتكييفه نظرا لقرب سنة التكيف بالسنة الحالية.

2-4-2- مقياس الدافعية للإنجاز:

أعده في الأصل هيرمانز Hermans سنة 1970، وعند صياغة عبارات المقياس استخدم الصفات العشرة التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل الدراسي و هي:

- مستوى الطموح.

- سلوك تقتل المخاطرة.

- الحراك الإجتماعي.

- المثابرة.

- توتر العمل.

- إدراك الزمن.

- التوجه للمستقبل.

- إختيار الرفيق.

- سلوك التعرف.

- سلوك الإنجاز.

ثم قام الدكتور فاروق عبد الفتاح موسي بترجمته الى العربية و تكييفه على البيئة المصرية. (يوسف محمد عبد الله، سبيكة يوسف الخلفي، 2001: 29)

2-4-2-1- وصف المقياس:

يتكون مقياس الدافع للإنجاز من 28 فقرة، في صورة اختبار الاختيار من متعدد، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة تليها خمس عبارات (أ - ب - ج - د - هـ) أو أربع عبارات (أ - ب - ج - د) و يوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس على المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة.

2-4-2-2- طريقة تقدير درجات المقياس:

يتم تقدير درجات المقياس حسب اتجاه الإجابة، ففي الفقرات الموجبة تكون الدرجات (5 - 4 - 3 - 2 - 1) و في الفقرات السالبة تكون الدرجات (1 - 2 - 3 - 4 - 5) و بالمثل في حالة الفقرات التي تليها أربع عبارات.

لا بد التمييز بين نوعين من العبارات الموجبة و السالبة، فالعبارات السالبة هي في الفقرات التالية: (1-3-4-9-10-15-16-27-28)، أما البقية فهي فقرات موجبة.

و تصحح بالطرق المشار إليها في طريقه تقدير الدرجات لكل منها.

على ذلك تكون أقصى درجة هي 130 و أدنى درجة 28. (مجلة كلية التربية، العدد 26، 2002: 32)

طبق المقياس للأستاذة شويخي أمال بجامعة تلمسان، بعنوان " نمط التوجيه الجامعي و علاقته بالدافعية للإنجاز "، و قد بينت الخصائص السيكمترية كالآتي:

2-4-3- الثبات:

2-4-3-1- الثبات بطريقة إعادة الإختبار:

تم تطبيق مقياس الدافعية للانجاز على عينة استطلاعية بلغ عددها 30 طالبا و طالبة مرتين بفارق زمني مدته 15 يوم، ثم تم حساب معامل الارتباط بين إجابات الطلبة في المرتين و ذلك بغرض التأكد من ثبات المقياس، حيث بلغت النتيجة المتوصل إليها 0.72 و هي دالة إحصائيا عند 0.01 مما يدل على ثبات المقياس و صلاحيته.

2-4-3-2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: Split Half

اعتمدت على أسلوب التجزئة النصفية، حيث قامت بتجزئة فقرات المقياس إلى جزئين متساويين، الجزء الأول يمثل الفقرات الفردية و الجزء الثاني يمثل الفقرات الزوجية، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بينهما فنتج معامل ثبات نصف الأداة، و بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون Spearman Brown، توصلت إلى أن قيمة معامل الثبات المحسوبة هي 0.71، و تعتبر هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، و هي قيمة ذات شدة مرتفعة.

2-4-3-3- الثبات بطريقة ألفا كرومباخ (α) : Alpha Crombach

بعد حساب معامل ثبات ألفا كرومباخ (α) و ذلك لحساب الثبات الخاص بمقياس الدافعية للانجاز المكون من 28 فقرة، ثم التوصل إلى أن قيمة (α) تساوي 0.63، و هي قيمة ذات شدة مرتفعة مما يبين تناسق فقرات المقياس.

2-4-4- الصدق:

2-4-4-1- الصدق الذاتي:

يحسب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة، و تحصلنا بعد حسابه عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية و المصحح بمعادلة سبيرمان براون على معامل ارتباط يساوي 0.71، و بالتالي قدر معامل الصدق الذاتي بـ 0.84، و هذا يعني أن الأدلة على قدر عالي من الصدق.

2-4-4-2- الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية):

قمنا بتطبيق الخطوات التالية :

- رصد مجموع علامات كل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات المقياس.

- ترتيب مجموع علامات أفراد العينة تنازليا.

- سحب 33% من طرفي التوزيع لنحصل على مجموعتين متطرفتين.

- حساب المتوسط الحسابي و التباين لكل مجموعة، ثم تطبيق قانون T لدلالة الفروق بين المتوسطات و لقد بلغ الفرق بين المجموعتين المتطرفتين 5.69، و الذي يدل على درجة عالية من الصدق.

و بما أن هذا المقياس مكيف بالبيئة الجزائرية لم يتم بتكييفه نظرا لقرب سنة التكييف بالنسبة للسنة الحالية.

3- الأساليب الإحصائية المستعملة :

لكل بحث علمي تقنيات إحصائية خاصة به، و نظرا لطبيعة بحثنا هذا فلقد تم استخدام مجموعة من التقنيات الإحصائية عن طريق برنامج الإحصاء (Spss)، و هو برنامج يقوم بالتحليلات الإحصائية البسيطة و المعقدة للبيانات، خاصة في حالة العينة الكبيرة. (محمد بلال الزغبى، 2006:12).

و يقوم هذا البرنامج بإدخال المعطيات في جهاز الإعلام الآلي، و ذلك فرزها و ترميزها و ذلك لدراسة مستوى الارتباط و الفروق، و بحث مستوى دلالة كل نتيجة.

و لقد تمت الإستعانة بالتقنيات الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط بيرسون:

يعتبر معامل الارتباط "بيرسون" من أهم اختبارات الدلالة الإحصائية، و أكثرها استعمالا لسهولة إجراءه، فهو يفيد في تقرير مدى الترابط بين المتغيرات بحيث كلما اقترن معامل الارتباط "بيرسون" من (+1) يقال بأنه ارتباط فردي موجب، و العكس إذا اقتربت القيمة من (-1) فيقال بأنه ارتباط عكس سالب و إن اقتربت من (10) يقول أن الارتباط ضعيف. (عباس محمود عوض، 2002، ص 142).

- إختبار الفروق " T teste " :

و يستعمل لحساب دلالة الفروق بين أفراد العينة في ضوء الجنس (الذكور و إناث)، فيما يخص متغير الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبعة لتحقيق أغراض الدراسة ميدانيا، بدءا من الدراسة الاستطلاعية، أهدافها، عينتها، مكان و زمان إجرائها، ثم الدراسة الأساسية و شملت منهج الدراسة الأساسية، المعاينة، مجتمع الدراسة، حجم العينة، خصائصها و الحدود المكانية و الزمانية للدراسة الأساسية، و أخيرا أدوات الدراسة الأساسية و الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل الخامس

عرض و تفسير نتائج البحث

الميداني

الفصل الخامس:

عرض و تفسير نتائج البحث الميداني

تمهيد

1- عرض نتائج الفرضية العامة.

1-1- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية العامة.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2-1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

3-1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض و تفسير نتائج الدراسة الميدانية، و ذلك كما بينتها المعالجة الإحصائية للنتائج المتحصل عليها، بعد تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة و مقياس الدافعية للانجاز على أفراد العينة لغرض تحليل و تفسير نتائج فرضيات الدراسة.

1- عرض نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على ما يلي:

توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس بالثانوية.

جدول رقم (4): قيمة معامل بيرسون بين المتغيرين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز للمراهق المتمدرس في الثانوية.

المتغيران	قيمة بيرسون (R)	قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
الذكاءات المتعددة	0.16	0.09	0.05	غير دالة
الدافعية للإنجاز				

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (R) تساوي 0.16، و بالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوبة المقدرة بـ 0.09 فهي أكبر من 0.05، و بذلك لا توجد علاقة، و منه لم تتحقق الفرضية العامة.

1-1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة:

من خلال النتائج المتحصل عليها تبين لنا أنه لا توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز للمراهق المتمدرس، هذا يعني أنه تم رفض الفرضية، لأن

معامل بيرسون غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني أن درجة الذكاءات المتعددة للمراهق لا تؤثر على دافعيته للإنجاز، حيث نجد معظم المراهقين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء، بالإضافة إلى وجود نوع أو أكثر من الذكاءات، إلا أن دافعيتهم للإنجاز جد ضئيلة، و نجدها بدرجة ضعيفة جدا و يمكن أن يعود هذا الأخير إلى تأثير عوامل أخرى، **كنوعية العينة حيث اعتمدنا في هذا البحث على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة) حيث يحتاجون إلى الرعاية وتشجيع من الآخرين لزيادة دافعيتهم للإنجاز.**

غير أن نتيجة دراستنا الحالية تخالف نتائج مجموعة من الدراسات السابقة مثل دراسة **غادة سويقي (2011)** التي تهدف إلى اكتشاف التلاميذ الموهوبين مبكرا بالصف الثالث، بمدينة أسيوط، لتنمية دافعية الانجاز لديهم و تقديرهم لذواتهم، و توصلت الدراسة إلى زيادة في إعداد التلاميذ الموهوبين المكتشفين بهذه الأنشطة، و ذلك باستخدام مقياس الذكاءات المتعددة و بعض أنشطة الذكاءات.

فقد يعود انخفاض دافعية انجاز المراهق إلى عوامل أخرى، كمستوى الطموح، حيث تكشف بعض الدراسات عن وجود علاقة واضحة بين مستوى الطموح والدافع للإنجاز، ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها **إبراهيم قشقوش (1975)** والتي أظهرت وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز.

كما أن المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي يلعب دورا هاما في تنمية دافعية الانجاز، و نقصد هنا التنشئة الاجتماعية، و الإطار الثقافي، و طبقات المجتمع.

خلاصة هذه الفرضية تشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس بالثانوية. هي نتيجة منطقية، مطلوب منا الإهتمام بتنمية الذكاءات المتعددة لزيادة الدافعية للإنجاز لتحقيق الجودة التعليمية.

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكاءات المتعددة حسب الجنس (ذكور، إناث).

جدول (5): قيمة معامل R بين درجات الذكاءات المتعددة حسب الجنس (ذكور، إناث).

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار T للفروق	متوسط الدلالة المحسوبة	متوسط الدلالة المقررة	القرار
ذكور	50	180.74	28.54	98	- 1.44	0.15	0.05	غير دالة
إناث	50	188.04	21.42					

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة اختبار T للفروق بين الجنسين تساوي -1.44 و بالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوبة المقدر بـ 0.15، فهو أكبر من 0.05، و بالتالي لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في الذكاءات المتعددة، و عليه لم تتحقق الفرضية الجزئية الأولى.

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال النتائج المتحصل عليها تشير إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في درجات الذكاءات المتعددة حسب الجنس (ذكور، إناث)، لان معامل الارتباط بيرسون غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، و منه الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق.

يتبين من خلال النتائج المتوصل إليها بان القدرات المعرفية لا تختلف سواء عند الذكور أو عند الإناث، و هذا عكس ما أثبتته بعض الدراسات من بينها دراسة فرنهام و اكاند **Furnham and Akande (2004)** التي بينت أن تقديرات الإناث لأنفسهن أعلى من تقديرات الذكور لأنفسهم في الذكاءات المتعددة، في حين انتهت نتائج دراسة قوشحة **(2003)** إلى وجود فروق في الذكاءات بين الطلبة و الطالبات الكليات العلمية و النظرية، حيث كان الفرق لصالح طلبة السنة الرابعة للكليات العلمية في الذكاء الجسمي الحركي.

يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها بإرجاعها إلى الأسس التي تتدخل في تكوين القدرات العقلية و التي تتحكم فيها عوامل فطرية، وراثية، عوامل بيئية واجتماعية، وثقافية، حيث أن الفروق في الاستعدادات الفطرية ما بين الجنسين و كذا الاختلافات في البناء التشريحي للجهازين العصبيين (ذكور، إناث) تمنح لكل جنس تفضيلا في جملة من الوظائف العصبية و النفسية و الاجتماعية.

وخلاصة نتيجة الفرضية الجزئية الاولى التي بينت عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في الذكاءات المتعددة يمكن أن يرجع الى نوعية أفراد العينة أيضا، فمثلا نوع ذكاء التلاميذ في الشعب العلمية (نجد مثلا ذكاء رياضي، منطقي) يختلف عن نوع الذكاء في الشعب الأدبية (ذكاء لغوي مثلا متطلبات التعبير سواء كان شفوي أو مكتوب) .

3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي:

توجد فروق دالة إحصائية في درجات الدافعية للإنجاز حسب الجنس (ذكور، إناث).

جدول (6): قيمة معامل بيرسون بين درجات الدافعية للانجاز حسب الجنس (ذكور، إناث).

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار T للفروق	متوسط الدلالة المحسوبة	متوسط الدلالة الجدولة	القرار
ذكور	50	96.26	12.03	98	-	0.19	0.05	غير دالة
إناث	50	99.28	10.83					
					1.31			

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة اختبار T للفروق بين الجنسين تساوي (-1.31)، و بالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوبة المقدر بـ (0.19) فهو أكبر من 0.05، و بالتالي لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز ، و عليه لم تتحقق الفرضية الجزئية الثانية.

3-1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للانجاز حسب الجنس (ذكور، إناث).

من خلال النتائج المتحصل عليها، تبين لنا عدم وجود فروق دالة حسب الجنسين (ذكور، إناث)، فيما يخص الدافعية للانجاز، بمعنى انه لا تختلف باختلاف الجنس، فدافعية النجار التي يتمتع بها الذكور نفسها دافعية الانجاز لدى الإناث، إذ توفرت نفس الشروط، وهذا عكس ما أثبتته دراسة لوكس Loux (1979) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين الجنسين

في دافعية الانجاز، حيث توصل إلى أن هناك فروق دالة إحصائية في دافع الانجاز بين الطلاب و الطالبات لصالح الطالبات.

و قد يعود عدة عوامل تؤثر في الدافعية و التي ذكرتها الباحثة Winter bottom (1958)، في دراستها كآتي:

- نوعية القيم السائدة في المجتمع.
- الدور الاجتماعي للأفراد.
- العمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة.
- التفاعل مع أفراد الجماعة.
- أساليب التنشئة الاجتماعية.

خلاصة الفرضية الجزئية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للانجاز حسب الجنس (ذكور، إناث)، ذلك إن الدافع للانجاز حالة داخلية توجه الطلبة للرغبة في الأداء الجيد والتغلب على العوائق وسرعة أداء الواجبات، لتحقيق التفوق الدراسي بغض النظر عن الجنس سواء ذكور أو أناث.

الاستنتاج العام:

اعتمادا على ما قدمت من عرض و مناقشة نتائج الدراسة من خلال الفرضيات المدروسة، توصلت من خلال الأشكال المطروح بعلاقة الذكاءات المتعددة بالدافعية للإنجاز للمراهق المتمدرس في الثانوية إلى ما يلي:

- لا توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس بالثانوية.

- لا توجد علاقة ارتباطيه بين درجات الذكاءات المتعددة حسب الجنس (ذكور، إناث).

- لا توجد علاقة ارتباطيه بين درجات الدافعية للإنجاز حسب الجنس (ذكور، إناث).

و في النهاية يجدر الإشارة إلى انه لا يمكن تعميم هذه النتائج كونها درست فئة معينة في المجتمع و غيرها من الأسباب الأخرى، و نتائج دراستي تبقى نسبية.

اقتراحات:

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، أمكن التوصل إلى اقتراحات عامة و منها:
- ضرورة الاهتمام برغبات المراهق و ميولاته في المجال الأكاديمي مما يزيد من تحفيزه و زيادة تطلعاته و تنمية ذكاءه.
- تعزيز استجابات المتعلم بالحوافز و المكافآت.
- تقديم نماذج من الاستراتيجيات الناجعة و الفعالة لحل المشكلات دون تعريض المراهق للإصابة بالتوتر و القلق أمام الصعاب، مما يثبط دافعيته و رغباته.
- تعزيز فرص الاستقلالية و الاعتماد على الذات في اختيار الأنشطة و ممارستها.
- إثارة استعداد المراهق لعملية التعلم و ذلك بالتجديد في الأنشطة.
- تنظيم طريقة التدريس بكيفية مثيرة لزيادة الانتباه و استثارة الدافعية الداخلية للمراهق.
- التنوع في الأنشطة داخل الصف بما فيها الأنشطة التي تعتمد على التعبير، و التي تعتمد على الرسم و الموسيقى، و التي تعتمد على حل المسائل الرياضية....إلخ، و ذلك من أجل تنمية مختلف أنواع الذكاءات و العمل على تطويرها.
- توفير الجو النفسي و الاجتماعي و الأسري، الذي يضمن التوافق للمراهق دون وقوعه في الانحراف السلوكي، و الذي يؤثر هذا الأخير سلبا على تفكير و دافعية الانجاز للمراهق، التي بدورها تؤثر على تحصيله الأكاديمي.

خاتمة:

حاولنا في هذا البحث البحث عن علاقة الذكاءات المتعددة بالدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس بالثانوية، للكشف عن ما يمكن أن يقدمه هذا البحث للمراهق من أهمية. و اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة و مقياس الدافعية للإنجاز، و كل هذا بعد ما تطرقنا إلى الجانب النظري الذي يساعد على فهم متغيرات الدراسة، و بعد تحليل النتائج و مناقشة الفرضيات تبين أن الذكاءات المتعددة لا تؤثر على الدافعية للإنجاز للمراهق المتمدرس بالثانوية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- 1- أحمد محمد الزغبى (2001): علم النفس النمو الطفولة و المراهقة، الاسس النظرية و سبل معالجتها، دار زهران للنشر و التوزيع، د ط، الاردن، عمان.
- 2- إمتثال زين الدين الطفيلي (2004): علم النفس النمو من الطفولة الى الشيخوخة، دار المنهل اللبناني للطباعة و النشر، د ط، بيروت.
- 3- العمريه صلاح الدين (2005): الصحة النفسية و الارشاد النفسي، مكتبة المجتمع العربي للنشر، ط 1، عمان، الاردن.
- 4- الفريجات، خضير بلال حمود، و اللوزي، موسى سلامة، و الشهابي، انعام (2009): السلوك التنظيمي: مفاهيم معاصرة، إثراء للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الاردن.
- 5- بن يونس، محمد محمود (1999): سيكولوجية الدافعية و الانفعالات، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط 1، عمان، الاردن.
- 6- جابر عبد الحميد جابر (2003): الذكاءات المتعددة و الفهم (تنمية و تعميق)، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة.
- 7- جواد، شوقي ناجي (2010): السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار الحامد للنشر و التوزيع، ط 1، عمان، الاردن.
- 8- جودت عزت عطوي (2007): أساليب البحث العلمي، دار الثقافة للنشر، د ط، عمان.
- 9- حسين حريم (1997): السلوك التنظيمي، دار زهران، د ط، الاردن.
- 10- حسين، محمد عبد الهادي (2003): قياس و تقييم قدرات الذكاءات المتعددة، دار الفكر، ط 1، الاردن.

- 11- خليل سعادة، سعادة عبد الرحيم (2004): الذكاء المتعدد بين النظرية و التطبيق، فلسطين.
- 12- رابح تركي (1987): التعليم القومي و الشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر، د ط، الجزائر.
- 13- رجاء محمد بوعلام (2006): مناهج البحث في العلوم الإنسانية و التربوية، القاهرة، دار النشر للجامعات، ط 5.
- 14- رغدة شريم (2009): سيكولوجية المراهقة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، د ط، عمان، الاردن.
- 15- سامي ملحم محمد (2004): علم النفس النمو، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع، ط 1، عمان، الاردن.
- 16- صالح محمد ابو جادو (1998): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط 1، الاردن.
- 17- عباس محمود عوض و آخرون (2003): علم النفس الاجتماعي نظرياته و تطبيقاته، دار المعرفة الجامعية للنشر و التوزيع، د ط، القاهرة، مصر.
- 18- عبد الرحمان صالح عبد الله (2006): البحث التربوي و كتابة الرسائل الجامعية، مكتبة الفلاح، د ط، الاردن.
- 19- عبد الرحمان العيسوي (1989): نظريات حديثة في الطب النفسي، دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع، د ط.
- 20- عبد العلي الجسماني (1994): سيكولوجية الطفولة و المراهقة و حقائقها الاساسية، الدار العربية للعلوم، ط 1، بيروت، لبنان.

- 21- عبد اللطيف حسين فرج (2008): التعليم الثانوي - رؤية جديدة -، دار العامر للنشر و التوزيع، ط 1، عمان.
- 22- عبد اللطيف محمد خليفة (2000): الدافعية للإنجاز، دار غريب، د ط، القاهرة.
- 23- عبوي زيد منير (1999): سيكولوجية مواجهة الضغوط في المجال الرياضي، مركز الكتاب للنشر، د ط، القاهرة، مصر.
- 24- عفانة، عزو اسماعيل، و الخزندار، نائلة نجيب (2004): التدريس الصفّي بالذكاوات المتعددة، ط 1، آفاق، فلسطين.
- 25- عفانة، عزو اسماعيل، نائلة نجيب (2007): التدريس الصفّي بالذكاوات المتعددة، ط 1، آفاق، فلسطين.
- 26- فوزي عبد الخالق (2007): طرق البحث العلمي، المكتب العربي الحديث للنشر و التوزيع، ط 1.
- 27- كامل محمد المغربي (2007): أساليب البحث العلمي في العلوم الانسانية و الاجتماعية، دار الثقافة، د ط، عمان.
- 28- محمد صالح الحناوي، محمد سعيد سلطان (1997): السلوك التنظيمي، الدار الجامعية،
د ط، الاسكندرية.
- 29- محمد فرحان القضاء، محمد عوض الترتوي (2006): أساسيات علم النفس التربوي النظرية و التطبيق، دار حامد للنشر و التوزيع، د ط، الاردن.
- 30- محمد فهمي (2000): علم النفس الإجتماعي و الجنائية، القاهرة، علم الكتب.

المراجع باللغة الفرنسية:

- 31- Barbara. L. M ccombas , James. e. Pope(2000) :motivation ses élèves,donner le gout d'apprendre,paris.
- 32- Claud, le boyer(1998) :La motivation dans L'entreprise modeles et stratégies,édition d'organisation.
- 33- Karen,G(2001), Multiple intelligences tfeory : A framework for personalizing science curricula. Journal of School Science and Mathematics ,101,4 :3-14.
- 34- Nelson, K (1998) : Developing students' multiple intelligences, New York, holastic.

المجلات:

- 35- الشيخ، محمد عبد الرؤوف (1999): مستويات الذكاء اللغوي لدى طلاب دولة الامارات العربية المتحدة و اقتراح برنامج لتنمية الذكاء اللغوي لديهم، القاهرة، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، العدد (86).
- 36- المفتى، محمد امين (2004): الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق، المؤتمر العلمي السادس عشرين لتكوين المعلم، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس.
- 37- سيد، امام مصطفى (2001): مدى فاعلية تقييم الاداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، اسبوط، العدد الاول.

38- عفانة، عزو اسماعيل و الخزندار، نائلة نجيب (2004): مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلبة مرحلة التعليم الاساسي بغزة و علاقتها بالتحصيل في الرياضيات و الميول نحوها، مجلة الجامعة الاسلامية، غزة، العدد الثاني.

39- سمير عبد الله، مصطفى كردي (2003): المسؤولية الاجتماعية و علاقتها بدافع الانجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف، مجلة علم النفس، العددان الخامس و الستون، و السادس و الستون.

40- يوسف محمد عبد الله، سبيكة يوسف الخلفي (2001): اثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة و دافعية الانجاز و عادات الاستذكار على الاداء الاكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر، المجلة التربوية، العدد الستون.

41- وليد العيد (2015): نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر تقنين المقياس، مجلة الباحث في العلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة وهران، العدد السابع عشر.

الرسائل الجامعية:

42- بلال الزغبى (2017): سمتي التفاؤل و التشاؤم و علاقتها بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، دراسات نفسية و تربوية، جامعة تيزي وزو.

43- بوروبي رجاج فريدة (2012): السكن و علاقته بالتركيبة العائلية و ظهور الضغوط فيها، أطروحة الدكتوراه، في علم النفس افجتماعي، الجزائر، جامعة قسنطينة.

44- زبيدة أمزيان (2007/2006): - علاقة تقدير الذات للمراهق (مشكلاته و حاجاته التربوية - رسالة ماجستير - كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة محمد خيضر - بسكرة.

45- زراقة فضيلة (2008/2007): - أساليب المعاملة الوالدية و علاقتها بالسلوك العدوانى لدى المراهقين - رسالة ماجستير - كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة محمد خيضر ،بسكرة.

46- شويخي أمال (2013): نمط التوجيه الجامعي و علاقته بالدافعية للإنجاز، رسالة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.

47- غادة كامل السويحي (2011): مدى فعالية برنامج مقترح لتنمية دافعية الإنجاز و تقدير الذات لدى الاطفال الموهوبين ذوي التفريط التحصيلي - رسالة ماجستير - جامعة اسيوط، كلية التربية.

48- مليكة شارف خوجة (2018/2017): مصادر الضغوط المهنية و دافعية الإنجاز لدى المدرسين الجزائريين - أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي - جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الاجتماعية.

الملاحق

اختبار الذكاءات المتعددة
طبقاً لنموذج Howard Gardner

الملحق 1



الاختبار من صفحتين - يمكنك تحميله مجاناً، مع ملخص شامل للذكاءات. من موقع "كل قائد" EveryLeader.net

الدرجة	اعط درجة لكل عبارة بحيث: ١= أعترض جداً، ٢= أعترض، ٣= أوافق، ٤= أوافق جداً (ضع الدرجة في المربع الأبيض المقابل)
1	أحب أن أتعلم المزيد عن نفسي
2	أستطيع أن ألعب آلة موسيقية
3	أحل المشكلات بأكثر سهولة عندما أعمل شيئاً ملموساً
4	غالباً ما يدور برأسي لحن ما أو أغنية
5	يسهل علي وضع ميزانية لإدارة أموالي
6	يسهل علي تأليف القصص
7	يوجد تناسق دائم في حركتي البدنية
8	عندما أتحدث إلى أحد أنصت إلى الكلمات التي يستخدمها وليس فقط لما يعنيه
9	استمتع بحل الكلمات المتقاطعة وغيرها من الأحجية المرتبطة بالكلمات
10	لا أحب الغموض، أحب أن تكون الأشياء واضحة
11	أستمتع بحل الأحجية المنطقية مثل سودوكو
12	أحب أن أتأمل
13	الموسيقى هامة جداً لي
14	أستطيع اقناع الآخرين بسهولة
15	أمارس الرياضة أو الرقص
16	أنا مهتم كثيراً باختبارات القياس النفسي واختبارات الشخصية واختبارات الذكاء
17	يضايقني أن يتصرف الناس بطريقة غير منطقية
18	نوع الموسيقى التي تستهويني يعتمد على حالتي الانفعالية
19	أنا شخص اجتماعي أحب أن أتواجد مع الناس
20	أحب أن أكون مرتباً ودقيقاً
21	يسهل علي فهم الرسوم والأشكال البيانية
22	أجيد ألعاب إصابة الهدف مثل dart & frisbees
23	يسهل علي تذكر العبارات المأثورة
24	يمكنني دائماً التعرف على الأماكن التي ذرتها من قبل حتى في سن مبكرة
25	أستمتع بسماع أنواع كثيرة مختلفة من الموسيقى
26	عندما أركز "أشخبط" = أرسم خطوطاً بلا وعي
27	إذا أردت، أستطيع أن أتلاعب بالناس
28	أستطيع بدقة أن أتنبأ بمشاعري وسلوكياتي تجاه موقف معين
29	من السهل علي أن أقوم بعمليات حسابية في ذهني
30	أستطيع أن أميز الأصوات دون أن أبصر ماذا أحدثها
31	في المدرسة، كانت اللغة العربية من المواد المفضلة لدي
32	أحب أن أمعن التفكير في مشكلة ما فاحصاً ما قد يترتب عليها من توابع
33	أستمتع بالمناقشات والمناظرات
34	أحب الألعاب الحركية المخيفة (الامتطاءات المربعة ورياضات الأدرينالين)
35	أستمتع أكثر بالرياضات الفردية
36	يهمني كيف يشعر الناس المحيطون بي
37	منزلي مليء بالصور

38							أستمتع وأحسن صنع الأشياء بيدي. أجد استعمال يدي	38
39							أحب أن يكون هناك موسيقى في الخلفية	39
40							أتذكر أرقام التليفونات بسهولة	40
41							أضع لنفسى أهدافاً وخططاً للمستقبل	41
42							أنا شخص تلاميضي جداً	42
43							بسهولة أستطيع أن أعرف إذا كان شخص ما يحبني أم لا	43
44							بسهولة أستطيع أن أتخيل منظر شيء ما إذا ما نظرنا إليه من زاوية أخرى	44
45							لا أجد الجأ للإرشادات عند فك وتركيب الأثاث المجمع	45
46							من السهل علي أن أتكلم من ناس جديدة	46
47							لأتعلم شيئاً جديداً، فقطط أحتاج أن أبدأ وأجربه	47
48							غالباً ما أرى صوراً واضحة عندما أغمض عيني	48
49							لا أستخدم أصابعي عندما أقوم بالعد	49
50							غالباً ما أكلم نفسي، بصوت مسموع أو في رأسي	50
51							في المدرسة، كنت أحب حصص الموسيقى	51
52							وأنا خارج بلادي، يسهل علي التقاط أساسيات اللغة الأجنبية	52
53							أجد ألعاب الكرة سهلة وممتعة	53
54							كانت مادتي المفضلة في المدرسة هي الرياضيات	54
55							دائماً أعرف بماذا أشعر. دائماً أعني مشاعري	55
56							أنا واقعي فيما يختص بقواي وضعفاتي	56
57							أكتب وأحتفظ بمذكراتي	57
58							أعني جداً لغة جسد الآخرين	58
59							في المدرسة، كانت مادتي المفضلة هي الرسم/ الفنون	59
60							أجد متعة في القراءة	60
61							أستطيع أن أقرأ خارطة بسهولة	61
62							يضايقني أن أرى شخصاً ما يبكي وأنا لا أستطيع أن أساعده	62
63							أنا بارع في حل النزاعات بين الآخرين	63
64							دائماً ما كنت أحلم بأن أصبح موسيقياً أو مطرباً	64
65							أفضل الرياضات الجماعية	65
66							الغناء يشعرنني بالسعادة	66
67							لم يحدث أنني ضللت طريقي عندما كنت أذهب أو أتواجد في أماكن جديدة	67
68							عندما أتعلم كيف أعمل شيئاً ما، أحب أن أشاهد رسوماً توضيحية لكيفية عمل هذا الشيء	68
69							أسعد بقضاء وقت منفرداً	69
70							أصدقائي يأتون لي طالبين العون والنصيحة في أمور تتعلق بعواطفهم وانفعالاتهم	70
							اجمع درجات كل "عامود" واكتبها في المربعات المقابلة من الجدول التالي (أعلى الدرجات تشير الى أعلى ذكا	

مادق رقم (3): يمثل العلاقة الارتباطية بين الذكاءات المتعددة و الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس بالثانوية.

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=VAR00002 VAR00001
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

[Ensemble_de_données3]

Corrélations

		VAR00002	VAR00001
VAR00002	Corrélation de Pearson	1	,167
	Sig. (bilatérale)		,096
	N	100	100
VAR00001	Corrélation de Pearson	,167	1
	Sig. (bilatérale)	,096	
	N	100	100

ملاحق رقم (4): يمثل الفرق في درجات الذكاء المتعددة حسب الجنس (ذكور، إناث).

T-TEST GROUPS=VAR00003(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=VAR00001
 /CRITERIA=CI(.95).

Test-t

[Ensemble_de_données3]

Statistiques de groupe

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	50	180,7400	28,54271	4,03655
	2,00	50	188,0400	21,42568	3,03005

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00001	Hypothèse de variances égales	5,118	,026	-1,446	98
	Hypothèse de variances inégaies			-1,446	90,913

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de Confiance 95%
					Inférieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,151	-7,30000	5,04727	-17,31614
	Hypothèse de variances inégaies	,152	-7,30000	5,04727	-17,32591

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	2,71614
	Hypothèse de variances inégales	2,72591

الملاحق (5): يمثل الفروق في درجات الدافعية للإنجاز حسب الجنس (ذكور، إناث).

T-TEST GROUPS=VAR00003(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=VAR00002

/CRITERIA=CI(.95).

Test-t

[Ensemble_de_données3]

Statistiques de groupe

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002	1,00	50	96,2600	12,03195	1,70157
	2,00	50	99,2800	10,83464	1,53225

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,655	,420	-1,319	98
	Hypothèse de variances inégaies			-1,319	96,943

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances			
		Sig. (bilatérale)		Différence écart- type	Intervalle de Canfiance 95%
					Inférieure
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,190	-3,02000	2,28979	-7,56402
	Hypothèse de variances inégaies	,190	-3,02000	2,28979	-7,56464

Test d'échantillons indépendants

		Intervalle de Confiance 95%
		Supérieure
VAR00002	Hypothèse de variances égales	1,52402
	Hypothèse de variances inégales	1,52464