

جامعة مولود معمري- تيزي وزو-  
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية  
قسم العلوم الاجتماعية  
فرع علوم التربية



علاقة أساليب التفكير بالدافعية للتعلم  
لدى المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي  
شعبة علوم تجريبية و شعبة آداب.

مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية  
تخصّص تأطير تربوي

إشراف الأستاذة :

د: " سيد نوال "

إعداد الطالبين:

- بشير عبد العزيز  
- أيت وعلي محمد أمين

السنة الجامعية: 2014 / 2015

# كلمة شكر

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى: "و فوق كل ذي علم عليم"

صدق الله العظيم.

الحمد لله رب العلمين و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين.


قال رسول الله صلى الله عليه و سلم: "كن معلما فإن لم تستطع فكن متعلما فإن لم تستطع فأحب العلماء،فإن لم تستطع فلا تبغضهم".

أتقدم الشكر و الامتنان و التقدير إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة، إلى من مهدوا لنا طريق العلم و المعرفة، إلى جميع أساتذة علوم التربية و أخص بالذكر الأستاذة الفاضلة "سيد نوال"الذي كان نعم المعلم و نعم المرشد، وكان لنا شرف إشرافه على مذكرتنا.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث من بعيد أو من قريب.


عبد العزيز

محمد أمين



## الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى الوالدين الكريمين "أعلي و صليحة" أطال الله في عمريهما..  
إلى منبع القوة و الإرادة إخوتي الأعزاء.  
إلى خطيبتي الغالية "ليندة" و كل عائلتها .  
إلى زميلي محمد أمين الذي شاركني هذا العمل.  
وإلي جميع الأصدقاء و الزملاء.  
والى كل من تذكرهم قلبي و نسيهم قلمي.



" بشير عبد العزيز "



# إهداء

- أهدي ثمرة جهدي إلى أعزّ إنسانين وأغلى ما لديّ في الوجود من لم يبخلا عليّ بشيء ومن كان لي سنداً وقُدوة في حياتي، " أبي وأمي".
- إلى كل إخوتي: آمال، أمينة، نبيل وبالخصوص الأخت الصغيرة "إكرام".
- وإلى كل عائلة "أيت وعلي" و " سباعي".
- إلى كل أصدقائي و من كانوا برفقتي و مصاحبتي خلال هذا المشوار.
- إلى زميلي في العمل "بشير عبد العزيز" وكل عائلته.
- و إلى كل من قدم لنا المساعدة لإنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

محمد أمين





## الفهرس

كلمة الشكر.

الاهداء.

قائمة الجداول.

ملخص ال بحث

مقدمة.....أ

### الجانب النظري

#### الفصل الأول : الإطار العام للبحث

- 1- اشكالية البحث.....08
- 2- فرضيات البحث.....13
- 3- أهداف البحث.....13
- 4- أهمية البحث.....14
- 5- تحديد المفاهيم و المصطلحات الأساسية للبحث.....15
- 6- الدراسات السابقة.....17

#### الفصل الثاني: أساليب التفكير

تمهيد.

- 1- نبذة تاريخية عن الأسلوب.....27
- 2- تعريفات أساليب التفكير.....28
- 3- النظريات المفسرة لأساليب التفكير.....30
- 4- تصنيف أساليب التفكير.....35

- 5- تقسيم أساليب التفكير.....46
- 6- أهمية أساليب التفكير.....48
- 49..... خلاصة الفصل

### الفصل الثالث :الدافعية

#### تمهيد

- 1- تعريف الدافعية.....53
- 2- المفاهيم المرتبطة بالدافعية.....55
- 3- خصائص الدافعية.....57
- 4- تصنيفات الدوافع.....58
- 5- أنواع الدوافع.....59
- 6- وظائف الدافعية.....61
- 7- النظريات المفسرة للدافعية.....63
- 66..... خلاصة الفصل

### الفصل الرابع : الدافعية للتعلم

#### تمهيد.

- 1- تعريف الدافعية للتعلم.....70
- 2- وظائف الدافعية للتعلم.....72
- 3- شروط الدافعية للتعلم.....75
- 4- النظريات المفسرة للدافعية للتعلم.....77
- 5- مصادر الدافعية للتعلم.....81

- 6- عناصر الدافعية للتعلم.....82
- 7- أساليب زيادة الدافعية للتعلم عند المتعلمين.....83
- 8- العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم.....85
- خلاصة الفصل.....87

## الفصل الخامس : المراهقة

تمهيد.

- 1- تعريف المراهقة.....91
- 2- تحديد فترة المراهقة.....92
- 3- خصائص المراهقة.....94
- 4- الاتجاهات المفسرة للمراهقة.....98
- 5- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.....101
- 6- مشكلات المراهقة.....109
- 7- أهمية مرحلة المراهقة.....114
- 8- العوامل المؤدية إلى ظهور المشكلات في مرحلة المراهقة.....115
- خلاصة الفصل.....117

## الفصل السادس : التعليم الثانوي

تمهيد.

- 1- تعريف التعليم.....121
- 2- تعريف التعليم الثانوي .....121
- 3- لمحة تاريخية على نشأة التعليم الثانوي.....122

4-	تنظيم شعب التعليم الثانوي.....	126
5-	المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي.....	129
6-	أهمية التعليم الثانوي.....	130
7-	الأهداف العامة للتعليم الثانوي.....	133
	خلاصة الفصل.....	136

## الفصل الميداني

### الفصل السابع : منهجية البحث و اجراءاته التطبيقية

#### تمهيد

1-	الدراسة الاستطلاعية.....	140
2-	منهج البحث.....	141
3-	مجتمع البحث.....	142
4-	عينة البحث.....	144
5-	المعالجة الاحصائية.....	145
6-	أدوات البحث.....	146
	خلاصة الفصل.....	149

### الفصل الثامن : عرض و تحليل و تفسير النتائج

#### تمهيد

1-	عرض و تحليل البيانات.....	152
2-	مناقشة النتائج.....	158
3-	الاستنتاج العام.....	161

164.....خاتمة

166.....الاقتراحات

168.....المراجع

الملاحق.

## فهرس الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية.	141
02	توزيع أفراد العينة حسب مختلف الثانويات.	143
03	توزيع أفراد العينة حسب التخصص.	143
04	توزيع أفراد العينة حسب مختلف الثانويات.	144
05	توزيع أفراد العينة حسب التخصص.	145
06	تقسيم البنود لقائمة اساليب التفكير.	147
07	توزيع نتائج الفرضية الأولى.	152
08	توزيع نتائج الفرضية الثانية.	153
09	توزيع نتائج الفرضية الثالثة.	155
10	توزيع نتائج الفرضية الرابعة.	156

## ملخص الدراسة :

تسعى دراستنا التي تحمل عنوان " علاقة أساليب التفكير بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتدرسين في التعليم الثانوي شعبة العلوم التجريبية و شعبة آداب ، السنة الأولى إلى معرفة :

هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير و الدافعية للتعلم لدى السنة الأولى ثانوي شعبة علوم تجريبية و شعبة آداب .

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتدرسين في السنة الأولى ثانوي شعبة علوم تجريبية وشعبة آداب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير .

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير حسب متغير التخصص بين تلاميذ شعبة العلوم التجريبية و تلاميذ شعبة الآداب في السنة الأولى ثانوي.

هناك فروق ذات إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص بين تلاميذ شعبة العلوم التجريبية وشعبة الآداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ولتحقيق المسعى المقصود من الدراسة تم الاستعانة بأداتين هما :قائمة أساليب التفكير

النسخة القصيرة لستيرنبرغ وواجنر(1992) ترجمة واعداد (ايهم علي الفاعوري)

ومقياس الدافعية للتعلم (يوسف القطامي،2007).

وتم تطبيق هاتين الأداتين على عينة الدراسة التي بلغت (187) مراهق متمدرس في

السنة الأولى \*تعليم ثانوي\* ،شعبة علوم تجريبية وشعبة آداب ،وقمنا باختيار عينة

الدراسة بطريقة عشوائية من مختلف الثانويات وهي كالتالي :

- 1- ثانوية البنات - عين الحمام - بعينة تبلغ 30 فرد.
- 2- ثانوية تاسافت - عين الحمام - بعينة تبلغ 47 فردا.
- 3- ثانوية شيهاني بشير - عزازقة - بعينة تبلغ 58 فردا.
- 4- ثانوية - يازورن سعيد - عزازقة - بعينة تبلغ 52 فردا.

وبعد تفسير وتحليل ومناقشة المعطيات قمنا بالتوصل إلى النتائج التالية :

- 1- وجود علاقة طردية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي جذع مشترك علوم تجريبية وجذع مشترك آداب السنة الأولى .
- 2- اختلاف التلاميذ المراهقين المتمدرسون في السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم تجريبية وجذع مشترك آداب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير .
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير حسب متغير التخصص بين تلاميذ شعبة الآداب للسنة الأولى ثانوي.
- 4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص بين تلاميذ شعبة العلوم التجريبية بين تلاميذ شعبة آداب السنة الأولى ثانوي.



وفي الأخير يبقى هذا الموضوع محل دراسة العلماء والباحثين في الميدان للتقرب أكثر إلى النتائج وذلك بطريقة معمقة.

مقدمة

## مقدمة :

يحتل التفكير والتعلم مكانة خاصة في علم التربية المعاصرة ،لأنهما من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر ،ولكثره الحديث عنهما يظن أن علم التربية هو علم التفكير و التعلم ،ولأنهما متداخلان في كل مظاهر الفروق الفردية ،فإن أفضل طريقة في تسهيل تعلم الطلاب تكمن في التركيز على الأساليب العقلية وتحسين دافعتيهم للتعلم (أساليب التفكير ، الدافعية للتعلم ) .

كما ذكر (السيد 2003 ) أنه في ظل سيادة الاعتماد على الجرعات الأكاديمية وارتفاع كثافة الفضول و تراجع دور المعلم ،تزايدت الحاجة إلى فهم أساليب التفكير ،وهذا سيؤدي إلى أداء العلمين و الطلاب لدورهم بصورة أفضل و يؤكد جودته .

وذكر (عبد الجليل 2003) هذه الاهمية لأساليب التفكير ،فيعتبر ان أسلوب الفرد في التفكير كثيرا ما يتحدد بأسلوبه في الحياة بصفة عامة وهذا ما ينطبق أيضا على الدافعية للتعلم، فقد ذكر(كامل والصافي 1995) أن الطلاب كثيرا ما يتخذون قرارات تتصل بخبراتهم الشخصية والاجتماعية و التربوية و عندما يواجهون مواقف و تؤثر سلبا على قدراتهم في النجاح اجتماعيا أو عقليا ،فإنهم يتبنون حافزا جديدا للتعامل مع هذه المشكلات و حلها و هذا ما يطلق عليه بالدافعية للتعلم .

وتعتبر الدافعية للتعلم محل بحث عند علماء التربية خاصة والعلوم الاجتماعية والإنسانية عامة لتحفيز الطلاب نحو التعلم لتحقيق تحصيل دراسي ناجح. فإن دافعية التعلم هي العامل الأساسي لتقدير الطاقة الانفعالية الكامنة في المتعلم وتجعله يستجيب للموقف التعليمي، كما أنها تؤدي إلى اكتساب مهارات جديدة ومعقدة، واستخدام استراتيجيات متطورة بالإضافة إلى تبني طرق فعالة في مواجهة المعلومات التي التي يتحصل عليها الطالب أثناء العملية التعليمية، حيث تؤكد معظم النتائج للدراسات والبحوث التربوية و النفسية على أهمية إثارتها لدى التلاميذ، فالمعلم مطالب بمعرفة الأسباب التي تدفع التلاميذ إلى التحصيل الدراسي الناجح، كما أنه مطالب بالاطلاع على أساليب استثارة الدافعية لدى المتعلمين من أجل توظيفها في العملية التعليمية خاصة وفي تفاعلاته الاجتماعية عامة

وباعتبار الطلاب في الطور الثانوي اذ أهم في بداية مرحلة عمرية جد حساسة ألا وهي المراهقة، اذ تعتبر المراهقة نتاج مرحلة الطفولة و أساس المراحل العمرية الأخرى المتبقية.

ويعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي والتربوي، ليس فقط بسبب موقعه كهمزة وصل بين مرحلتي التعليم الأساسي والجامعي من جهة وبين التشغيل و التكوين المهني من جهة أخرى، بل يفوق كل هذا اذ أن التعليم الثانوي يحتضن مرحلة المراهقة، ويؤطر

التلميذ بغية توجيهه وإرشاده لفهم أسس التعليم وأساس الحياة الاجتماعية لتحقيق سيرورة  
دائمة عبر المراحل العمرية المتبقية .

وعلى هذا الأساس جاءت فكرة بناء هذه الدراسة التي تسعى إلى كشف العلاقة الموجودة  
بين أساليب التفكير و الدافعية للتعلم لدى المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي  
شعبة علوم تجريبية وشعبة الآداب .

وقد قمنا بتقسيم هذه الدراسة على جانبين وهما الجانب النظري و الجانب التطبيقي اللذان  
يحتويان على ما يلي :

#### ❖ الجانب النظري : ويشمل على ستة فصول وهي :

- **الفصل الأول:** يتمثل في الإطار العام للدراسة، ويتضمن إشكالية البحث وفرضيات البحث،  
أهمية البحث، أهداف البحث، تحديد المفاهيم و المصطلحات الأساسية للبحث و الدراسات  
السابقة.
- **الفصل الثاني:** يتضمن أساليب التفكير و يحتوي على :تمهيد ،نبذة تاريخية عن الأسلوب  
تعريف أساليب التفكير النظريات المفسرة لأساليب التفكير، تصنيف أساليب التفكير ،تقسيم  
أساليب التفكير، تقسيم أساليب التفكير ،أهمية أساليب التفكير وأخيرا خلاصة الفصل.
- **الفصل الثالث :** يتضمن الدافعية ويحتوي على :تمهيد ،تعريف الدافعية، المفاهيم المرتبطة  
بالدافعية، خصائص الدافعية ،أنواع الدوافع ،وظائف الدافعية، النظريات المفسرة للدافعية  
،تصنيفات الدافعية وأخيرا خلاصة الفصل.

- **الفصل الرابع :** يتضمن الدافعية للتعلم ويحتوي على تمهيد ،تعريف الدافعية للتعلم وظائف الدافعية للتعلم ،شروط الدافعية للتعلم، النظريات المفسرة لدافعية التعلم، مصادر الدافعية للتعلم، عناصر الدافعية للتعلم، أساليب زيادة الدافعية للتعلم عند المتعلمين، العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم عند المتعلمين وأخيرا خلاصة الفصل.

- **الفصل الخامس :** يتضمن المراقبة ويحتوي على: تمهيد، تعريف المراقبة، تحديد فترة المراقبة، خصائص المراقبة، الاتجاهات المفسرة للمراقبة، مظاهر النمو في مرحلة المراقبة، مشكلات المراقبة، أهمية مرحلة المراقبة، العوامل المؤدية الى ظهور المشكلات في مرحلة المراقبة وأخيرا خلاصة الفصل.

- **الفصل السادس:** يتضمن التعليم الثانوي ويحتوي على: تمهيد، تعريف التعليم، تعريف التعليم الثانوي، لمحة تاريخية على نشأة التعليم الثانوي، تنظيم شعب التعليم الثانوي المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي، أهمية التعليم الثانوي، الأهداف العامة للتعليم الثانوي، وأخيرا خلاصة الفصل.

❖ **الجانب التطبيقي :** ويشمل فصلين و هما :

- **الفصل السابع:** يتضمن منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية ويحتوي على: تمهيد، الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، مجتمع البحث، عينة البحث، المعالجة الإحصائية، أدوات البحث وأخيرا خلاصة الفصل و **الفصل الثامن:** يتضمن عرض وتحليل و تفسير النتائج مناقشة النتائج، الاستنتاج العام ،الخاتمة وأخيرا الاقتراحات.

# الجانب النظري

# الفصل الأول



## الإطار العام للإشكالية

- 1- إشكالية البحث.
- 2- فرضيات البحث.
- 3- أهداف البحث.
- 4- أهمية البحث.
- 5- تحديد المفاهيم و المصطلحات الأساسية للبحث.
- 6- الدراسات السابقة.

## إشكالية البحث :

يعتبر موضوع أساليب التفكير والدافعية للتعلم محل اهتمام العلماء والباحثين في العملية التعليمية التعليمية نتيجة تأثيرهما على التلميذ المتمدرس، حيث يرى قاسم (1989) أن أسلوب التفكير: "هو سمة متميزة وثابتة نسبيا وتميز فردا عن آخر من حيث التفكير والسلوك". (قاسم مثقال، علم النفس التربوي، ص102).

ويرى عمار (1998) أن أساليب التفكير هي جانب من جوانب الشخصية وهو (الجانب المعرفي) ينعكس في سلوكه اليومي أثناء مواجهته للمشكلات التي تتطلب حولا وهذه الحلول في حاجة إلى اتخاذ قرار، فإن كل هذا يتم أثناء وجود الفروق في موقف معين يتفاعل معه الفرد مفضلا أسلوبا معيناً. (عمار الدوسري، التربية المعاصرة، 2002، ص91).

هذا وقد أشارت أساليب التفكير إلى الطرق المفضلة للفرد في توظيف قدراته واكتساب معارفه وتنظيم أفكاره، كما أشارت إلى مجموعة من الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاده الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته. (نصر الله نوال خالد حسن، 2008، ص10).

وتعددت الدراسات التي تناولها الباحثين والمفكرين في موضوع أساليب التفكير فمنها الدراسات العربية والدراسات الأجنبية، لما لهذا الموضوع فائق الأهمية في تطوير تفكير الفرد وحل المشكلات.

ونتطرق لدراسة "أمنية شلبي" (2002) وهي دراسة تحليلية مقارنة، هدفت إلى التعرف على بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة في المرحلة الجامعية. وقد تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لسترنبرغ وواغنر "1991" النسخة الطويلة

(104) مفردة، ترجمة واعداد "عجوا" وأبي سريع 1991" على عينة تكونت من (417) من طلبة و طالبات السنة النهائية بالمرحلة. وباستخدام تحليل التباين ومعاملات الارتباط أظهرت النتائج أن متغير التخصص الأكاديمي يؤثر في تشكيل بعض أساليب التفكير وأن اللغة الانجليزية أكثر التخصصات استخداما لأساليب التفكير (الحكمي، التقدمي، الهرمي، الملكي، الفوضوي والخارجي) كما أن التربية الفنية أكثر التخصصات استخداما لأسلوب (التشريعي، العالمي، الأقلّي) وقد كان الاقتصاد المنزلي أكثر التخصصات استخداما لأساليب التفكير التنفيذي، المحلي، المحافظ، الداخلي)(الدريد عبد المنعم أحمد، 2004،ص144).

وأجرى "بالكس وسيكرت"(2005) "balkis et Sikert" دراسة بهدف معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، وكان عدد المشاركين في هذه الدراسة (324) طالبا من الصف الثالث في المرحلة الجامعية وقد طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير. (لسترنبرغ وواغر 1992) ومقاييس بحث التوجيه الذاتي ، وأظهرت النتائج توافقا تاما بين أساليب التفكير وتنوع أنماط الشخصية وهناك اتجاه ظهر في هذه الدراسة وهو:

أن أساليب التفكير يختلف باختلاف الجنس (ذكر-أنثى) وكذلك المجال العلمي الرئيس الذي يتخصص فيه الشخص المعين.(الدريد عبد المنعم أحمد، 2004،ص145).

وبصفة عامة فإن عملية التفكير حتى يمكن أن تستشار إلا إذا سبقتها مشكلة تتعدى عقل الفرد وتحرك دافعيته وتحفزها ثم يتكون لديه دوافع للتفكير باختلاف أساليبه محاولا البحث عن حلول تلك المشكلة بطريقة منقّية.

إذ تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة سواءا في تعلم أساليب التفكير وطرقه أو تكوين الاتجاهات وتحصيل المعرفة.

ويعد موضوع الدافعية للتعلم من أكثر موضوعات علم النفس أهمية ودلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، وذلك للدور الأساسي الذي تلعبه في توجيه سلوك المتعلم. وهناك عدة تعريفات لدافعية التعلم.

حيث ترى "نايفة قطامي" أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحت المتعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل". (نايفة قطامي، 2004، ص133).

كما نجد تعريف "بروفي Brophy" الذي يعرف الدافعية للتعلم على أنها مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة وبخاصة السلوك الموجه نحو الهدف في نطاق الدراسة، ويستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة باستثمار انتباههم ومجهوداتهم في موقف الصغي. (سعاد جبر، 2008، ص216).

وتعددت الدراسات من طرف الباحثين والمفكرين في موضوع الدافعية للتعلم لما تتيح للفرد فرصة الاندفاع لتحقيق الهدف المرجو ومنها نجد دراسة:

**محمد الطواب (1990):** تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الفرق في التحصيل الدراسي نتيجة الاختلاف في مستويات الدافعية للتعلم والذكاء، من بين أهم النتائج التي تم التوصل إليها : وجود تحصيل عالي لدى المراهقين ذوي الدافع المرتفع ووجود تحصيل ضعيف لدى المراهقين ذوي المستوى المنخفض من الدافعية باعتبار الدافعية شعور داخلي، فبالإضافة هي من العوامل لتنمية عملية التعلم وسيروراته.

كما تمثل دراسة الباحث "شو Show" (1967) من جامعة كولومبيا الأمريكية تحت عنوان (دراسة عملية الدافعية التعلم) فقد صاغ (500) عبارة تقيس الدافعية، قام بجمعها

بالاستعانة بمقاييس الدافعية والشخصية وكانت هذه العبارات موزعة على (16) مقياس فرعي وقد بينت نتائج هذه الدراسة وجود (3) عوامل للدافعية وهي كالآتي:

توصلت النتائج إلى:

- الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة ويتضمن بعض الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس، إضافة إلى:

- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي ويتضمن بعض ملاحظات الأستاذ والتفاعل مع النشاط المدرسي ودوافع تجنب الفشل وحب الاستطلاع.

- التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأقران.

وانطلاقاً مما سبق ذكره على متغيري الدراسة (أساليب التفكير ، الدافعية للتعلم) يمكن لدافعية التعلم أن تستثار عن طريق أساليب التفكير.

يمكن طرح التساؤل التالي: هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي السنة الأولى شعبة علوم تجريبية وشعبة آداب؟

#### • التساؤلات الفرعية :

• هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتمدرسون في السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم تجريبية وجذع مشترك آداب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير؟

• هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير حسب متغير التخصص بين شعبة العلوم التجريبية وشعبة الآداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

- هل هناك فروق ذات إحصائية في درجة الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص بين شعبة العلوم التجريبية وشعبة الآداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي

## 2- فرضيات البحث:

كإجابة مؤقتة على تساؤلات الدراسة تمّ صياغة الفرضيات التالية:

### 2-1- الفرضية العامة:

هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير و الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتدربين في مرحلة التعليم الثانوي شعبة علوم تجريبية وشعبة الآداب السنة الأولى.

### 2-2- الفرضيات الجزئية:

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتدربين في السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم تجريبية وجذع مشترك آداب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير حسب متغير التخصص بين شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

3- هناك فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص بين شعبة العلوم التجريبية وشعبة الآداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

### 3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

3-1- معرفة طرق و أساليب التفكير السائدة لدى المراهقين المتدربين في السنة الأولى من التعليم الثانوي، شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب.

3-2- التعرف على الفروق بين المراهقين المتدربين في السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب وفقا لمتغير التخصص.

3-3- التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتدربين في السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة العلوم التجريبية وشعبة الآداب.

#### 4- أهمية البحث:

و تتمثل باختصار فيما يلي:

4-1- تعتبر هذه الدراسة مهمة في مجال دراسة أساليب التفكير لدى المراهقين و المتدربين في السنة الأولى ثانوي شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب. مما يساعد المدرسين على معرفة الأساليب التي يفكر بها التلاميذ و بالتالي مراعاتها في طرق التدريس، وفي وسائل التقويم إثارة دافعيتهم للتعلم الرفع من تحصيلهم الدراسي.

4-2- تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها لمتغيرات جوهرية وهي أساليب التفكير و الدافعية للتعلم والتي تُعدّ من أهمّ المواضيع في علم النفس المعرفي و تطبيقاتها في علم النفس التربوي، و التي تسعى إلى الرفع بالعملية التربوية.

4-3- تكتسب هذه الدراسة أهميتها كونها من الدراسات التي اهتمت بمرحلة المراهقة في مرحلة التعليم الثانوي، حيث أنّ أفراد هذه المرحلة تعلق لديهم الآمال والطموحات في مرحلة التعليم العالي وتوجهاتهم للحياة المهنية.

4-4- التعرف على دافعية التعلم السائدة لدى المراهقين المتدربين في السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة العلوم التجريبية وشعبة الآداب.

4-5- التعرف على الفروق في مدى تأثير أساليب التفكير على الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتدربين في السنة الأولى ثانوي شعبة العلوم التجريبية وشعبة الآداب.



## 5- تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث:

إنّ لكلّ دراسة مجموعة من المفاهيم الاصطلاحية التي من الواجب تحديدها وفقا لغرض الحاجة، وعلى هذا الأساس تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على المفاهيم التالية:

### 5-1- مفهوم أساليب التفكير:

#### - إجرائيا:

الدرجة التي يتحصل عليها المراهقون المتمدرسون في السنة الأولى ثانوي شعبة العلوم التجريبية وشعبة الآداب في كلّ أسلوب من قائمة أساليب تفكير "ستييرنبرغ و واغنر" (Sternberg et Wagner) (1992)، والتي قام بترجمتها و إعدادها "أيهم علي الفاعوري" والتي تقيس ثلاثة عشر من أساليب التالية ( التشريعي، التنفيذي، القضائي العالمي، المحلي، المتحرّر، حافظ، الهرمي، الملكي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي.

### 5-2- الدافعية:

#### - إجرائيا:

الدافعية هي تلك القوة الذاتية الداخلية الموجودة لدى التلميذ المتمدرس في السنة الأولى ثانوي و التي تثير سلوكه و توجيهه نحو تحقيق الهدف المنشود.

### 5-3- الدافعية للتعلم:

#### - إجرائيا:

هي الميل للبحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منها لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي، وهي ما يقيسه مقياس الدافعية للتعلم ل "يوسف قطامي" .

## 5-4- المراهقة:

هي مرحلة من العمر، تعتبر عادة مجموعة من التحوّلات الجسمية والنفسية التي تحدث بين الطفولة والمراهقة، وذلك للانتقال إلى مرحلة البلوغ، كالانتقال من العالم الداخلي لبدي يكمّن في بناء شخصية المراهق والانتقال إلى العالم الخارجي للتفاعل مع أفراد المجتمع وتمّت الدراسة الحالية على المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة العلوم التجريبية وشعبة الآداب التي تتراوح أعمارهم ما بين (14-18) سنة.

## 5-5- التعليم الثانوي:

هي مرحلة تلقين و إعداد التلاميذ لالتحاق بالتعليم العالي و نحو وجهة الحياة العملية يهدف إلى اكساب التلاميذ المعارف الأساسية وتنمية قدراتهم على التحليل والتركيب. وتنمية مهارات التفكير لديهم، وذلك لإعدادهم لمختلف مراحل العلمية والعملية.

## 6- الدراسات السابقة :

هناك عدة دراسات تناولت موضوع أساليب التفكير والدافعية للتعلم سواء العربية أو الأجنبية منها، نحاول عرضها كما يلي :

### 6-1- الدراسات السابقة الخاصة بأساليب التفكير :

-دراسة أمينة شلبي 2002 : دراسة تحليلية مقارنة هدفت إلى التعرف على بروفيلات

أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة في المرحلة الجامعية، وقد تم

تطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1991) النسخة الطويلة (104) مفردة

،ترجمة واعداد عجوة وأبي سريع (1991) على عينة تكونت من (417) من طلبة

وطالبات السنة النهائية بالمرحلة الجامعية وباستخدام تحليل التباين ومعاملات الارتباط

،أظهرت النتائج أن متغير التخصص الكاديمي يؤثر في تشكيل بعض أساليب التفكير ،وأن

اللغة الإنجليزية أكثر التخصصات استخداما لأساليب التفكير (الحكمي،التقدمي،

الهرمي،الفوضوي والخارجي) كما أن التربية الفنية أكثر التخصصات استخداما للأسلوب

(التشريعي،العالمي،الأقلي ) وقد كان الإقتصاد المنزلي أكثر التخصصات استخداما

لأساليب التفكير (ال تنفيذي،المحلي،المحافظ،الداخلي ).

-دراسة سبيعي (2003) :دراسة عن أساليب التفكير،وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة

من مديري الإدارات الحكومية في محافظة جدة ،فقد تكونت العينة من (109) من

مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة، و قد تم استخدام اختبار أساليب التفكير

لهاريسون وآخرون (1980) ترجمت وقننت على البيئة العربية :حسب حبيب (1996) ومقياس اتخاذ القرار اعداد عبدون (د.ت)،وقد أظهرت النتائج النتائج أن ترتيب أساليب التفكير المفضلة لدى العينة هي أسلوب التفكير التحليلي ، يليه أسلوب التفكير المثالي ،وقد كشفت الدراسة عن بروفييل التفكير المفضل ،وهو البروفيل أحادي البعد : (المثالي ،التحليلي ) كما اختلفت العلاقة بين اتخاذ القرار وأساليب التفكير ولم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين عينة الدراسة في أساليب التفكير واتخاذ القرار ،تبعاً لمتغيرات الدراسة (العمر ،التخصص ،المستوى التعليمي ،الخبرة ) كما لم توجد فرق بين عينة الدراسة في اتخاذ القرار تبعاً لاختلاف أساليب التفكير .

- دراسة طاحون (2003) :دراسة عم أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في كل من: مصر والمملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات في (الجنس والتحصيل الدراسي والعمر) وقد تكونت العينة المصرية من (191) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية وطلاب الدبلوم العام بكلية التربية بجامعة الزقازيق و (197) طالبا و طالبة من كلية المعلمين والمعلمات بالرياض ،وطلاب دبلوم التوجيه والإرشاد ،و قد استخدم الباحث مقياس أساليب التفكير وهو من اعداد : \*هاريسون وبرامسون\* تقنين حبيب (1996) و قد كان من نتائج الدراسة اختلاف أساليب التفكير التي يفضلها الطلاب المصريون عن تلك التي يفضلها السعوديون ،ووجود فروق دالة احصائية في العينة المصرية لأسلوبين من أساليب التفكير ، وهما : (التفكير التركيبي

، لصالح ذوي التخصصات الأدبية والتفكير التحليلي لصالح ذوي التخصصات العلمية ( بينما لم توجد فروق دالة احصائية في باقي انواع أساليب التفكير ، أما بالنسبة للعينة السعودية فلم تكن هناك فروق دالة في أساليب التفكير الخمسة لدى كل من التخصصات العلمية والأدبية ، ولم تتأكد طبيعة العلاقة بين العمر الزمني وأساليب التفكير ، وقد علل الباحث ذلك بتقارب العمر الزمني بين طلاب الدبلوم وطلاب كلية المعلمين .

- دراسة بالكس وسيكرت (2005) **Palkis & Sikert**: دراسة بهدف معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية ، وكان عدد المشاركين في هذه الدراسة (367) طالبا من الصف الثالث في المرحلة الجامعية وقد طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير و واجنر (1992) ومقياس البحث الذاتي ، وظهرت النتيجة توافقا تاما بين أساليب التفكير وتنوع أنماط الشخصية ، وهناك اتجاه آخر في هذه الدراسة وهو : أن أساليب التفكير تختلف باختلاف الجنس : ( ذكر - انثى ) وكذلك المجال العلمي الرئيسي الذي يتخصص فيه شخصا معينا .

- دراسة بارك وآخرون (2005) **Park et All** : دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب تفكير الطلاب الموهوبين في كوريا ، وبحث ما إذا كانت أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلي الذاتي يمكن أن تتنبأ بالموهبة العلمية بناء على (Shim 2003) et Kim) ، على عينة تكونت من (179) طالبا من مدرستين ثانويتين علميتين، و (176) من المدارس الثانوية العامة، وباستعمال إختبار (ت) ومعاملات الارتباطو تحليل الانحدار

المتعدد التدريجي اتّضح أنّ الطلاب الكوريين الموهوبين حصلوا على معدّلات أعلى من غير الموهوبين في جميع العوامل، بما فيها الانجاز العلمي، والقيادة، والإبداع، والدافعية بالإضافة إلى ذلك فضّل الطلاب الموهوبين الكوريين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي الفوضوي، العالمي، الخارجي، التقدمي) بينما فضّل الطلاب الكوريين غير الموهوبين أساليب التفكير (التنفيذي، و الأقلّي، والمحافظ)، وهكذا أشارت النتائج إلى أنه بالإمكان التنبؤ بالموهبة العلمية للطلاب، من خلال التعرف على أساليب تفكيرهم . وتتشابه هذه النتيجة مع ما وجدته \*يانج و لين Yang et Lin\* من وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التفكير الابتكاري وأساليب التفكير (المتحرر، التشريعي، القضائي، الهرمي، الملكي والفوضوي والعالمي والمحلي و الخارجي)، و وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفكير الناقد و أساليب التفكير (الأقلّي و الداخلي والمحافظ و التنفيذي ).

- دراسة البيلي(2006)Albaili: دراسة هدفت إلى: التعرف على الفروق في أساليب التفكير بين منخفضي و متوسطي ومرتفعي التحصيل، وبتطبيق أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلي الذاتي من إعداد: (ستيرنبرغ، وواغنر) (1992)، (النسخة المختصرة) على عينة من (228) طالبا في المرحلة الجامعية في جامعة الإمارات العربية المتحدة وباستخدام تحليل التباين واختبار (شيفيه) أظهرت النتائج أن أساليب التعلم و التفكير خاصة يمكن أن تكون منبئات عن الأداء و الإنجاز و الطلاب، وقد حصل الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض على معدّلات منخفضة انخفاضاً دلالاً على متوسطي و مرتفعي الإنجاز في

الأسلوب التنفيذي والهرمي و الملكي والمحلي والمحافظ و الداخلي ،بينما كانت نتائجه أعلى من متوسطي و مرتفعي الإنجاز في أساليب التفكير التشريعي، الأقل، والمتحرر، ولم يكن هناك فروق دالة بين المجموعة المتوسطة و المرتفعة الإنجاز في أي من الأساليب .

## 6-2- الدراسات السابقة الخاصة بدافعية التعلم :

-دراسة الباحث \*شـو\* (1967) : من جامعة كولومبيا الأمريكية تحت عنوان (دراسة عاملية لدافعية التعلم)،فقد صاغ 500 عبارة تقيس الدافعية قام بجمعها بالاستعانة بمقاييس الدافعية و الشخصية ،وكانت هذه العبارات موزعة على 16 مقياس فرعي ،بينت نتائج هذه الدراسة وجود 5 عوامل للدافعية و هي كالآتي:

- الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، ويتضمن الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس.
- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي ويتضمن بعض ملاحظات الأستاذ والتفاعل مع النشاط المدرسي، و دافعتجنب الفشل وحب الاستطلاع.
- التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأقران.

- دراسة كلاس (1976) : تهدف إلى البحث عن العلاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي بمراعاة الفروق الفردية المدرسية الموجودة بين التلاميذ (العينة ) وذلك بإخضاعالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض للتدريب بهدف الرفع من دافعتيهم ،وتوصل إلى وجود علاقة وطيدة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي الجيد .

- دراسة محمد الطواد(1990) :تهدف هذه الدراسة الى معرفة الفرق بين التحصيل الدراسي نتيجة الإختلاف في مستوى التعلم والذكاء و من أهم النتائج التي تم التوصل إليها هي :

وجود تحصيل عالي لدى المراهق ذوي الدوافع المرتفع ووجود تحصيل ضعيف لدى المراهقين ،ذوي المستوى المنخفض من الدافعية باعتبار الدافعية شعور داخلي ،فبالنالي هي من اهم عوامل لتنمية عملية التعلم وسيرورته .

- دراسة الباحث جيهان أبو راشد العمران (1994): تناولت هذه الدراسة موضوع دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الإبتدائية والإعدادية بدولة البحرين سنة 1994 ،واشتملت على (377) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا من ثماني مدارس للذكور والإناث ،حيث استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي ،ومعرفة أثر الفروق بين الأطفال الذين ينتمون الى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية التعلم وكذلك معرفة العلاقة بين حجم الأسرة ودافعية التعلم .

استخدمت الباحثة اختيار دافعية التعلم وتوصلت الى النتائج التالية :

-تأثير أساليب التنشئة الأسرية التي يتبعها الآباء والأمهات في المجتمع البحريني غلى دافعية التعلم لدى الأبناء .



- وجود علاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي.
- وجود أثر اختلاف المناطق الجغرافية التي ينتمي اليها الأطفال في دافعتهم للتعلم .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث على مقياس دافعية التعلم لصالح الإناث .

# الفصل الثاني

# أساليب التفكير

## تمهيد.

- 1- نبذة تاريخية عن الأسلوب.
  - 2- تعريفات أساليب التفكير.
  - 3- النظريات المفسرة لأساليب التفكير.
  - 4- تصنيف أساليب التفكير.
  - 5- تقسيم أساليب التفكير.
  - 6- أهمية أساليب التفكير.
- خلاصة الفصل .

### تمهيد:

تشير الأساليب إلى طرقنا المفضلة في استخدام قدراتنا، فهي ليست بقدره بل تفضيلاتنا في استخدام القدرة، ففي عام 1989 قدم ستيرنبرج نظريته حول أساليب التفكير، وقد أطلق على هذه النظرية إسم نظرية حكومة الذات العقلية، و قد استعمل كلمة حكومة مجازيا، حيث "ستيرنبرج" على أنه هناك عدة أشكال للحكم أو إدارة نشاطاتنا، فأشكال الحكومات التي نراها هي مرايا يدور في أذهاننا فهناك من التوازن بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع، فالمجتمع يحتاج إلى حكم نفسه

و كذلك نحتاج إلى حكم أنفسنا، و الحكومات تقوم بوضع أولويات لها، نقوم نحن بذلك، و كما نحتاج إلى تحديد مصادرها الحكومة تسعى إلى ذلك أيضا، و كما نحتاج إلى أن تستجيب للتغيرات في بنيتها، تسعى الحكومة إلى الإستجابة للتغيرات و الظروف المحيطة بها و العالمية و هذه الطرق المختلفة يمكننا أن نفسر أساليب تفكيرنا، في الإدارة أو في النشاطات التي تستخدم أساليب تفكير مختلفة و التي تشعر فيها بالأمان و الراحة.

و أهم ما يميّز نظرية ستيرنبرج حول أساليب التفكير إنها تعتمد بشكل جزئي على التفاعل الاجتماعي، كما يقترح بأنّ أساليب يمكن تنميتها، كما يمكن تعديلها.

صنف نظرية حكومة الذات العقلية 13 أسلوب للتفكير موزعة على 5 أبعاد:

1- أساليب التفكير من حيث الوظيفة: (تشريعي، تنفيذي و قضائي).

2- أساليب التفكير من حيث الشكل: (ملكي، هرمي، أقلّي، فوضوي).

3- أساليب التفكير من حيث المستوى: (عالمي، محلي).

4- أساليب التفكير من حيث المجال: (داخلي، خارجي).

5- أساليب التفكير لميل أو النزعة (تحرري، محافظ).

و هذه الأساليب في التفكير من حيث المبدأ، ذات قيم حرة، بمعنى أن الأسلوب الذي يرتاح إليه الفرد في حالة معينة، قد يسبب له الإزعاج في حالات أخرى مختلفة.

### 1- نبذة تاريخية عن الأسلوب:

يستخدم مصطلح الأسلوب (Style)، كما ذكر العتوم (2004: ص 285) "ليصف عددا من الأنشطة و الخصائص و السلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيا من الزمن"، و قد حص "وتكن- witckin" مصطلح الأسلوب بالناحية العقلية عندما عرفه بأنه: "طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف الإدراكية و العقلية (1998، ص 6)، و قد ظهر مصطلح الأسلوب في عدد من فروع المعرفة وتطور في علم النفس من عدة مجالات، مثل: الشخصية، و المعرفة، و الإدراك، و التعلم، والدافعية و السلوك. و قد ذكر قدم"ستيرنبرج و زهانج" (2005) أن البحث في دور أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني بدأ قبل ما يزيد عن نصف قرن، و لكن العلماء لم يجمعوا على بدايات المصطلح فقد أرجعه بعضهم و منهم "فيرنون" إلى الأدب اليوناني، و بعضهم إلى "جيمس" في حديثه عن الفروق الفردية، و بعضهم إلى "البورت" في فكرته عن أسلوب الحياة، و بعضهم إلى "يونج"

و فكرته عن أنماط الشخصية، كما أنّ البحث في الأساليب له جذوره في مجال علم النفس الفارق بيننا و علم النفس التجريبي، و علم النفس المعرفي، وفي العصر الذهبي للبحث في الأساليب أي من نهاية الخمسينات إلى بداية السبعينات من هذا القرن ظهرت مجموعة ضخمة

و متنوعة من نظريات و نماذج الأساليب أسهمت في زيادة فوضى العمل في هذا المجال، حيث ظهر كلٌّ منها منفردا دون أي إشارة إلى الأنواع الأخرى من الأساليب، و رغم تقلص العمل في الأساليب كميا و نوعيا من بداية السبعينات إلى منتصف الثمانينات فإن الإهتمام بالأساليب عاد بعد ذلك من خلال مجالات لدمج الأساليب منها نموذج "كوري"، و نموذج "ويذج و شيما" و أخيرا نموذج قدم "ستيرنبرج" ( محمد خليفة عبد اللطيف، 2001).

## 2- تعريف أساليب التفكير:

هناك عدة تعاريف لأساليب التفكير نذكر منها ما يلي:

يرى قاسم (1989) أنّ أسلوب التفكير: "هو سمة متميزة و ثابتة نسبيا و تميز فردا عن آخر من حيث التفكير و السلوك".

و يرى عمّار (1998) أنّ أساليب التفكير: هي جانب من جوانب الشخصية و هو (الجانب المعرفي) ينعكس في سلوكه اليومي أثناء مواجهته للمشكلات التي تتطلب حولا، وهذه الحلول في حاجة إلى إتخاذ قرار، فإنّ كل هذا يتم أثناء وجود الفروق في موقف معيّن يتفاعل معه مفضلا أسلوبا معيّن في التفضيل.

أما ستيرنبرج Sternberg (1997)، و زهانج Zhang (2004) ستيرنبرج

و لكنّه طريقة مفضلة في التفكير توضح و« زهانج Sternberg et Zhan (2005) فيرون أن الأسلوب ليس قدرة كيفية استخدام القدرات التي يمتلكها الإنسان، و لذلك فالأفراد الذين تتمشى أساليبهم مع تلك المتوقعة منهم في مواقف معينة فإنه يحكم عليهم بأنها ذوي مستويات أعلى في القدرات. و تتفاعل الأساليب مع القدرات العقلية فربما يسير الأفراد غير الابتكاريين

إلى الأنماط التشريعية المعتمدة على الابتكار، كما أنّ الإبتكاريّتين قد يتجنبون النواحي التشريعية و الهرميّة، و يكون التفاعل أكثر تزامنا مع الأفراد ذوي الذكاء السباقي من نقاط قواهم، و يعالجون نقاط ضعفهم عن طريق إيجاد حلقة وصل بين قدرات الفرد و أساليبه المفضلة، و قد يحبط الفرد إذا لم تتطابق قدرته على الأداء مع الكيفية الواجب أداء العمل وفقها.

و قد ذكرت زهانج Zhang (2003)، وستيرنبرج Sternberg et Zhang (2005)

(2005) أنّ الحديث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير يقصد به معرفة الفروق الفردية في تفكير أفضل أو أسوأ من أساليب التفكير الأخرى، كما أنّ المصطلحات العقلية انتشرا هي: الأساليب المعرفية، و أساليب التفكير و أساليب التعلم، فأما الأساليب المعرفية تستعمل لتصف كيف يدرك الفرد المعلومات، أما أساليب التفكير فتصف كيف يفضل الفرد أن يفكر في المعلومات التي يتعلمها أثناء أو بعد التعلم، و أما أساليب التعلم فتقضي أسلوب الطالب المعرفي و أسلوبه في التعلم و التفكير المستعمل في التعلم.

أضافت زهانج (2004) Zhang مصطلح أسلوب التدريس لتسيير أسلوب المعلم المعرفي

و أسلوبه في التعلم و التفكير المستعمل في التدريس.

### 3- النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

تعتبر النظريات المفسرة للدافعية فتنطرق إلى أهمها و هي:

#### 3-1- نظرية قيادة المخ لهرمان:

أثبتت الأبحاث أن لكل فريدا خاصا به مثل: بصمة الأصبع، و قد قامت العديد من الأبحاث في هذا المجال، و منها أبحاث "سبيري- Sperry" و الذي بدأ عمله مع مرض الفصام عن المخ الأيسر (التحليلي المنطقي) و المخ الأيمن (المتضمن الإبداع)، و أبحاث "ماكليان- Maclean" و التي انتهت إلى نظرية أسماها سرور (2004) المخ المألوثي (المخ المنطقي- المتوسط- البدائي) و قد قام "هرمان Hermann" بدمج نظريتي سبيري و ماكليان ليخرج بنموذجه الربعي للمخ و قد ذكر الطيب (2006) أن هذه النظرية تعرض أربعة أساليب للتفكير توضح الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع العالم و هي كالتالي:

#### 3-1-1- الأسلوب المنطقي:

و يمثلته الربع العلمي الأيسر و رمزه (A) و من أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية و القدرة على فهم الأبنية و العمليات المعرفية.

#### 3-1-2- الأسلوب التنظيمي:

و يمثلته الربع السفلي الأيسر و رمزه (B) و من أهم خصائصه جدولة و تنظيم الأنشطة و الاهتمام بالتفاصيل.



### 3-1-3- الأسلوب الاجتماعي:

و يمثلته الربع السفلي الأيمن و رمزه (C)، و من أهم خصائصه القدرة على الاتصال و التأثير على الآخرين و التعامل معهم.

### 3-1-4- الأسلوب الابتكاري:

و يمثلته الربع العلوي الأيمن، و رمزه (D)، و من أهم خصائصه تخيل البدائل، و تخضلي الحوافز، و الحصول على أفكار جديدة.

و ترى الباحثة أنه على غرار ما ذكره كولب و كولب (2005) من وجود رابطة بين نظرية التعلم التجريبي و بحوث و دراسات الجهاز العصبي، فيمكن أن يتم ربط أساليب التفكير بنظرية "هرمان"، فالتشريعي قد يصنف ضمن فئة الابتكاري، و الهرمي قد يصنف ضمن فئة الابتكاري، و الهرمي قد يصنف ضمن فئة التنظيمي، و التنفيذي، و التنفيذي قد يصنف ضمن فئة المنطقي، و الخارجي قد يصنف ضمن فئة الاجتماعي.

و قد قامت "مكارثي" بعمل مشابه حين ربطت بين أساليب التعلم الأربعة في التصنيف "كولب" لأساليب التعلم و بين وظائف نصفي الكرة الدماغية و وضعت بذلك نموذجاً يستفاد منه في التدريس. (د: ميل محمد زايد، 2003، ص 90).

### 3-2- نظرية تاير Their:

تؤكد تاير أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير الذي يصبح شيئاً خاصاً به كبصمة الأصبع، و الذي يتم من خلال دورة تسمى (دورة التفكير)، و لها أربع مراحل و هي كالتالي:

### 3-2-1- الاستقبال:

و فيها يبدأ الفرد في التفاعل و الاستيعاب للموقف حيث تكون كل الإحساسات و المشاعر و الأفكار في حالة يقظة، و تتم هذه المرحلة في فترة قصيرة جدا.

### 3-2-2- المعالجة:

فيها يتم معالجة ما يتم استقباله، و هي الجانب التجريدي لخصال الفرد.

### 3-2-3- الناتج:

و هي مرحلة التعبير التي تخص الجانب العقلي و الفكري للفرد، و بالتالي فكل فرد يعبر عما نمت معالجته في المرحلة السابقة.

### 3-2-4- الإسترجاع:

و هي تخص الناتج الكلي و كيفية حدوثه لدى الفرد (حكيمة الطويل، 1997).

و ترى الباحثة أن هذه النظرية تخالف نظرية التحكم العقلي الذاتي، حيث ذكر ستيرنبرج (1997) أن الأساليب تتغير عبر المهام و المواقف المختلفة و ترى الباحثة أن أساليب التفكير ليست ثابتة ثباتا نسبيا، فكل فرد أسلوبه الخاص المميز له و لكن قد يتغير في بعض المواقف و هذا يعتمد على مرونة الفرد الأسلوبية التي ذكر عنها ستيرنبرج (1997) Sternberg أنه إذا كان هناك مفتاح للتكيف فربما يكون في المرونة الأسلوبية. (د: نبيل محمد زايد، 2003، ص 91).

### 3-3- نظرية "هاريسون و برامسون" «Harrison et Bramison»:

حدد "هاريسون و برامسون" أساليب التفكير بأنها "مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته و ذلك حيال ما يواجهه من مشكلات.(قاسم، 1989، ص 42-43).

و يرى "هاريسون و برامسون" أن الأسلوب الذي يفكر به الناس في الأشياء هو المفتاح الأساسي للفروق الفردية الرئيسية الموجودة بين البشر، و قد صنف حبيب (1996) أساليب التفكير وفقا لهاريسون و برامسون إلى ما يلي:

#### 3-3-1- الأسلوب التركيبي:

يعني بالضرورة القيام بعمل شيء جديد و أصيل و مختلف تماما عما يفعله الآخرون، و العملية العقلية المفضلة عند الفرد التركيبي هي التأملية، ويفضل الشخص التركيبي الدمج و التكامل و يتطلع إلى العمليات التأملية التي تنتج الحل الأفضل، كما يقوم بربط وجهات النظر التي تبدو متعارضة أو متناقضة.

#### 3-3-2- الأسلوب المثالي:

يركز الفرد المثالي اهتمامه على ما هو مفيد بالنسبة للناس والمجتمع معا، و له وجهات نظر واسعة تجاه الأشياء، فيميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف، كما يفضل التفتح و التقبل، و يتشابه الشخص المثالي مع التركيز على القيم من الحقائق، و لكنه يختلف عنه في رؤيته بأن الصراعات غير منتجة.

### 3-3-3- الأسلوب العملي:

يهتم الشخص العملي بالتحقق مما هو صحيح أم خاطئ، بإستخدام خبرته الشخصية المباشرة و هذا يعطيه حرية التجريب و هو يتناول المشكلات بشكل تدريجي، و يميل إلى البحث عن الحل السريع.

### 3-3-4- الأسلوب التحليلي:

يواجه الفرد ذو التفكير التحليلي المشكلات بحرص و منطقية وبطريقة منهجية مع الاهتمام بالتفاصيل، و يفضل التوجيه و الإرشاد، و هو يميل إلى الاستقرار و العقلانية.

### 3-3-5- الأسلوب الواقعي:

يفضل الشخص الواقعي الملاحظة و التجريب و التركيز ويكون على الاستنتاجات و ليس الحقائق.

يرى الباحثون أن نظرية "هاريسون و"برامسون" تتميز بالأسلوب المثالي الذي يركز على القيم والتفتح و التقبل، بينما لم يقدم "سترنبرج" في نظرية التحكم العقلي الذاتي أسلوبا مماثلا لاختلاف الأساس الذي بني عليه "ستيرنبرج" نظريته، إلا أن الأسلوب القضائي بما يستلزم من عدالة، و الأسلوب الخارجي بما يتضمنه من إدراك اجتماعي قد يدل ضمنا على مضمون الأسلوب المثالي.

### 3-4- نظرية التحكم العقلي الذاتي:

ذكر "ستيرنبرج" أن الفكرة الأساسية لنظرية الحكومة العقلية هي أن أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة لكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، و هي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار، و بالتالي فإن أشكال الحكومة التي نراها مرآيا لأذهاننا.

و هناك أشياء متوازية بين تنظيم الفرد و تنظيم المجتمع فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسه يحتاج الفرد أيضا إلى حكم نفسه، كما أن الفرد بحاجة إلى تحديد المصادر، و تقرير الأولويات و الإستجابة إلى تغيرات العالم الخارجي، و هو بذلك يشبه الحكومات، و قد ذكر (طيب 2005)، أن نظرية التحكم العقلي الذاتي تعد من أحد النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، فقد ظهرت النظرية في صورتها الأولى في عام (1988) باسم نظرية التحكم الذاتي، ثم غير "ستيرنبرج" لمسامها في (1990) لتصبح نظرية أساليب التفكير و ظهرت في صورتها النهائية في عام 1997، ثم توالى الدراسات حول هذه النظرية حتى بلغت 55 دراسة عام 2005.

### 4- تصنيف أساليب التفكير:

يستخدم الباحثون مسمى نظرية التحكم العقلي الذاتي لتمييزها عن باقي نظريات أساليب التفكير، و لأن تصنيف أساليب التفكير الثلاث عشر (13) المستمدة من وصف الحكومات، فوصفها بنظرية التحكم العقلي الذاتي أقرب إلى الواقع، وقد قسم ستيرنبرج أساليب التفكير التشريعي، التنفيذي و القضائي أو الحكمي.

و يشمل أساليب التفكير الملكي و الأقل و الفوضوي، و من حيث المستوى تقسم أساليب التفكير إلى العالمي و المحلي. و من حيث النزعة تقسم إلى المحافظ و التقدمي، و من حيث المجالات تقسم إلى: الداخلي و الخارجي.

و فيما يلي عرض لهذه الأساليب:

#### أولاً: 1- من حيث الوظائف Function:

ذكر "ستيرنبرج" و"زهانج" (2005) أن هناك ثلاث وظائف رئيسية في نظرية الحكومة الذاتية العقلية، و قد قام "ستيرنبرج" لإستخدام تشبيه الحكومة في وصفه لهذه الأساليب و هي كما يلي :

#### 4-1-1- الأسلوب التشريعي:

يرتبط الأسلوب التشريعي بالإبداع، لأن الشخص المبدع يحتاج إلى إنتاج الأفكار الجديدة و الرغبة الداخلية في ذلك، و هو أسلوب الشخص الذي يستمتع بالإنخراط في العمل الذي يتطلب إستراتيجيات إبداعية، مثل الابتكار و التخيل و التخطيط و التركيب. و قد ذكرت "سامية عثمان" (2005) أنه يفضلوا إدراك طرقه الخاصة لعمل الأشياء و يقرر بنفسه ما يفعله و كيف سيفعله، مع وضع قوانينه الخاصة و حل المشكلات الغير المعدة سلفاً أو المصاغة من قبل الأفراد ذوو الأسلوب التشريعي يفضلون أن يشارك في المهام التي تتطلب إستراتيجيات إبداعية تنتج أساليب و حلول جديدة، كما يميلون لابتكار قواعد خاصة بهم، ويستمتعون بعمل أشياء بطريقتهم الخاصة و لذلك فقد يعاقبوا على عدم التزامهم بالتعليمات المعطاة لهم، كما أنه يفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، و يميلون لبناء النظام و المحتوى لكيفيته لحل

المشكلات الابتكارية، مثل كتابة البحوث و يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي: مثل: كاتب، عالم، فنان. (نبيل محمد زايد، 2003، ص، 88-90).

#### 4-1-2- الأسلوب التنفيذي:

هو أسلوب الشخص الذي يفضل تنفيذ القواعد و إتباع القوانين، و لا يفضل وضع أنظمة جديدة خاصة به، فهو ينفذ أفكار و آراء الآخرين، فالأفراد ذو الأسلوب التفكيرى التنفيذى يميلون إلى إتباع القواعد الموجودة، و يميلون إلى استخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات المرتبة و المعدة مسبقا، كما يفضلون الأنشطة التي تكون محددة مسبقا والأنواع التنفيذية من المهن، مثل: محامى، رجل شرطة، جراح.

و قد ذكرت "سامية عثمان" (2005) أن قيمة من يفضل هذا الأسلوب تظهر في المدرسة والعمل، لأنه يقوم بما يطلب منه، و غالبا ما يقوم بالعمل و هو سعيد عن طيبة خاطر، فهو يتبع الأوامر و القواعد و يقوم بتقييم نفسه بنفس الطريقة التي يقيمه بها الآخرون، أي مدى الالتزام بما يأمر به.

و ذكر "ستيرنبرج" و "زهانج" (2005) أن الطلاب التنفيذيين يفضلون حفظ المواد، واختبارات الاختيار من متعدد أو اختبارات الإجابات القصيرة، و عمل الواجبات بالطريقة التي يفضلها المعلمون و لذلك فيرى المعلمون أنهم طلاب جيّدون إذ أنهم ينفذون ما يقال لهم. (نبيل محمد زايد،، 2003، (ص 86).

#### 4-1-3- الأسلوب الحكمي:

و هو أسلوب الشخص الذي يقيم القواعد و الإجراءات، و حل المشكلات التي تحتاج إلى تحليل و تقويم للأفكار و بفضل ذوو الأسلوب الحكمي الآراء و الحكم على الأشخاص و نقد البرامج و يفضل المشكلات التي تتيح له تحليل و تقويم الأشياء و الأفكار الموجودة، ويحبذ الأنشطة التي تدرب الوظيفة القضائية الحكمية كما يميل إلى المهام التي تتطلب النشاطات القضائية: مثل: قضاء، ناقد، مقدم برامج، مرشد أو موجه.

فقد ذكرت "سامية عثمان" (2005) أن الأسلوب التقييمي يمكن أن يقوم بدور هام في الإبداع فالقيام بأي عمل إبداعي يحتاج إلى تقييم شخص لعمله، و الوصول إلى نقاط الضعف و القوة. و قد ذكر "ستيرنبرج" (1990م) أن بعض الأشخاص قد يكونون ذوو الأسلوب تشريعي قوي بينما الأسلوب التمثيلي و الحكمي ضعيف بينما بعض الأشخاص تكون أساليب تفكيرهم (التنفيذي، التشريعي، و الحكمي) متوازنة.

#### ثانيا: 2- من حيث الأشكال Forms:

يؤكد "ستيرنبرج" على أنه كما توجد أشكال مختلفة للحكومة هناك أيضا أساليب مختلفة يحكم بها الأفراد أنفسهم، و فيما يلي عرض لذلك:

#### 4-2-1- الأسلوب الملكي:

و هو أسلوب الشخص الذي يسيطر عليه هدف واحد أو طريقة واحدة لعمل الأشياء. و قد ذكرت "سامية عثمان" (2005) أنه أسلوب من يفكر وحده، وينقاد مع أفكاره الخاصة، و هو شخص مستقل و مدفوع من داخله و يميل الفرد إلى ألا يدع شيئا يقف في طريقه لحل المشكلة



حيث يفضل الأفراد ذو الأسلوب الملكي المشاركة في الأنشطة التي تتطلب منهم التركيز على شيء واحد فقط في المرة الواحدة، و يكون تمثيلهم للمشكلات بسيطة، و هم غير واعيين نسبيا بأنفسهم، متسامحون و مرنون، وحاسمون لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات و البدائل، لذلك يواجد الطالب ذو الأسلوب الملكي مشكلة في المدرسة لأنه عادة يريد فعل شيء آخر خلاف ما يفعله فعلا.

#### 4-2-2- الأسلوب الهرمي (السلطوي):

ذكر "ستيرنبرج" (1997) أن الشخص ذو الأسلوب الهرمي يميل إلى أن يكون مدفوعا من أهداف مرتبطة بصورة هرمية، و هو مدرك بأنه لا يمكن إنجاز كل أهداف بصورة متساوية و بأن بعض أكثر الأهمية من الأخرى، فهو صائد أولويات، قادر على تحديد مصادره بعناية.

و قد ذكر طيب (2006) أن أصحاب هذا الأسلوب يعتقدون أن الغاية لا تبرر الوسيلة، يبحثون عن التعقيد، و عادة ما يكونون حاسمين و منظمين في عملهم. و يميل هذا الشخص إلى أن يكون أكثر قبولا للتعقيد من الشخص الملكي، فهو يرتب الحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يحدد الأولويات بشكل صحيح. و يفضل الأفراد ذوي الأسلوب الهرمي (السلطوي) توزيع اهتماماتهم و طاقاتهم على عدة مهام محددة الأولوياتهم مدفوعون من خلال أهداف عديدة و غير متساوية الأهمية، و يأخذون بالمعالجة المتوازنة للمشكلات و في اتخاذهم للقرارات، و لديهم إدراك جيد للأولويات، و هم واعيين بأنفسهم ومتسامحون و مرنون نسبيا.

و يميل الطالب ذو الأسلوب الهرمي إلى أن يكون أكثر قبولاً للتعقيد من الشخص الملكي، فهو يرتب الحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يحدد الأولويات بشكل صحيح و لذلك تظهر مشكلة هذا الطالب حين تكون أولوياته مختلفة عن الأولويات التي يحددها المعلم. و قد ذكر "ستيرنبرج" و"زهانج" (2005) أن هؤلاء الطلاب يفضلون عمل قوائم للأعمال و أحيانا قوائم، و هم يوزعون الوقت لعمل الواجبات و ما يجب عمله حالا و لاحقا فيما بعد.

#### 4-2-3- الأسلوب الأقلّي:

في الأسلوب الأقلّي كما ذكر "ستيرنبرج" (1997) يكون الأشخاص مدفوعين بالعديد من الأهداف التنافسية ذات الأهمية الملحوظة المتساوية، و يجدون المشكلة في تحديد من يمكن إعطائه الأولوية، و نتيجة ذلك يجدون مشكلة في تحديد المصادر. و هم لهم القدرة على عمل ممتاز، و لكنه لا يظهر كذلك إذا كانوا في موقف يتطلب تحديد المصادر، ويفضل الأفراد ذوي الأسلوب الأقلّي العمل لتحقيق عدة أهداف في نفس الوقت بدون تحقيق أولويات للمهام، و لديهم العديد من المعالجات للمشكلات و يكونون متوترين، و لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم لأن تلك الأهداف عادة ما تكون متناقضة و يبحثون عن تعقيد أحيانا نتيجة للإحباط

و هم واعون بأنهم متسامحون، مرنون، مشوشون في وضع الأولويات، لأن الأهداف تبدو لهم متساويات الأهمية. و مشكلة الطالب من هذا الأسلوب أنه غير متأكد مما يفعله أولا. و لا مقدار الوقت المخصص لكل مهمة، و لذلك فقد يجد مشكلة في الاختبارات لأنه لا يستطيع تحديد كم من الوقت يحتاجه كل عنصر في الاختبار و يعطي جميع الأسئلة أوقات متساوية، و لذلك

فالتوجيه المحدود من قبل المعلم لمثل هذا الطالب يجعله ذا فعالية أكثر من أصحاب الأساليب الأخرى. و المعلم الأقل قد لا يستطيع بسهولة تقسيم وقت الفصل.

#### 4-4-2- الأسلوب الفوضوي:

و هو أسلوب الشخص الذي يعتبر أن القواعد و الإجراءات و الإرشادات كارثة لابد من تفاديها، فهو شخص يميل إلى رفض الأنظمة المصارعة، و يقاوم أي نظام يرى أنه يقيد. و يفضل الأشخاص ذوو الأسلوب الفوضوي العمل في المهام التي لا تتطلب أي نظام على الإطلاق، كما يستمتعون العمل في الأنشطة التي يمكن أن تتيح المرونة فيما يتعلق بماذا وأين و متى و كيف يعمل الفرد؟ و يأخذون بالمعالجة العشوائية للمشكلات، و من الصعب تحديد و تفسير الدوافع الكامنة وراء سلوكهم، و غالبا ما تكون أهدافهم غير واضحة، و هم غير واعون بأنفسهم و غير متسامحين و مرنون جدا، و مشوشون في وضع الأولويات و متطرفون و غير منظمين. كما ذكر "ستيرنبرج" و "زهانج" (2005) فإن هؤلاء الطلاب نادرا ما يسلمون واجباتهم في الوقت المحدد. و قد ذكرت "سامية عثمان" (2005) أن الشخص ذا الأسلوب الفوضوي يعمل على البحث كما يفضله الآخرون، ويسمح للأفكار أن تنمو، و لكن يستطيع ترجمة الأفكار المتنوعة التي لديه إلى إنتاج إبداعي متميز، حيث يحتاج كثير من الأشخاص إلى العمل الجاد المهني لتطوير و إعادة بناء أفكارهم الإبداعية و يحتاج الشخص من ذوي الأسلوب الفوضوي من شخص آخر يساعده على التعرف على إمكاناته الإبداعية، و إلى ظروف ملائمة. و قد ذكر "ستيرنبرج" و "زهانج" (2005) أن المعلم ذو الأسلوب الفوضوي قد لا يكون منظما في أسلوب تدريسه و مع ذلك فهو مبدع جدا، يومض بالأفكار الإبداعية لطلابه.

### ثالثاً: 3- من حيث المستويات Levels:

في معظم البلدان تعمل الحكومة على مستويات مختلفة، المستوى القومي و المستوى الإقليمي، و المستوى القطاعي، و المستوى المحلي، و غير ذلك من المستويات، و بالمثل فإن التحكم العقلي الذاتي عند الأفراد، و الذي يمكن أن يختلف فيه الأفراد في ضوء إهتمامهم بالتفصيل، يوجد منه مستويات للتحكم: مستوى عالمي كلي Global، و مستوى محلي Local .

#### 4-3-1- الأسلوب العالمي (الكلي) Global Style:

إن الشخص الكلي هو الذي يهتم بالعموميات، و يوجه انتباهه نحو الصور الكلية لأي موضوع و ذكر الطيب (2006) أن أصحاب هذا الأسلوب يفضلون العمل مع القضايا المجردة و يتجاهلون التفاصيل، و يميلون للتجريد، و أحيانا يسترسلون في التفكير، و يميلون إلى العمل في عالم الأفكار، و المفاهيم لديهم عالية الرتبة. و قد ذكر "ستيرنبرج" (2005) أن هؤلاء الطلاب يستطيعون فهم الأفكار الرئيسية في مقال، و لكنهم يفشلون في فهم التفاصيل، و قد ذكر محمود (2003) و "سامية عثمان" (2005) أن الأسلوب الكلي هو المفتاح الأول للتفكير الإبداعي، حيث يهتم بالحل الإبداعي عامة بالتخلي عن التفاصيل، و توجيه الانتباه للصور الكلية الكبرى و الطلاب ذوو الأسلوب الكلي لا يميلون إلى النمطية الحياة أو العمل، و هم يفضلون التغيير و التجديد. كما أن المعلم ذو الأسلوب الكلي يركز في عالم التدريس على الصورة الكبرى دون التركيز على التفاصيل، و لذلك قد يكون من أهم أدوار المعلم لمساعدة الطلاب ذوي الأسلوب الكلي و مساعدتهم على إدراك تفاصيل.

### 4-3-2- الأسلوب المحلي: Local Style:

و هو أسلوب شخص الذي يفضل التعامل مع المشكلات المحسوسة التي تتطلب التعامل مع التفاصيل و الاتجاه إلى الجوانب العملية من أي موقف يجد نفسه فيه، حيث يفصل ذوي الأسلوب المحلي الأنشطة التي تتطلب منهم الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة، ويميلون إلى المشكلات العيانية، و يتوجهون نحو المواقف العملية. و قد ذكر "ستيرنبرج" (2005) أن الطالب ذا الأسلوب المحلي يدرس تفاصيل كثيرة للاختبار، و لا يعرف كيف يربط بينها و ما هي علاقتها، و يكتب أبحاثا بها كم هائل من المعلومات و الحقائق و لكن لا يوجد بها تنظيم واضح كما أنه عندما يتحدث يركز على المحددات دون النظرة الكلية للموضوع. أما المعلم من ذوي هذا الأسلوب فيميل إلى تفاصيل الكثيرة في المحاضرات. و قد ذكر "ستيرنبرج" (2005) أنه غالبا ما ينظر إلى الأسلوبين العالمي و المحلي على أنهما نهايتين لنفس المتصل، و لكنهما في الحقيقة ليس كذلك، و معظم الناس يميلون إلى التركيز على الكليات و التفاصيل، و لكن بعض الأفراد يجمعون بين الاثنين، و ربما يكونون أكثر انتباها إلى كل من الصورة المحلية و الصورة الكلية أكثر من الأفراد الآخرين لأي من الصورتين، و لذلك فإن كان فردان أقرب إلى نهاية الأسلوب فرما كانت هناك صعوبة في العمل معا، لأنهم لا يستطيعان تواصل جيدا كما أنه إذا كان الشخصان من ذوي الأسلوب الكلي يعملان معا فإنهما يتركزان على تشكيل و صيغة الأفكار، و لكنهما يحتاجان إلى شخص يهتم بالتفاصيل المتعلقة بالمفاهيم أو بكيفية تنفيذها.

#### رابعاً: 4 - المجالات Scopes:

يهتم العقل البشري في المجتمع - كما في الحكومات - على الأمور و الموضوعات الداخلية و الخارجية كالآتي:

**4-4-1- الأسلوب الداخلي Internal Style:** هو أسلوب الشخص الذي يفضل التوجه الداخلي و هو منظومة مركزة حول المهمة في بعض الأحيان، و يجب العمل بمفرده، و يهتم بتطبيق ذكائه على الأشياء أو الأفكار بعيداً عن الآخرين، و لديه حس أو إدراك اجتماعي أقل للعلاقات الشخصية. و قد ذكرت "سامية عثمان (2005)" أن الآخرين ينظرون للأشخاص ذوي التوجه الداخلي على أنهم محدودو الذكاء الاجتماعي أو أنهم غير مستعدين للتعامل مع الآخرين، و لكن في الحقيقة فإنهم يفضلون التوجه نحو الداخل، و عندما يراعى لديهم هذا التوجه من حيث إعطائهم أعمالاً و مهاماً فيقوم بعملها بمفردهم، و يتم تقييمهم بطريقة تناسب أسلوبه، حينئذ يصبحون ممتازين من الناحية الأكاديمية و العلاقات الشخصية. كما أن المعلم ذا الأسلوب الداخلي قد يتجنب التدريس كفريق و يفضل تدريس بمفرده.

#### 4-4-2- الأسلوب الخارجي: External Style:

و هو أسلوب الشخص الانبساطي المتمركز حول الأشخاص، و غالباً ما يكون لديه وعي بما يحدث للآخرين، و قد ذكرت "سامية عثمان (2005)" أنه يحب العمل الذي يعطي فرصة لتنمية العلاقات الشخصية أكثر من العمل المستقل بمفرده. حيث يفضل الأشخاص ذوي الأسلوب الخارجي أن يشاركوا في المهام التي تتيح لهم الفرصة لتطوير علاقاتهم الشخصية

و هم بسيطون و يميلون للعمل مع الآخرين، و لديهم حس أو إدراك اجتماعي ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية. و قد ذكر "ستيرنبرج" و "زهانج(2005)" أن المعلم ذا الأسلوب الخارجي يفصل التدريس الجامعي و التعاون مع زملاء.

#### خامسا: 5- من حيث النزعات Leaning:

هناك نزعتان في التحكم العقلي الذاتي: تحررية (تقدمية) و محافظة، و يمكن توضيحها على النحو التالي:

#### 4-5-1- الأسلوب التقدمي (التحرري):

و هو أسلوب الشخص الذي يميل إلى عمل الأشياء بطريقة جديدة و متبكرة. و قد ذكر "عجوة"، و "أبو سريع (1999)"، أن الشخص ذا الأسلوب التقدمي يفضل السعي وراء المواقف الغامضة إلى حد ما، و يتجنب المواقف التي يقوم فيها بأداء دوره وفقا لطريقة محددة سابقا حيث يستمتع الأشخاص ذوو الأسلوب التقدمي بالمشاركة في مهام تتطوي على التجديد و الغموض و التحدي و يفضلون غير المألوف، و يفضلون أيضا أقصى تغيير ممكن و يذهبون فيما وراء القوانين و الإجراءات الموجودة، و قد ذكر "ستيرنبرج" و "زهانج(2005)" أن المعلم ذا الأسلوب التحرري يفضل الطرق الجديدة والتقنيات الحديثة في التدريس.

#### 4-5-2- الأسلوب المحافظ:

هو أسلوب الشخص الذي يفضل إتباع القواعد و الإجراءات القائمة و يقلل من إمكانية حدوث التغيير، و يتجنب المواقف الغامضة كلما أمكن ذلك، و يقوم بتطبيق ما هو معتاد في

العمل و انجازه بالطرق التي تثبت صحتها في الماضي، كما أن الطالب إذا كان من الأسلوب المحافظ يسأل المعلم دائماً، كما يتوقع منه، و هو الذي يقود زملائه بكيفية عمل الواجبات و يشعر بالقلق من عمل مشروع يتطلب إبداعاً فنياً، و المعلم من هذا الأسلوب يفضل التدريس بطرق تقليدية، و قد يكون متردداً تجاه الطرق الحديثة في التدريس.

و يقترح ذكر "ستيرنبرج" (1997) أن الإنسان يمتلك هذه الأساليب، و لكن بدرجات مختلفة و بالتالي باختلاف الأشخاص يرجع إلى قوة تفضيل أسلوب معين وفقاً للمهمات و المواقف التي تستدعي هذه الأساليب، و بهذا يرى "ستيرنبرج" أن نظريته تختلف عن النظريات السابقة التي تصنف الأشخاص وفقاً لأساليب التفكير، دون التركيز على تغيير أسلوب تفكير الشخص وفقاً لتغير المواقف التي مر بها.

## 5- تقسيم أساليب التفكير:

قامت زهانج (2006) بتصنيف أساليب التفكير وفقاً لنظرية التحكم العقلي الذاتي إلى ثلاث مجموعات و هي كالتالي:

### 1- المجموعة الأولى:

النموذج (1)، و هو المتضمن عمل الأشياء بإبداع، و يدل على مستويات عليا من التعقد المعرفي، و يضم أساليب التفكير: (التشريعي، الحكمي، العالمي، التقدمي، الهرمي).

### 2- المجموعة الثانية:

النموذج (2)، و هو المتضمن عمل الأشياء بطرق أكثر معيارية، و تدل على مستويات أدنى من التعقيد المعرفي، و يضم أساليب التفكير: (التنفيذي، المحلي، المحافظ، الملكي).



### 3- المجموعة الثالثة:

4- النموذج (3)، و هو المتضمن المتبقي من أساليب التفكير الثلاث عشر (الأقلي، الفوضوي الداخلي، الخارجي) و هي التي لم تصنف في النموذج (1) أو النموذج (2) لأن الأشخاص من ذوي هذه الأساليب يظهرون خصائص من كلا المجموعتين السابقتين بناء على ما تتطلبه المهمة، فالشخص ذوو أسلوب التفكير الفوضوي يمكنه العمل بطريقة مطورة أو معقدة مثل التعامل مع المهمات عديدة بدون أن يفقد الصورة الكلية لما يرغب في إنجازه، و بالتالي فهو يستعمل أساليب التفكير نموذج (1)، و في المقابل يمكن للإنسان ممن ذوي الأسلوب الفوضوي العمل بطريقة غير معقدة أو مطورة مثل التعامل مع المهمات دون أن يعرف كيفية إسهام كل مهمة في الوصول إلى الهدف النهائي، و هو بهذا يستعمل النموذج (2) في أساليب التفكير و قد اعتبرت "زهانج" هذه الأساليب في المجموعة الثالثة، و أطلقت عليها النموذج (3).

كما وجدت "زهانج (2002)" أن أساليب التفكير تختلف عن مستويات النمو المعرفي بأن أساليب التفكير أكثر مرونة، بينما مستويات النمو المعرفي تتميز بأنها أكثر ثباتاً كما أن الطلاب الذين حصلوا على مستويات عالية في النمو المعرفي نزحوا إلى استعمال مدى واسع من أساليب التفكير أو ما يعرف بنمط (1) من أساليب التفكير، أما الطلاب الذين صنفوا في مستوى نمو معرفي أقل فقد كان استعمالهم لمدى أقل من أساليب التفكير أو ما يعرف بالنمط (2) من أساليب التفكير، كما أن التفكير الحكمي يساعد على النمو المعرفي بينما استعمال التفكير التنفيذي يثبط هذا النمو.

كما أن "ستيرنبرج" و "جريجورنكو" عند وضعهما إستانبات أساليب التفكير للمعلمين اقتصرأ على ثلاث أبعاد، و هي كالتالي: الوظائف، المستوى، النزعة و المشتملة على أساليب التفكير: (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، التقدمي و المحافظ) و قد أطلقا عليها أساليب التفكير في التعليم.(عبد المعطي، 2006، ص 197).

#### 6- أهمية أساليب التفكير:

إن أهمية و هدف أساليب التفكير هي معرفة مدى التحصيل لدى التلاميذ و مدى تحقيق أهدافهم في كيفية تفكيرهم و تأثيره على المردود و الدافعية لديهم فمن خلال دراستنا لأساليب التفكير تطرقنا إلى الأساليب التي يستخدمها التلميذ في تفكيره و دراسته في كسب العلم و المعرفة و تنقسم أساليب التفكير حسب نظرية "ستيرنبرج" إلى (13) ثلاث عشرة أسلوب تفكير و هي: الأسلوب التشريعي، التنفيذي، القضائي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ الهرمي، الملكي، الأقلّي، الفوضوي، الداخلي و الخارجي.

### خلاصة الفصل:

تعتبر أساليب التفكير أهم عنصر يمكن التطرق إليه و دراسته لفهم شخصية الفرد ومعرفة طرقه المفضلة في استخدام قدراته الذهنية و الفكرية، فمجرد تطبيق مقياس قائمة أساليب التفكير "لستيرنبرج" تتضح لنا تفضيلات الفرد و أسلوب تفكيره و يمكن لنا من تشخيصه بين: تشريعي، تنفيذي، قضائي عالمي، محلي، متحرر، محافظ، هرمي، ملكي، أقلّي، فوضوي، داخلي و كذا خارجي، فيتبين ذلك عبر إجابياته التي هي عبارة عن مقياس لأساليب التفكير، فيتبين مدى تفضيل الفرد لطريقة و أسلوب ما عن آخر، و كيفية تعامله وحله للمشاكل و العراقيل التي يتطرق لها يوميا في حياته و مدى قدرته على حلها بطريقة تتماشى مع قدراته.

# الفصل الثالث

# الدافعية

## تمهيد

1. تعريف الدافعية.
  2. المفاهيم المرتبطة بالدافعية.
  3. خصائص الدافعية.
  4. أنواع الدوافع.
  5. وظائف الدافعية.
  6. النظريات المفسرة للدوافع.
  7. أهمية الدافعية.
- خلاصة الفصل.

**تمهيد:**

يحظى موضوع الدافعية باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية وحيث يعتبرها العديد من الباحثين على أنها عملية نفسية رئيسية، تشكل محور أساسي في توجيه السلوك و إشباع حاجات الفرد، و تحقيق أهدافه و التفوق و التخطيط للمستقبل، و في هذا الجزء سنتناول تعريفات الدافعية من وجهة نظر الباحثين و المفكرين.

## 1-تعريف الدافعية:

تعريف "ليندلي" 1957:

إنها عملية استثارة و تحريك السلوك و تنظيم نموذج نشاط.(محمد خليفة عبد اللطيف،2000،ص،54).

و يعرف أيضا:

على أنها مجموعة من الميكانيزمات النفسية و البيولوجية التي تعمل على اصدار السلوك و ضمان شدته، و استمراريته لتحقيق هدف أو تجنب شيء معين، فكلما ارتفعت الدافعية كلما كان السلوك أكبر و أدوم.

و عرف "هوب" : الدافعية على أنها " اثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك و وظيفة التنقيط أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة".

و عرفت الدافعية من خلال المحددات الداخلية على أنها:عبارة عن حالة استثارة و توتر داخلي تثير السلوك و تدفعه إلى تحقيق هدف معين.

و عرف "ستاتس" :الدافعية على أنها تنشيط انفعالي لمنبهات محددة و مركبة، يوجهها مصدر التدعيم"( عبد اللطيف محمد خليفة،2000،ص،96).

و يعرف "فرانكلين" 1994:الدافعية على أنها إثارة سلوك ما و توجيهه

و الاستمرار به، فالدافعية مفهوم افتراضي، فنحن نرى الدافعية بل نستدل على وجودها و مستوياتها من ملاحظة ما يقوم به الناس من أعمال و وظائف، فعلماء النفس و الآخرين يستنتجون على أن الدافعية من الآثار التي يتركها في السلوك الملاحظ عند الناس

( حسين أبو رياش و آخرون، 2006، ص، 15).

و يعرف " تايلور و زملائه 1982: الدافعية على أنها عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة الموجه نحو هدف و صيانتة، و الملاحظة عليه، و إيقافه في نهاية المطاف (محمد عودة الريمائي، و آخرون، 2004، ص، 241).

تعريف مروان أبو حويج: يعرف الدافعية على أنها الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معين في العالم الخارجي، و هذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه و غاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية ( مروان أبو حويج، 2004، ص، 143).

أما "يونج" : يرى بأن الدافعية نشاط موجه نحو هدف معين مثل البحث عن الغذاء و الأمن"

( بنهية صالح السمارائي، 2006، ص، 94).

تعريف ويتيج 1983: يعرف الدافعية على أنها شرط يساعد على استمرار النمط السلوكي لتحقيق الاستجابات أو لا تتحقق.

كما يعرفها أيضا على أنها عامل نفسي شعوري يهيئ الفرد لتأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف.

تعريف بلقيس و مرعي: يعرفها على أنها القوة الداخلية التي تحرك السلوك و توجهه لتحقيق غاية معينة، ويشعر بالحاجة إليها وأهميتها المادية و المعنوية و تستثار هذه الحركة بعوامل تنتج من الفرد نفسه (خصائصه، ميوله، حاجاته).

( صالح علي أبو جادو، 2000، ص، 324).



من خلال ما رأيناه سابقا نستنتج أن لا يوجد تعريف واحد للدافعية فكل باحث مفكر، عالم له وجهة نظره الخاصة و معايير اكتساب الدافعية لديه، لكن ما يشار إليه أن كل الباحثين يؤكدون على أن الدافعية بمثابة الشرايين التي تحرك الفرد لتحقيق طموحاته، ميولاته، و أهدافه و كذا النجاح في كل ما يقوم به، فبدون دافعية لا و لن تتحقق المبتغى.

## 2-المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

هناك عدة تعاريف مصطلحات و مفاهيم مرتبطة بالدافعية أو مكونة لها،فهي متقاربة و متداخلة وشبه متساوية، فكل هذه المفاهيم إما تكون الدافعية أو تكملها فنجد منها

### 2-1- الحافز:

عبارة عن دوافع تعمل على تنشيط السلوك بهدف اتباع الحاجات ذات الأصول الفزيولوجية المرتبطة ببقاء الكائن الحي، فهي تجعل الكائن الحي يقوم باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية.

### 2-2- الحاجة:

عبارة عن شعور بالنقص في المتطلبات الجسمية، فهي تظهر مثلا حينما تحرم خلية في الجسم من الغذاء أو الماء و حينما يحرم الفرد من الأشخاص المقربين إليه فالحاجة تنشأ نتيجة الإخلاف في التوازن العضوي، أما الدافع فهو التوتر النفسي ينشأ نتيجة لشعور هادف الإنسان لهذا التي تدفعه لممارسة سلوك هادف لإعادة الإنسان إلى وضع الاتزان الداخلي.

## 2-3- الباعث:

هي الموضوعات التي تهدف إليها الكائن الحي و توجه سلوكياته سواء تجاهها أو بعيدا عنها، و من شأنها إزالة حالات الانفعالات الشديدة كالضيق و التوتر و من أمثلتها الطعام الذي يقابل حافز الجوع و الماء الذي يقابل حافز العطش و غيرها و الملاحظ أن هذين الجانبين من الدوافع و هما الحافز و الباعث لا ينفعلان و وظيفيا.

( أبو حويج، 2004، ص، 145).

## 2-4- الهدف:

توجد في نهاية دورة الدافعية، و هي أي شيء يعمل على تخفيف الحاجة و التقليل من الحافز فالهدف عبارة عن النتيجة المدركة لأداء هادف لإشباع حاجة تحقيق الذات

( بني يونس، 2007، ص، 18).

## 2-5- الميل:

يشير عادة إلى الميل الشعوري، و يعتبر الاتجاه مكتسبا يوجه الفرد في ظروف معينة وجهة خاصة

( بني يونس، 2000، ص، 18).

من خلال المفاهيم التي رأيناها في محورنا هذا اها منظور في علم النفس و الاجتماع و علوم الإنسانية فهي مرتبطة و متسلسلة تتكون منها الدافعية أو تكونها.

### 3- خصائص الدافعية:

تتصف الدافعية بعدة خصائص، من أبرزها:

- عملية عقلية كلياً غير معرفية.
- عملية افتراضية و ليست فرضية.
- عملية إجرائية و ليست قابلة للقياس و التجريب بأسلوب و أدوات مختلفة.
- الدافعية ثنائية العوامل أي أنها ناتجة عن التفاعل بين العوامل الداخلية أو الذاتية (فيزيولوجية و نفسية) من جهة ، و عوامل خارجية موضوعية ( مادية واجتماعية) معا من جهة أخرى.
- تفسير السلوك و ليس وصفه.
- عملية مستقلة، لكن يوجد تكامل بينهما، و باقي العمليات المعرفية و غير المعرفية و حالات و سمات الشخصية الأخرى.
- توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية من جهة، و النضج الفيزيولوجي النفسي و التدريب و التمرين و التعلم من جهة أخرى، و بهذا المعنى، فالدافعية مفهوم مجرد كباقي المفاهيم في علم النفس، لا نلاحظها مباشرة، بل يتطلب أدوات للكشف عليه، و لكننا نلمس أثرها في سلوكياتنا المعرفية و الانفعالية و الاجتماعية (محمد محمود بني يونس، 2006، ص، 23).
- كما نجد خصائص أخرى للدافعية منها:
- تكتسب الدافعية من الخبرات التراكمية للفرد، مما يؤكد أهمية الثواب و العقاب في إحداث تغيير في سلوك المتعلم، و تعليمه و تعديله و كذا بنائه أو إلغائه نهائياً.

- لا تعمل الدوافع بمعزل عن غيرها من الدوافع الأخرى، فقد يكون الدافع للتعلم إرضاء للوالدين، و قد يكون القبول الاجتماعي (الخالدة ناصر، 200، ص، 20).
- الدافعية هي قوة ذاتية داخلية .
- تتصل الدافعية بحاجات الفرد.
- الدافعية محرك للسلوك.
- تستثار الدافعية بعوامل داخلية و خارجية. (فوقية عبد الفتاح، 202، 2005).
- من خلال هذا نستنتج أن للدافعية عدة خصائص فهي عملية عقلية، افتراضية إجرائية، ثنائية العوامل تهدف إلى تفسير السلوك لكنها مستقلة.

#### 4- تصنيفات الدوافع:

لقد صنف العلماء الدوافع إلى قسمين هما:

##### 4-1- الدوافع الأولية:

تسمى دوافع البقاء أو الدوافع الفطرية أو البيولوجية، أو الولادية، و هي دوافع عضوية فيزيولوجية داخلية كدافع الأمومة و الجنس و العطش و الجوع، و هذه الدوافع تولد مع الفرد، أي أنها غير متعلمة و هي توجد عند كل الحيوانات و الانسان معاً، إذ أنها تقوم بوظائف التكاث و الاستمرارية الذاتية بهدف المحافظة على بقاء الكائن الحي على قيد الحياة. (محمد محمود بني يونس، 2007، ص، 34).

##### 4-2- الدوافع الثانوية:

هي تلك الدوافع التي يعرف لها أسس بيولوجية واضحة كالتملك و الاحترام

و التفوق و السيطرة و ما إلى ذلك، و تلعب الدوافع لثنائية دورا كبير في حياة الإنسان، تفوق في كثير من الأحيان الدور الذي يلعبه الدوافع البيولوجية التي تعتبر سهلة الإشباع إلى حدّ ما. (صالح محمد أبو جادو، 2000، ص، 325).

## 5-أنواع الدوافع:

تختلف الدوافع حسب طبيعتها و أهدافها في الحياة اليومية للفرد فهناك طبيعة و شخصية الفرد لتكوين دافعيته لمواجهة و تحديد أهدافه، و من أنواع الدوافع نجد:

### 5-1- الدوافع الفطرية:

تسمى كذلك بالدوافع الغريزية و هي التي تدفع الفرد إلى التماس أهداف طبيعية موروثة، و تتنوع الدوافع الفطرية و تظهر فيما يلي:

- ظهورها منذ الولادة أي قبل قبل الخبرة و التعلم.
  - دوافع خاصة بالحفاظ على بقاء الفرد و متسمة بالحاجات البيولوجية، بحيث يجب إشباعها بصورة فورية نسبيا و إلاّ كان مصيره الموت و هي الهواء، الإخراج الأكل، النوم.
  - دوافع خاصة بالحفاظ على الذات و هي دافع الجنس و الأمومة.
  - دوافع دفاعية ترتبط بالحفاظ على الذات و هي الحب.
  - دوافع تمكن الإنسان من استكشاف البيئة و التعامل و هي دافع الاستطلاع.
- و تبقى الدوافع الفطرية مشتركة بين كل الأفراد مهما اختلفت البيئة و الحضارة، فكل فرد يسعى إلى الحفاظ على ذاته و إبراز قدراته و امتلاك المشاعر

(محمد شفيق، 2002، ص، 197).

## 5-2- الدوافع المكتسبة:

هي دوافع ثانوية يكتسبها الفرد خلال عملية التطبيع الاجتماعي و هي كل ما يتعلمه الفرد عن طريق الخبرة و الممارسة و التدريب أثناء تفاعله مع البيئة

و عادة ما يصنف العلماء هذه الدوافع إلى ما يلي:

- دوافع اجتماعية فردية تشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد عن بعضهم البعض فقد يكتسبها بخبرته الخاصة و لا يكتسبها البعض الآخر لأنه لا يميل إليها، و ما هذه الدوافع و الميول إلا اتجاهات نفسية تعبر عن استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا يحدد شعور الفرد و سلوكه نحو أشياء معينة (حسين فايد، 2004، ص، 92).

- دوافع اجتماعية عامة: تتمثل في كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق خبرته اليومية و تفاعله الاجتماعي مهما اختلفت الحضارة التي ينتمي إليها و تبدو واضحة في ميل الإنسان إلى العيش مع الجماعات و الاشتراك معهم في مختلف نشاطاتهم الاجتماعية (محمد شفيق، 2002، ص، 197).

- كما أن هناك دوافع خاصة بالتعلم و لها علاقة بالنجاح و هي:

- الدافع إلى الاستكشاف و الاستطلاع:

- تظهر مختلف الدراسات أنه كلما كان المثير جديدا يستثير الرغبة في الاستطلاع أكثر و لكن يثير في المتعلم الاستطلاع و الاستكشاف للمعرفة، فكلما كانت هناك خبرات جديدة، يشجع المتعلم على الاستطلاع و البحث.

- دافع التنافس و الحاجة إلى التقدير:

- وجد أن التقدم في العمل يتأثر بفعل هذا الدافع بالتدرج، ووجود دافع التنافس يؤدي بالمتعلم إلى الإجتهد و العمل المثابر للحصول على أعلى النتائج و منه تحقيق التقدير لذاته.

- الدافع إلى الإنجاز و النجاح:

- يتمثل في انجاز الطالب بصفة جيدة، أي الحصول على علامات جيدة من أجل النجاح (صالح محمد علي أبو جادو، 1998، ص، 153).

- الدافع إلى المعرفة:

- يتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة و الفهم و الإتقان و حل المشكلات فالدوافع المعرفية تتمثل في حب الاستطلاع و الميل إلى التعرف على كل شيء (محمد زيدان، 1983، ص، 153).  
من خلال ما سبق ذكرت الأنواع على أنها أساسية و متكاملة لبعضها البعض في ارتباطها و أدوارها الفعالة في العملية الحياتية و البيئية في التأقلم و التفاعل و القدرة على مواجهة المواقف اليومية و الصعاب، كالتحدي للنجاح و الوصول إلى الهدف المنشود.

## 6-وظائف الدافعية:

تقوم الدافعية على العديد من الوظائف تأتي على النحو التالي:

### 6-1- الوظيفة التفسيرية:

و هي الوظيفة الأساسية للدافعية، فمن خلالها يتم تفسير السلوكيات بمختلف أنواعها والصادرة عن الكائن الحي (الحيوان و الانسان) و يطلق على هذه الوظيفة "وظيفة الغزو".

### 6-2- وظيفة التشخيص و العلاج:

تستخدم الدافعية في تفسير و تشخيص العلاج من الاضطرابات السلوكية و النفسية، فلفهم السلوك المضطرب لابد من البحث عن الدوافع التي أدت إلى الظهور، و بعد ذلك اتخاذ الاجراءات لتعديله و عليه فإن تصنيف الدوافع يقسم إلى قسمين أساسيين فالأول دوافع أولية و الثاني دوافع ثانوية لابد من مراعاتها.

### 6-3- وظيفة الطاقة و النشاط:

حيث تقوم بإطلاق الطاقة و استثارة النشاط من خلال تعاون المفاتيح الخارجية ( كالحوافز و اللوم و الثناء) مع المفاتيح الداخلية ( الأهداف و الرغبات و الاهتمامات) في تحريك السلوك و تدفعه نحو تحقيق أهداف معينة، أي أنن الدوافع تقوم بتنشيط السلوكيات الجزئية ( الفيزيولوجية) و السلوكيات المركبة أو الكلية ( السيكولوجية).



#### 6-4- وظيفة توجيه السلوك:

تعمل الدوافع على توجيه النشاط الإنساني نحو أهداف و حاجات معينة قصد تحقيقها، فالدوافع تملي على الإنسان الاستجابات التي يصدرها كي يحقق هدف أو حاجة أو رغبة معينة، فمثلا عندما نقرأ مجلة معينة فإن انتباهنا يركز على مواضيع معينة دون أخرى و ذلك وفق أهدافنا و اهتمامنا و حاجتنا.

#### 6-5- وظيفة المحافظة على استمرار السلوك:

ذلك أن الدوافع تعمل على استمرارية السلوك أو النشاط إلى غاية تحقيق الأهداف أو الحاجات المنشودة (محمد محمود بني يونس، 2007، ص، 26).

بناء على ما سبق دراسته في فصل وظائف الدافعية اتضح أن الدافعية متعددة الوظائف بدأ بالوظيفة التفسيرية مروراً بالوظيفة، التشخيص، و العلاج و وظيفة الطاقة و النشاط و توجيه السلوك وصولاً إلى وظيفة المحافظة على استمراري السلوك.

#### 7- النظريات المفسرة للدافعية:

تعد النظريات المفسرة للدافعية و اختلفت باختلاف وجهة و رؤية الباحثين للسلوك الانساني و اختلفوا باختلاف مدارسهم، فنجد من أبرز هذه المدارس وروادها ما يلي:

### 7-1- النظرية المعرفية:

تفسر النظرية المعرفية الدافعية على أنها حالة استثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من أجل اشباع دوافعه للمعرفة و مواصلة تحقيق ذاته فالنظرية المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بارادة حدة تمكنه من اتخاذ قرارات و اقعية على النحو الذي يرغب فيه ( تيسير مفلح كوافحه، 2004، ص،145).

كما تفسر النظرية المعرفية لدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد و قدرته على الإختيار ومن أبرز هذه المفاهيم القصد و النية و التوقع و التي تدل جميعها على الدافعية الذاتية و على الدور الذي تلعبه الدافعية في تنشيط السلوك الإنساني و توجيهه، و يعد الباحث " أتكسون" من أبرز أعلام هذه النظرية ( نادر فهمي الريود، 1999، ص،63).

### 7-2- نظرية التحليل النفسي:

ترى هذه النظرية أن الدافعية حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الفرد و ذلك من أجل إثبات دوافعه إلى المعرفة و تحقيق ذاته، و تعود هذه النظرية إلى الباحث "فرويد" الذي نادى لمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية

و المعرفية مثل الكبت و اللاشعور و الغريزة عند تفسير السلوك السوي و الغير السوي، فسلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان و تأكد أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي كما تشير إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك

دون أن يكون قادر على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك و ما يسميه " فرويد" مفهوم الكبت ( تيسير مفلح كوافحة، 2004، ص، 145).

### 7-3- النظرية السلوكية:

يطلق على هذه النظرية عادة النظرية الارتباطية أو نظرية " المثير و الاستجابة" و لقد عرّفت الدافعية على أنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه و تعمل على استمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة و من بين زعماء هذه المدرسة نجد " ثورندايك" " سكينر" و قد اعتمد ثورندايك على مبدأ مفاده أن الإشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة و تقويتها في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج كما يرون أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبطة بكمية حرمانها حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان فالتعزيز إلى تقوية الاستجابة ما يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراضية عوامل داخلية محددة للسلوك ( تيسير كوافحة، 200، ص، 148).

أما " سكينر " فيرى أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة و تعمقها يؤدي إلى تعلمها، مما يثير الاستخدام المناسب لإستراتيجية التعزيز المنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه ( نادر فهمي الزبيد، 1999، ص، 63).

#### 7-4- نظرية التعلم الاجتماعي:

أشهر روادها " الباحث " روتر" يرى لأصحاب هذه النظرية أن سلوك الفرد ناتج عن تأثير المنبهات الخارجية المحيطة به و قدمت دور الجانب المعرفي .

ولقد بني " روتر" نظرية على مفهوم المعتقدات، حيث يرى أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم طموحات للنجاح لديهم القدرة أكثر على الانجاز في حالة وجود مدعّمات

و ليس المكافآت في حدّ ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك، فمثلا يتزايد سلوك الاستذكار أو اللعب عندما يدرك أن سلوكه هذا سوف يترتب عليه تقدير مرتفع( نبيل محمد زايد، 1999، ص،72).

#### خلاصة الفصل :

تبقى الدافعية بشكل عام بمثابة الوظيفة الأولى من وظائف نتائج الاستجابات التي تكون مصدرا رئيسيا للتعلم ،فهي دافعية بطبيعتها وهي من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة.

# الفصل الرابع

## الدافعية للتعلم

تمهيد.

1. تعريف دافعية التعلم.
  2. وظائف دافعية التعلم.
  3. شروط الدافعية للتعلم.
  4. النظريات المفسرة للدافعية للتعلم.
  5. مصادر الدافعية للتعلم.
  6. عناصر الدافعية للتعلم.
  7. أساليب زيادة الدافعية للتعلم عند المتعلمين.
  8. العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم.
- خلاصة الفصل.

**تمهيد:**

يعد موضوع الدافعية للتعلم من أكثر مواضيع علم النفس أهمية و دلالة، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، و ذلك للدور الأساسي الذي تلعبه في توجيه سلوك المتعلم. فالدافعية للتعلم هي المحرك الرئيسي لنشاطات المتعلم المختلفة و التي يكتسب المتعلم مختلف الخبرات و المهارات لبلوغ الأهداف الخاصة به و بالأخص الأهداف التعليمية و ذلك بالنجاح و هي طاقة كامنة داخل نفسية المتعلم و لا بد منها لحدوث العلم الجيد. ففي هذا الفصل تم تناول الدافعية للتعلم وشروطها، النظريات المفسرة لها، مصادر الدافعية للتعلم، العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم و أخيرا نختمه بخلاصة عامة.

## 1- تعريف دافعية التعلم:

يعتبر موضوع الدافعية للتعلم من المواضيع التي اختلف فيها العلماء و بذلك اختلفت التعاريف حول هذا الموضوع فنجد:

تعريف "محي الدين توك" "هي حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي و الإقبال عليه بنشاط موجه، و الاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم"(محي الدين توك،2003،ص،211).

حيث يرى هذا الباحث أن الدافعية للتعلم هي حالة كامنة في داخل المتعلم تدفعه إلى الانتباه و توجيهه للموقف التعليمي و ذلك بطريقة مستمرة.

في حين يرى نايفة قطامي أن الدافعية للتعلم هي " حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة لميالك الأدوات و المواد التي تعمل لإيجاد بيئة تحقق له التكيف و السعادة و تجنبه الوقوع في الفشل"(نايفة قطامي،2004،ص،133).

ركز هذا التعريف على عملية سعي و اندفاع المتعلم لإيجاد بيئة تحقق له السعادة و النجاح و الابتعاد عن الفشل.

كما نجد تعريف بروفبي : الذي يعرفها "أنها مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة



و المثابرة و خاصة السلوك الموجه نحو هدف و في نطاق الدراسة، و يستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة باستثمار انتباههم و مجهودهم في الموقف الصفّي. (سعاد جبن، 2008، ص، 216).

و يعرفها ماركوبا" (1990): أنها تركيبة متكاملة من العناصر تتضمن الأسباب، الأهداف و الانفعالات العاطفية" (رجاء محمود أبو علاء، 2004، ص، 249).

هذا التعريف يشير على أن الدافعية داخل المتعلم عبارة عن تركيبة من العناصر تتضمن كل مشاعره.....الخ.

كما عرفها تارديف على أن الدافعية أنها ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة، بحيث يكون مصدر ذلك السلوك داخليا أو خارجيا، فهي ناجمة عن التصور و الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف التي يتوقعها و يرجو منهم الالتحاق بالمدرسة أو عن قيمة تلك النشاطات التي يقدمها" (أحمد دوقة و آخرون، 2011، ص، 13).

في هذا التعريف نجد أنّ دافعية المتعلم نحو التعلم هي ردّ فعل المتعلم، و هو سلوك ناتج عن منبهات إما خارجية أو داخلية.

أما العالم (فبيو 1997) عرف الدافعية للتعلم "على أنها حالة داخلية تحرك سلوك الأفراد و معارف المتعلم و رغباته و انتباهه و بحثه عن مواصلة سلوكه إلى غاية تحقيق التوازن المعرفي" (أحمد دوقة و آخرون، 2011، ص، 13).

في هذا التعريف الدافعية للتعلم هي ذلك الحافز الذي يدفع سلوك الفرد المتعلم إلى تحقيق التوازن المعرفي.

و من خلال ما سبق من التعاريف من قبل الباحثين نستنتج أن الدافعية للتعلم هي درجة النجاح التي يحققها التلميذ المتعلم في المواقف التعليمية، و ذلك بتخطيه لكل الصعاب التي تواجهه في العملية التعليمية و ذلك عن طريق المشاعر، و الطاقة و الرغبات، التي تدفعه للوصول إلى الأهداف و الغايات المرغوب فيها. و تعد الدافعية للتعلم حالة مميزة تخص الموقف التعليمي و هي حالة من حالات الدافعية العامة.

## 2- وظائف الدافعية للتعلم:

تشتمل دافعية التعلم على عدة وظائف وذلك في عملية التعلم و نجد منها:

### 2-1- وظيفة التنشيط:

إذ يعمل الدافع على تنشيط الفرد و تحريك القوة الانفعالية الداخلية للتفاعل موقف معين و القيام بأداء و سلوك معين.

### 2-2- وظيفة التوجيه:

إذ يعمل الدافع على توجيه القوة الانفعالية داخل الفرد للاستجابة لنوع من المثيرات و بالتالي توجيه هذا السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من الأهداف.

## 2-3- وظيفة التعزيز:

فالدافع هو محرك للسلوك الفردي في اثبات الرغبات (ناصر أحمد الخوالدة، 2005، ص، 204).

## 2-4- وظيفة صيانة السلوك:

فالدافع يعمل على استمرارية السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه.

( أمل البكري، 2007، ص، 171).

## 2-5- الوظيفة الاستثمارية:

و تمثل أولى الدوافع في عملية التعلم، و من جهة نظرية التعلم، فإن الدافع لا يسبب السلوك وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك و درجة الاستثارة و النشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي و أفضل درجة من الاستثارة الدرجة المتوسطة، بحيث أنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن ونقص الاستثارة يؤدي إلى السأم و الملل، و زيادتها يؤدي إلى النشاط و العمل.

## 2-6- الوظيفة التوقعية للدوافع:

يمثل التوقع اعتماداً مؤقتاً بأن نتاجاً ما سوف ينجم عن سلوك معين تتفق بأن الناتج لا يتسق بالضرورة مع التوقع.

## 2-7- الوظيفة الانتقائية:

تقوم بهذه بعملية انتقاء السلوك عند الاستجابة بحيث توجه السلوك نحو مثير معين و تتجاهل المثيرات الأخرى.

## 2-8- الوظيفة الباعثة للدوافع:

يشير مفهوم الباحث إلى أشياء تثير اللوك و تحركه نحو غاية، و عندما تقترن علة مثيرات معينة فنحن نتوقع من المتعلمين أن يظهروا اهتماما أكبر بمادة دراسية يرتبط معها باعث أكبر و ثواب أكبر (فايز كمال شلدان، 1999، ص، 5-à51).

## 2-9- الوظيفة العقابية:

- على المتعلم تجنب العقاب المادي و المعنوي.  
- فالعقاب يمكن أن يكون فعالا إذا اتبع سلوك المعاقب بسلوك بديل يمكن ثبات عليه المتعلم.

- يجب أن يقترن العقاب بالسلوك المعاقب عليه مباشرة.  
- العقاب الشديد يمكن أن يخلق مخاوف نفسية، و اضطرابات في سلوك المتعلم، مما يؤدي إلى الهروب من المدرسة، وعدم التوافق النفسي.

- على المربي أن يتفادى ما يضعف من دافعية المتعلم و أدائه. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص، 85).

### 3- شروط الدافعية للتعلم:

#### 3-1- التوظيف الإيجابي للمتعلمين:

الميل عبارة عن اتجاه موجب لدى الشخص نحو موضوع معين أو نشاط ما، و المتعلمين عادة ما تكون لهم ميولات إزاء موضوعات معينة، و المدرس بإمكانه توظيفها للرفع من حافزية المتعلم للتعلم، لأن وجود ميل لدى المتعلم، حتى لو كان بسيطاً يدل على أنه قادر على التعبير عنه في أسلوب ما من أساليب النشاط.

#### 3-2- تطبيق مبدأ التعاقد مع المتعلمين:

مما لا شك فيه أنه يثير دوافع المتعلمين للتعلم، هو انخراطهم في بناء تصور حول سيرورة تعليماتهم و ذلك عن طريق عقد ديداكتيكي يشترك كل من المدرس و المتعلم في صياغة بنوده و يمكن إجمالها فيما يلي:

- الكفايات و الأهداف.
- مفردات المنهج (المحتوى).
- طريقة الاشتغال داخل القسم و خارجه.
- مقومات القسم و ضوابطه.

تجدر الإشارة إلى أن هذا التعاقد يجب استحضاره في كل محطات التعلم و التذكير به، و تحديد معطياته كلما اقتضت الضرورة لذلك، لكي لا يتحول إلى قيود تحد من عطاءات المتعلمين فيؤدي إلى نتائج عكسية.

### 3-3- حسن توظيف فروض المراقبة المستمرة.

التقويم بجميع أشكاله، و خاصة منها فروض المراقبة المستمرة في ضل مقاربات التعلم الحديثة، لا ينحصر دوره في اعطاء نقطة للمتعلم و تربيته ضمن لائحة زملائه، و الحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، بل يتعدى ذلك إلى اعتباره أداء لإثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، و لتحقيق هذا المبتغى يجب استحضار مجموعة من الاعتبارات تدعو الضرورة إلى مراعاتها في التعامل مع هذه الأداة نذكر منها:

- التعاقد مع المتعلمين بشأن أوقات انجازها، و أهدافها.
- الانطلاق من وضعيات تقويمية قريبة من اهتمامات المتعلمين .
- التخطيط المحكم لفروض المراقبة المستمرة.
- توظيف شبكة التقويم وضبط صياغة المعايير و إجراءاتها في مؤشرات محدودة وواضحة.
- استحضار الأبعاد الثلاثة ( المعرفية، الوجدانية، السلوكية) في التخطيط لفروض المراقبة المستمرة.( مجلة البيداغوجية، 2014، ص، 56).

و من شروط الدافعية للتعلم نجد ما يلي:

- الانتباه لبعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.

- تحقيق هدف التعلم. (ابراهيم الخطيب، 2006، ص، 154).

#### 4- النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

##### 4-1- نظرية فروم " VROOM " 1964:

ينطلق نموذج فروم من مسلمات نظرية التوقع التي تعتبر نظرية معرفية يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحلم بها الأفراد حول أنفسهم، و حول المحيط الذي يعيشون فيه، فحسب هذا المنظور فإن كل انسان كائن مفكر يتمتع بمنطق و يتحكم بكل عقلانية في سلوكه.

يرى "فروم" أن الدافعية تكون نتيجة عوامل هي:

أ-**التوقع:** هو اعتقاد اني حول احتمال انجاز عمل معين بهدف الحصول على نتائج

معينة و يقسم "فروم" التوقع إلى نوعين:

- **التوقع من النوع الأول:** و هو يعبر عن مدى إدراك الفرد لقدرته على انجاز عمل ما، أي

إدراكه للعلاقة الموجودة بين الأداء و النتيجة المرغوب فيها.

- **التوقع من النوع الثاني:** و يقصد به إدراك الفرد للعلاقة الموجودة بين الأداء و النتيجة

المرغوب فيها.

ب- **قيمة النتيجة:** أي قيمة النتيجة التي يسعى إلي تحقيقها من خلال بذل جهد معين

يمكن أن تكون تلك القيمة إما داخلية مثل تحقيق الذات أو خارجية مثل الترفيه، و هي في

كل الأحوال تعبر عن الجانب الإنفصالي للشخص عندما يكون في حالة اتخاذ القرار حول القيام بعمل أو عدم القيام به.

#### 4-2- نموذج "فييو" VIEU 1994:

أدى هذا النموذج للقيام بثلاث اختيارات هامة في مجال الدافعية تتمثل أول هذه الاختيارات في تجنب المقاربات السلوكية التحليلية التي لا تعطي العناية اللازمة لديناميكية الدافعية، بل تركز فقط على المثيرات و الدوافع التي من شأنها أن تستثير الدافعية، أو تقللها، و هذا ما أدى بـ"فييو" إلى اقتراح نموذج وظيفي يعطي تفسير لكيفية نشوء الدافعية للتعلم عند التلميذ، و كيفية تطورها و هذا مطلب أساسي إذ ما أردنا مساعدة المعلمين فيما يخص المجهودات التي التي يبذلونها قصد تحسين دافعية تلامذهم.

أما الاختبار الثاني فيتمثل في تجنب "فييو" الدخول في الجدل حول ما إذا كانت الدافعية الداخلية أهم من الدافعية الخارجية أم العكس، هنا جاءت أهمية دراسة الدافعية في إطار التفاعل المستمر بين الخصائص الفردية السلوكية و كذلك السياق الذي يوجد فيه.

أما ثالث اختبار لدى "فييو" فيتمثل في دراسة الدافعية في إطار نشاطات تعليمية و محددة فاعتقاده أن التلميذ ليس جاهزا من حيث دافعيته مرتبط بسياق معين و نشاطات دراسية معينة.



#### 4-3- نموذج "باربو" BARBO 1999:

يعرف باربو الدافعية على أنها الحالة التي تأخذ مصدرها من إدراكات و مفاهيم التلميذ حول نفسه و حول محيطه، التي تحثه على أن يبادر و يشارك و يثابر في نشاط مدرسي يرتكز هذا التعريف على نموذج يضم المتغيرات التالية:

- إدراك طبيعة الإنسان.
- إدراك التلميذ لأهمية النشاط المنجز في المدرسة.
- إدراك التلميذ بكفائته فيما يخص اكتسابه و استعمال المعارف.
- مساعدة التلميذ على الإندفاع المعرفي و المشاركة ( أحمد دوقة و آخرون ، 2011، ص 31).

#### 4-4- المنحنى السلوكي:

ترجع جذور هذا المنحنى إلى الأفكار التي الأفكار التي تحدث عنها أعلام المدرسة السلوكية مثل "بافلوف" و "ثوريندايك" و "سكينر" وغيرهم ، حيث افترض هذا الاتجاه أن الدافعية نحو التعلم حالة تسيطر على سلوك الفرد، و يظهر على شكل استجابات مستمرة و محاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المطلوب ( صالح أبو جادو، 2005، ص 249).

#### 4-5- المنحنى المعرفي :

لقد طور المعرفيون نظريتهم في الدافعية كردة فعل للاتجاه السلوكي، إذ يعتقد علماء النفس المعرفيون أن السلوك محدد بواسطة التفكير و العمليات العقلية، و ليس عن طريق التعزيز و العقاب ،كما يرى السلوكيين أن السلوك يبدأ و ينظم بالخطط و الأهداف

و التوقعات و التفسيرات، و أن أحد الافتراضات التي يقوم عليها الاتجاه المعرفي في الدافعية أن الناس لا يستجيبون للمثيرات الخارجية و الشروط البيئية بطريقة تلقائية و لكن بناءا على تفسيراتهم لهذه الأحداث(صالح محمد علي جادوا، 2005، ص،294).

#### 4-5- المنحنى الانساني:

يركز أصحاب هذا المنحنى على الحرية الشخصية للفرد و القدرة على الاختيار، و اتخاذ القرارات و السعي الذاتي للنمو و التطور، كما تركز النظريات الانسانية على النظرة الكلية للإنسان وضرورة التعامل معه باعتباره متكاملًا، يتكون من جسد و عقل و روح بدلا من التعامل معه باعتبار العقل هو الأساس ( النظرة المعرفية) و أن الجسم هو الأساس (النظرة السلوكية) و أكد ماسلو "و" روجرز " على أهمية توجه التربية نحو مساعدة الإنسان على إشباع حاجاته و تحقيق ذاته.

#### 4-6- المنحنى المعرفي الاجتماعي:

يرى " باندورا **BANDORA** : أحد أعلام هذا المنحنى وجود مصدرين أساسيين للدافعية، أول هذه المصادر يتكون من الأفكار و التوقعات حول الإنتاجات الممكنة للسلوك/ حيث يتخيل الفرد النتائج المستقبلية بناءا على خبراته السابقة و ما يتبعها من مترتبات فضلا على ملاحظته للآخرين و تتأثر هذه التوقعات بإحساس الفرد بالكفاية الذاتية، و المصدر الثاني من وجهة نظر " باندورا" تربط بوضع الأهداف، حيث تصبح معايير التقويم الأداء، و من خلال الجهود التي تبذلها نحو تحقيق الأهداف تتخيل المنتجات

الايجابية المتوقعة في حالة النجاح، و المنتجات السلبية المتوقعة في حالة الفشل، و عندما تتحقق هذه الأهداف نشعر بالرضا و الإشباع(صالح محمد علي جادوا، 2005،ص،295).

من خلال ما سبق ذكره حول النظريات المفسرة لدافعية التعلم، نستنتج أن تفسيرات هذه الأخيرة متعددة و متنوعة و ذلك حسب كل اتجاه في تفسير الدافعية للتعلم، و تتجلى أهمية هذه الاتجاهات في كونها تفسر السلوك الإنساني و تعديله خاصة سلوك المتعلم و ذلك وفقا لعملية تعليمية ناجحة.

#### 5- مصادر الدافعية للتعلم:

يشير "هيويت" HUIT : إلى وجود سبعة مصادر للدافعية تندرج ضمن الدوافع الداخلية و الخارجية و هي:

#### 5-1- المصادر الخارجية السلوكية:

- مصدرها خارجي، فقد يدفع المتعلم للتعلم إرضاء للمعلم أو الوالدين (أحمد ثائر غباري، 2008،ص،44).
- يتم اكتساب الدافعية للتعلم من خلال طرق الاشتراط و تتعلق بتجنب و تقوية سلوكيات معينة(عدنان يوسف العتام، 2008،ص،176).

#### 5-2- مصادر المواقف المعرفية:

تتعلق بمواقف الانتباه و الإدراك و حل المشكلات و غيرها.

#### 5-3- المصادر الاجتماعية:

تتعلق بمواقف التفاعل و التأثير الاجتماعي.

#### 5-4- المصادر البيولوجية:

تتعلق بمواقف الجوع و العطش و الحواس والاستثارة البيولوجية.

#### 5-5- المصادر الروحية:

تتعلق بعلاقة الفرد بالخالق و الكون و فهم الذات و دورها في الحياة.

#### 5-6- المصادر التوقعية:

تتعلق بطموح الفرد و أحلامه و قدرته على تخطي العقبات التي تقف في طريقه (عدنان

يوسف العتوم، 2008، ص، 176).

#### 6- عناصر الدافعية للتعلم:

هناك عدة عناصر تشير إلى دافعية التعلم لدى المتعلم و هي كما يلي:

#### 6-1- حب الاستطلاع:

الأفراد فضوليون بطبعهم فهم يبحثون عن خبرات جديدة و يستمتعون بتعلمها، و يشعرون

بالرضا عند حل الألغاز و تطوير مهاراتهم و كفايتهم الذاتية، إن المهمة الأساسية للتعلم

هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة و استخدامه كدافع للتعلم.

#### 6-2- الكفاية الذاتية:

يعني هذا المفهوم اعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة، أو الوصول إلى أهداف

معينة، و يمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم و ليست لديهم

دافعية للتعلم.

### 6-3- الاتجاه:

يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية و لا يظهر دائماً من خلال السلوك، فالسلوك الإيجابي لدى الطلبة قد يظهر فقط بوجود المدرس و لا يظهر في الأوقات الأخرى .

### 6-4- الحاجة:

يعرفها "مورفي MORPHY : بأنها الشعور بنقص شيء معين و تختلف الحاجات من فرد لآخر و قد تحدث "ماسلو" عن حاجات الانسانية و هي كما يلي:

- الحاجة الفيزيولوجية.
- حاجة الأمن.
- حاجة الحب و الإنتماء.
- حاجات تقدير الذات.
- حاجات تقدير الذات.

### 6-5- الكفاية:

هي دافع داخلي يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية و الفرد يشعر بالسعادة عند انجازه للمهام بنجاح.(أحمد ثائر غباوي،2008،ص،50).

### 7 أساليب زيادة الدافعية للتعلم عند المتعلمين:

من بين أساليب زيادة الدافعية للتعلم عند المتعلمين كثيرة و متعددة و سوف نتطرق إلى بعضها و هي كالآتي:

- الترحيب بأسئلة المتعلمين و تشجيعهم على توجيهها و طرحها للمناقشة بين المتعلمين أنفسهم كلما سمح الوقت بذلك، مع مراعاة اشتراك أكبر عدد من المتعلمين في مناقشة هذه الأسئلة و الإجابة عنها.
- مراعاة تنوع الأنشطة التعليمية التعلمية بما يضمن مناسبتها لحاجات جميع المتعلمين و اهتماماتهم و ميولهم.
- مراعاة توفير علاقات اجتماعية سوية بين المعلم و المتعلمين مع بعضهم البعض داخل الصف، و من الضروري أن يحرص المعلم على التقرب من المتعلمين و اتباع أساليب مختلفة لجعلهم يحبونه و يشعرون اتجاهه بالمودة و الاحترام، لأن المتعلمين أحبو معلم المادة، فإنهم غالبا يحبون المقرر الذي يقوم بتدريسه لهم و يقبلون على تدريسه بالدافعية ( عفت مصطفى الطنطاوي، 2009، ص، 101).
- مساعدة الطلاب على رؤية أهمية الموارد الدراسية يكون أثر بالغ في وظائفهم المستقبلية.
- أن يظهر المعلم للطلاب اهتمامه للمادة الدراسية و رغبته في أن يتعلم الكثير عن الموارد الدراسية (عدنان يوسف العتومي ، 2005، ص، 205).
- أن يحدد المعلم الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدي إلى فهم التلاميذ للموقف الذي يعملون فيه.

- ربط الأهداف بالدافع و بنوع النشاط الممارس، مما يزيد في تحصيل المتعلم و تعزيز الاستجابة مباشرة (ابراهيم الخطيب، 2006، ص، 155).

#### 8- العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم:

- قوة الدافعية للتعلم تتوقف على عدة عناصر منها ما هو متعلق بالمادة ذاتها و طريقة تقديمها، تنظيمها، أهميتها للمتعم، النتائج المترتبة عن تعلمها، طريقة تدريسها....الخ.
- و منها ما هو متعلق بالمتعلم ذاته و حاجاته، و خبرات النجاح و الفشل، ضغط الجماعة التي ينتمي إليها، أو بكفاءة المعلم باستثارة النشاط عند المتعلمين. على العموم قوة الدافعية للتعلم تتوقف على مراعاة بعض النقاط نلخصها فيما يلي:
- أن تحدد الأهداف بدقة و تكون مرتبطة بالدافع عند المتعلم و بنوع النشاط الممارس، أي أن تكون الكفاءات المراد تميمتها عند المتعلم تخدم الأهداف التعليمية حتى لا يشعر المتعلم أن يقوم بجهد لا طائل منه.
- تحديد الكفاءات المرجوة بدقة حتى يستغل الجهد أحسن استغلال .
- أن تكون الكفاءات مناسبة لمستوى المتعلمين (العقلي و البدني) لأن المستويات التي تفوق استعداداتهم الذهنية و حتى الفيزيولوجية تخلق لدى المتعلم احباطا و سيحجم عن بذل أي جهد لتحقيق هدف يتعذر عليه الوصول إليه.
- أن يلحق المعلم الإثابة بتحقيق الهدف مباشرة، لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع (صالح محمد أبو جادو، 2005، ص، 264).

- و الواقع أن أهم عنصر في توفير الدافعية عند المتعلم هو كفاءة المعلم في استغلال دوافع التلاميذ و توجيه هذا النشاط و ضمان استمراره حتى يتحقق الهدف، و في سعيه عليه أن لا يفرط في استخدام المكافآت ، و أن يراعي الحذر في استخدام المناقشة بين التلاميذ
  - و أن يتعرف على معدل التقدم عند كل تلاميذه و مستوى تحصيلهم، حتى لا يدفعهم لمستويات تفوق استعداداتهم، مما قد يؤدي إلى الفشل و الشعور بمرارة الإحباط
- (صالح محمد أبو جادو، 2005، ص، 264).

مما سبق يتضح لنا أنه من الممكن أن نهتم أولاً بدافعية المعلم قبل المتعلم لأنه هو مركز المشكلات التربوية و مركز حلولها، لأن جو العمل و استثارة المتعلمين وإدارة القسم سيقوم بها هذا المعلم مركز القسم، فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية.

فالمعلم ذو الدافعية العليا يدخل المتعة على برامج و أنشطة المدرسة و يشعر بالفعالية الشخصية و يكتف جهوده من أجل النجاح، فيركز على إنتاج مهامه باستخدام الإستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية (علي عبد الرحمن

عياصرة، 2006، ص، 94).



### خلاصة الفصل :

نستخلص من كل ما سبق أن الدافعية للتعلم لها دور مهم في عملية التعليم والاحتفاظ و التذكر و الأداء، فهي تعتبر وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال ،وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والنجاح .

# الفصل الخامس

## المراقبة

### تمهيد

- 1-تعريف المراقبة.
  - 2-تحديد فترة المراقبة.
  - 3-خصائص المراقبة.
  - 4-الإتجاهات المفسرة للمراقبة.
  - 5-مظاهر النمو في مرحلة المراقبة.
  - 6-مشكلات المراقبة.
  - 7-أهمية مرحلة المراقبة.
  - 8-العوامل المؤدية إلى ظهور المشكلات في مرحلة المراقبة.
- خلاصة الفصل.

**تمهيد:**

يخضع الكائن البشري منذ ميلاده لتغير مستمر، فهو ينمو خلال مراحل متعاقبة، و تعد المراهقة مرحلة نمائية يمر بها الإنسان، تتميز بالتغيرات الفسيولوجية، الاجتماعية و العقلية، النفسية، فهي مرحلة تسودها فترات انفعالية و تتخللها صراعات متعددة و كثرة الاندفاع، فالمراهق يسعى للاستقلالية و التحرر و الرغبة في الثبات الانفعالي و تعتبر الممر الذي يوصل الفرد من الطفولة إلى الرشد، و الإنتقال من الأشياء الملموسة إلى الأشياء المعنوية و الفكرية.

في هذا الفصل سوف نستعرض تعريف المراهقة، مظاهر النمو في المراهقة

و الاتجاهات المفسرة للمراهقة، و المشكلات التي تعترض المراهق في هذه المرحلة الحرجة.

## تعريف المراهقة:

هناك عدّة تعاريف للمراهقة من بينها ما يلي:

- يعرفها الباحث ستانلي هول S,Hall 1956: مرحلة من العمر تتميز فيها تصرفات

الفرد بالعواطف و الانفعالات الحادة و التوترات العنيفة. (أحمد محمد الزغبى، 2001

ص 318).

هنا ركز "هول" على الجانب الانفعالي في حياة المراهق و ما يعتريه من توترات و ثورات توصف أحيانا بأنها أزمة تحدث في حياة المراهق.

و يرى الباحث "دوبيس" Debes : أن المراهقة تعتبر عادة مجموعة من التحولات الجسمية و النفسية التي تحدث بين الطفولة و المراهقة.

بالنسبة ل "دوبيس" المراهقة مرحلة إنتقالية تحدث فيها تغيرات من جانبين أساسيين هما:

تغيرات جسمية (كنمو الأعضاء، الطول، الوزن).

تغيرات نفسية (الزيادة في النشاط الجنسي، و نمو القدرات العقلية).

كما عبر الباحث "بياجي" Piager : عن طريق المراهقة بقوله أنها تعني العمر الذي

يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار، و العمر الذي لم يعد فيه الطفل يشعر أنه أقل ممن هو

أكبر منه سناً، بل هو مساوي لهم في الحقوق على الأقل. (سامي محمد ملحم، 2004، ص 341).

أما "حسن عبد المعطي" فيعرفها على أنها مرحلة عواطف و توتر و شدة، حيث في هذه المرحلة يمر المراهق بفترات عصبية، و تكثر و تكثر عنده الاندفاعية و الصراعات النفسية، و يكون المراهق ذو حساسية شديدة يميل إلى تأكيد الذات، كما يميل إلى الخوف خاصة من المجتمع و عدم الثبات الانفعالي. (عبد الرحمن عيسوي، 1995، ص 35).

فالمراهقة مرحلة بارزة في النمو الجسمي، و فيها يمر النمو مختلف الجوانب خاصة النفسية، الانفعالية، الاجتماعية، و في نفس الوقت وجود الكثير من التذبذب و التقلب الشديد، الانفعالات، التصرفات، فالمراهقة كذلك تعني التحول نحو النضج، و تعتبر فترة انتقالية تتميز بتغيرات عديدة خاصة ما يتعلق بالحاجة الملحة إلى التوافق مع التغيرات الجسمية، الانفعالية، الاجتماعية التي تحدث خلال هذه الفترة.

## 2- تحديد فترة المراهقة:

لقد اختلف الباحثون في تحديد فترة المراهقة متى تبدأ و متى تنتهي واتفقا مبدئياً على أنها الفترة الواقعة بين البلوغ الجنسي و اكتمال النضج الجسمي، و هناك من يقول أنها تبدأ من 10 إلى 21 سنة و البعض يحصرها بين 12 و 21 سنة و وصلوا إلى تقسيمها إلى ثلاثة مراحل كما يلي:

**2-1 المراهقة المبكرة:**

والتي اتفق عليها الباحثون أنها تتراوح بين 12 و 14 سنة تتميز بتناقص السلوك الطفلي و بداية علامات النضج في الظهور واكتمال وظائفها عند الذكر و الأنثى، ففي بداية هذه المرحلة تحدث تغييرات عديدة للمراهق و أبرزها مظاهر النمو في هذه المرحلة الجانب الجنسي، حيث تبدأ الغدد الجنسية في القيام بوظائفها (ميخائيل معوض خليل، 1994، ص25).

**2-2 المراهقة الوسطى:**

تمتد من 15 إلى 18 سنة تتميز بشعور المراهق بالنضج و الاستقلال و تعتبر هذه المرحلة قلب مراحل المراهقة حيث تنضج فيها مختلف المظاهر المميزة لها، كما تتميز بالشعور بالهدوء و الاتجاه إلى تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات أو عدم الوضوح و زيادة القدرة على التوافق، كما يتميز المراهق بطاقة و قدرة على العمل، و إقامة علاقات متبادلة مع الآخرين، و من سمات هذه المرحلة نجد ما يلي:

-الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

-الاهتمام بالجنس الآخر على شكل ميوله و إقامة علاقات.

وضوح الاتجاهات و الميول لدى المراهق (حامد عبد السلام زهران، 1995، ص73).

## 2-3- المراقبة المتأخرة:

تمتد هذه المرحلة من 18 إلى 21 سنة و هي فترة يحاول فيها المراقب و يسعى من خلالها إلى توحيد جهوده من أجل إقامة وحدة متألفة من مجموع مكونات شخصيته، كما يحاول التكيف مع مجتمعه، و التوافق مع الظروف البيئية الجديدة، و يشير العلماء لإلي أن المراقبة المتأخرة تعتبر مرحلة التفاعل و توحيد أجزاء الشخصية و التناسق فيما بينه، بعد أن أصبحت الأهداف و واضحة و القرارات مستقلة. (حامد عبد السلام زهران، 1995، ص108).

تبقى المراقبة مرحلة واحدة، كاملة و متصلة رغم التقسيمات التي قام بها العلماء حيث كان ذلك لتسهيل الدراسة و البحث في هذه المرحلة الحساسة التي تصاحبها تغيرات جسمية انفعالية و اجتماعية، فالمراقب بحاجة لمن يفهمه حتى يحقق أكبر مستوى من التوافق و اجتياز هذه المرحلة بسلام.

## 3- خصائص المراقبة:

ركزت الباحثة "إليزابيث هيرلوك" E, Hurluk 1980: على أن المراقبة مرحلة هامة تتميز بخصائص معينة عن غيرها من المراحل التي سبقتها و التي تليها و هي على النحو التالي:



### 3-1- المراهقة مرحلة هامة في حياة الفرد:

فهي الأكثر أهمية مقارنة بالمراحل الأخرى إذ لها تأثيرات حالية على الاتجاهات و السلوكات و تأثيرات طويلة المدى في حياة الفرد، إضافة إلى كونها تجمع بين التأثيرات الجسمية و النفسية.

### 3-2- المراهقة مرحلة انتقالية:

الانتقال هنا هو المرور من مرحلة لأخرى، فالتغيرات الجسمية التي تحدث خلال سنوات المراهقة تؤثر في مستوى سلوك الفرد و تقوده إلى إعادة تقييم اتجاهاته و قيمه بكل العمليات التوافقية.

### 3-3- المراهقة مرحلة تغيير:

تشير هنا الباحثة إلى وجود خمسة أمور تحدث لجميع المراهقين نتيجة التغيرات التالية: -زيادة الانفعالية التي تعتمد شدتها على معدل التغيرات الجسمية و النفسية التي تحدث عادة

بسرعة أكبر خلال هذه الفترة، لذا يكون هذا الجانب أكثر شدة في بداية المراهقة من نهايتها.

- التغيرات السريعة التي تصاحب النضج الجنسي تجعل المراهقين الصغار غير متأكدين من أنفسهم و قدراتهم و ميولهم نتيجة للمعاملة الغامضة التي يتلقونها من طرف الكبار.
- إنّ التغيرات الجسمية و ما يصاحبها من تغيرات في الأدوار الاجتماعية المتوقع أن يلعبها المراهق تخلق مشكلة جديدة.

-يحدث كذلك تغيير في القيم، فما كان هاما للمراهقين كأطفال يبدو أقل أهمية لهم الآن و هم على حافة الرشد.

- وجود مشاعر متصارعة لدى المراهقين، فهم يريدون الاستقلال لكن غالبا ما يصطدمون بالمسؤولية التي تتماشى مع الاستقلال، و يتساءلون عن مدى إمكانية التأقلم و التوافق.

### 3-4- مرحلة المراهقة تمثل مشكلة:

تعود مشكلة المراهقة إلى سببين هما:

- خلال الطفولة استطاع الأطفال حل مشاكلهم جزئيا على الأقل عن طريق الوالدين و المدرسين، و نتيجة لذلك فإن كثيرا من المراهقين لم يستطيعوا حل مشاكلهم بأنفسهم.
- بسبب عدم قدرة المراهق التكيف مع المشكلات، مع اعتقاده أنه قادر حلّها رافضا مساعدة الوالدين و المدرسين.

### 3-5 - المراهقة مرحلة عدم الواقعية:

يعود سبب عدم الواقعية عند المراهقين إلى الانفعالات الحادة التي تميز هذه المرحلة فكلما زادت طموحات المراهقين كانوا أكثر غضبا و توترا، ثم يشعرون أنهم لا يستطيعون تحقيقها، لكن مع مرور و زيادة الخبرات الشخصية و الاجتماعية، يبدأ المراهق بصورة أكثر و واقعية (سيد محمد الصواب، 1993، ص 324-330).

### 3-6 - مرحلة المراهقة تمثل البحث عن الهوية:

هذا ما يسميه الباحث " أريكسون Erikson 1964: بالهوية الذاتية و تتمثل في استخدام المراهق الرموز في الملابس أو الأدوات الشخصية، السيارات، أو الكتب التي تشير إلى جماعة أو نادي أو مستوى معين، كما أنه يؤهل في نفس الوقت بهذه الطريقة في جذب انتباه الآخرين إليه ليعرفوه كفرد مستقل محتفظ بانتمائه إلى جماعة الأقران.

### 3-7 - المراهقة عتبة مرور إلى الرشد:

يكشف المراهق خلال هذه أن الملبس و السلوك لا يؤدي به إلى الصورة التي يرغبها فيلجأ أحيانا إلى التدخين، أما المراهقة في استخدام أدوات التجميل مثل الكبار و يرى الباحث "نجيب الفوسن 1978 بأن المراهقة تمتاز بانفعالات عنيفة و المراهق يتميز بأنه غير مستقر، مكتئب و خجول (هدى محمد قناوي 1992، ص 159).

كما تتميز مرحلة بالنمو الصحيح، الواضح المستمر نحو النضج في كافة جوانبه الشخصية، و كذا التقدم نحو النضج الجسمي، الجنسي، العقلي، الانفعالي، واكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية، الاستقلال، الاجتماعي، و تحمل المسؤولية و تكوين علاقات جديدة و اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم، المهنة، الزواج، و توجيه الذات و التخطيط لمستقبله. (سامي محمد ملحم، 2004، ص، 340).

- من خلال ما سبق تبقى فترة المراهقة فترة حرجة بالنسبة للكثير من المراهقين عموما والمراهقين المتمدرسين خصوصا، و رغم ذلك فالأمر منطقي يأتي نتيجة لسعي المراهق إلى التوافق مع أنماط جديدة من السلوكات خاصة الاجتماعية.

#### 4- الاتجاهات المفسرة للمراهقة:

هناك أربعة اتجاهات فسرت عملية المراهقة و هي كالآتي:

##### 4-1- الاتجاه البيولوجي:

يعد "Hall" رائد هذه النظرية التي أكدت على ما يلي:

- إنّ التغيرات التي تحدث في المراهقة تتصف بالسرعة المفاجئة في مختلف الجوانب الشخصية.

- التغيرات التي يتعرض لها المراهق تسبب له معاناة قوية و فعّالة و التي تتمثل في القلق الذي ينتابه خلال هذه الفترة.

- هناك قوى فكرية جديدة تظهر عند بصورة مفاجئة كالخيال و الاستدلال.

ترى النظرية البيولوجية أن الإنسان كائن طبيعي تتخلله تغيرات مفاجئة في مرحلة المراهقة، و تعد هذه التغيرات طبيعية حتمية يمر بها مختلف الأفراد بحيث تسبب له هذه التغيرات معاناة بسبب شعوره بالقلق جراء ما يحدث له من تغير، إضافة إلى تكوين قوى فكرية جديدة كالخيال و الاستدلال (صالح حسين الداهري، 2005، ص236).

#### 4-2- الاتجاه الاجتماعي:

تؤكد هذه النظرية أهمية و دور العامل الثقافي و الاجتماعي في نمو و تطور المراهق وقد تأثرت هذه النظرية بأراء كل من رائد المدرسة السلوكية "وتسون" و أراء الفرويديين الجدد مثل (أدلر، هورناي، سولفيان).يركز الاتجاه الاجتماعي على أن الانسان اجتماعي بطبعه، و على أهمية التنشئة الاجتماعية في طفولة الفرد،و ما يتعلمه من من أدوار اجتماعية، و مدى تأثيرها على سلوك المراهق الذي يمكن أن يتغير إذ تعرض للتغير الاجتماعي (صالح حسين الداهري، 2005، ص237).

## 4-3- الاتجاه السيكولوجي(التفاعلي):

هو الاتجاه الذي يوفق بين وجهة النظر الاجتماعية و البيولوجية، و أصحابه يرفضون أن يكون الإنسان طبيعى من جهة، و اجتماعي من جهة، و يذهبون إلى أن السلوك البشري يصدر عن الإنسان، و متكامل في جسمه و عقله و متفاعل باستمرار مع بيئته بما يملكه من مقوماته الموروثة، و خير ما وضح هذا الاتجاه هو العالم النفساني "لوفين" من خلال عرضه لنظريته المعروفة (نظرية المجال) فقد أكد أن مرحلة المراهقة هي مرحلة انتقال و تغير سريع بالقياس إلى غيرها من مراحل العمر الأخرى (( صالح حسين الداهري،2005،ص 239).

## 4-3-الاتجاه الأنتوبولوجي:

يتزعم هذا التجاه (Bendect) و يركز على المحددات الخارجية للسلوك " المحددات الاجتماعية، الثقافية،و القيم المكتسبة" التي قام بها (بندكت) و التي حاول بها توضيح ما إذا كان سلوك المراهق سلوكا عاما شائعا لدى المراهقين أم انعكاس لظروف بيئته و خبرات معين، فقد أكدت أن المراهقة تتكون و تتشكل بالبيئة الاجتماعية و على أهمية التنشئة الاجتماعية في اشتداد على المراهقين في المجتمعات البدائية يتجاوزون هذه المرحلة دون صراعات تذكر على عكس المجتمعات المتقدمة كالمجتمعات الأمريكية.

أن المراهقة تمثل مرحل نمو اعتيادي و ليس بالضرورة أزمة في كل المجتمعات و أن سلوكيات المراهق و تصرفاته و اتجاهاته لا تعكس بالضرورة البيئة الاجتماعية التي نشأ فيها.

المراهقة لا تتخذ شكلا و واحدا بل قد تتخذ أشكال مختلفة و أنماط متعددة باختلاف البيئة المحيطة بالمراهق، و أن للبيئة الاجتماعية دور فعال في أشكال المراهقة بما تشمله من احباطات و صراعات.

يبين الاتجاه الأنثروبولوجي أن مرحلة المراهقة مرحلة نمو عادية يمكن أن تتسم بالهدوء كما يمكن أن تتميز ببعض الصعوبة و التعقيد، و بالتالي فالمراهقة تتخذ عدة أشكال و ذلك حسب أنماط البيئة المحيطة بالمراهق.

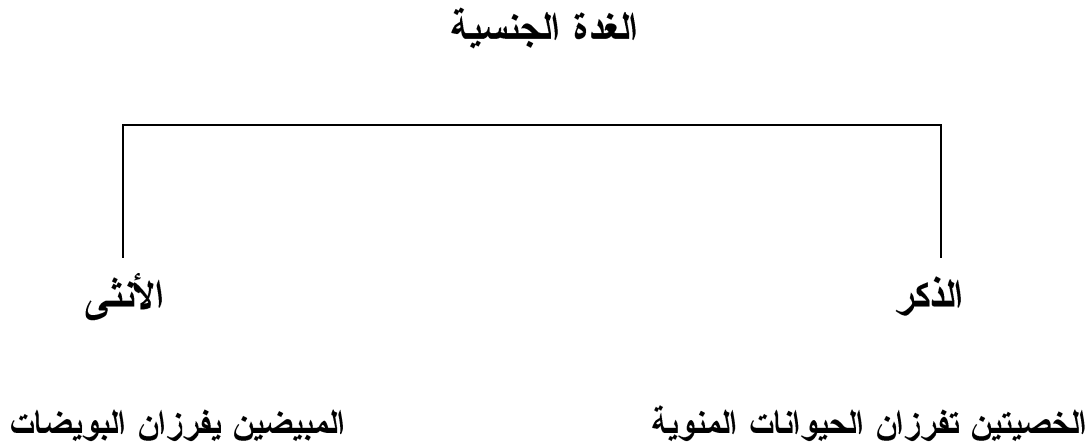
#### 5- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

##### 5-1- النمو الجنسي الجسمي:

تظهر في هذه المرحلة تغيرات نمائية سريعة في حجم الجسم و نسبته، فنمو الغدد الجنسية تصبح قادرة على أداء و وظائفها التناسلية وهذه الغدد تتمثل في المبيضين لدى الأنثى يقومان بإفراز البويضات الناضجة و يحدث الطمث عند الفتاة نتيجة لانفجار البويضة و يحدث أول حيض للفتاة في الفترة ما بين 9-14 سنة، أما الخصيتين عند الذكر فتقومان بإفراز الحيوانات المنوية و الهرمونات الجنسية و يطلق على مظاهر النضج عند البنين

و البنات الصفات الجنسية الأولى. (عبد الرحمن العيسوي، 1995، ص، 103).

الشكل التالي يوضح لنا ذلك:



شكل رقم (4) يمثل الغدة الجنسية لدى الجنسين (الذكر و الأنثى).

يصاحب النضج الجنسي ظهور ميزات أخرى يطلق عليها " الصفات الجنسية الثانوية مثلا عند البنات نمو عظام الحوض و نمو أعضاء الرحم، المهبل، الثديين، أما عند الذكر نمو شعر الدقن، خشونة الصوت...الخ.

كما يحدث النمو في مرحلة المراهقة على شكل تغيرات جسمية خارجية يمكن ملاحظتها ، و تغيرات فسيولوجية داخلية تظهر في وظائف الأعضاء كإفراز الغدة النخامية، هرمونات منبهة للجنسين و الجنسية و يزداد إفراز هذه الغدة على توجه نشاطها إلى إثارة المشاعر



لدى الذكر و الأنثى ، أما الجانب الحسي فهناك نمو مستمر ملحوظ من حيث الطول، الوزن، نمو الأطراف، العضلات، و مختلف الأجهزة كالجهاز الهضمي، و تجدر الإشارة إلى أن في هذه المرحلة النمو الجنسي يبلغ ذروته و يرتبط بسائر جوانب النمو.

## 5-2- النمو العقلي:

يرى الباحث "ترمان (1916): أن التغيرات في النمو الجسمي الفيزيولوجي في مرحلة المراهقة تقترن بالتغيرات في النمو العقلي، فالقدرات العقلية لا تستمر طول الحياة لكنها تصل إلى ذروتها في سن السادسة عشر (16) تقريبا ثم تأخذ في الانخفاض التدريجي أما الباحث "بالتز" (1973) و كذلك "شي" (1974) يبين أن الذكاء لا ينخفض مع التقدم في العمر الزمني لكنه قد يتحسن و يستمر في الازدياد خلال سن النضج .

(أحمد محمد الزغبى، 2001، ص، 345).

على العموم تتميز فترة المراهقة بنم القدرات العقلية و نضجها، فالحياة العقلية للمراهق تسير من البسيط إلى المعقد أي من مجرد الإدراك الحسي و الحركي، إلى إدراك العلاقات المعقدة و المعاني المجردة، و في مرحلة المراهقة ينمو الذكاء العام و يسمى بالقدرة العقلية العامة، وكذلك نضج الاستعدادات و القدرات الخاصة و تزداد قدرة المراهق على القيام بالعمليات العقلية العليا كالتفكير، التذكر، التخيل و التعلم.

## 5-3- النمو النفسي:

من أبرز الحياة النفسية رغبة المراهق في الإستقلال عن الأسرة و ميله نحو الاعتماد على النفس ، فنتيجة للتغيرات الجسمية التي تطأ على المراهق يشعر أنه لم يعد طفلاً قاصراً كما أنه لا يجب أن يعاقب على كل يقوم به أو يخضع سلوكه لرقابة الأسرة، كما نلاحظ في هذه المرحلة الإبتعاد عن التصرفات الصبانية التي يرى بأنها لم تعد مناسبة لسنه فيكبر تحديده لعالم الكبار فيتطفل لمعرفة العالم المجهول و يجتهد في اقناع غيره بأن آراءه صائبة و اختياراته كذلك. (Bangouin,Durand,1999,p,19) .

كما يتميز النمو النفسي في هذه المرحلة بالاتجاه نحو الذات الذي يصل إلى حد التمرکز حول الذات، و لكنه يختلف في مضمونه عن تمرکز الطفل حول ذاته لأن المراهق بلغ النمو العقلي و النضج الاجتماعي الذي يؤهله للتمييز بين ذاته و الآخرين، و هدف المراهق من هذا السلوك هو معرفة أسباب التغيرات الجسمية التي يتعرض لها و ايجاد تفسيرات، فيقوم بالاهتمام الزائد بنفسه و مظهره الخارجي، كما نجده يميل إلى عدم البوح بأسراره و عدم مشاركة الآخرين، و الشعور بالضيق و التذمر كالتعبير عن عدم الرضا. فالمراهق في هذه المرحلة يسعى إلى معرفة خصوصيات شخصيته، و إقامة علاقات اجتماعية يشارك أقرانه مشاكلهم و يتبادل معهم الانشغالات و الاهتمامات المشتركة.

## 5-4- النمو الاجتماعي:

تتميز العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة بأنها أكثر تمايزا و أكثر اتساعا و شمولاً عنه في مرحلة الطفولة، حيث يعد الميل إلى الاجتماع عند الفرد أحد الميول التي وجدت مع الإنسان و تستمر في نموها و تطورها مع التقدم العمر، فالسلوك الاجتماعي عند الفرد عملية مستمرة و متطورة، و المراهق يتأثر بالبيئة الاجتماعية و الأسرية التي يعيش فيها و ما يوجد فيها من عادات و قيم و تقاليد تؤثر في المراهق و توجه سلوكه، فالمراهق في هذه المرحلة يحاول ممارسة الإستقلال الاجتماعي و الزعامة بحيث يميل إلى الإعتماد على النفس و تحمل المسؤولية الاجتماعية و الرغبة من التخلص من قيود الأسرة و يعتمد مدى نجاح المراهق في التوافق مع المواقف الاجتماعية الجديدة مع خبراته السابقة، و ما كوّنه من اتجاهات نتيجة هذه الخبرات.

(Bangouin,Durand,1999,p,19)

## 5-5- النمو النفسي الاجتماعي :

يتأثر النمو النفسي الاجتماعي للمراهق بالبيئة الاجتماعية و الأسرية التي يعيش فيها و ما تحتويه من ثقافة و تقاليد و عادات و اتجاهات و ميول تؤثر على المراهق و توجه سلوكه، و تجعل عملية توافقه مع نفسه و المحيطين به عملية سهلة أو صعبة حيث أكدت معظم الأبحاث أن الصراعات الموجودة بين المراهقين و أوليائهم نتيجة هذه العادات

و التقاليد التي يجب على المراهق إتباعها، و خاصة المتعلقة باللباس و قصة الشعر و الخروج و النتائج الدراسية بالرغم من أنها صراعات عادية لا تؤثر كثيرا على العلاقة بين المراهقين و الأولياء، و لكنها تجعل المراهق في حالة عدم الاستقرار المستمر و خاصة مبالغة الأسرة أو الاهتمام الزائد بتعليم أبنائهم. و ذلك لتحقيق الاستقرار الاقتصادي و تأمين مستقبلهم يخلق حالات الضغط لدى المراهق أين يطلب في بعض الحالات الأولياء من الأبناء الوصول إلى مستوى عالي من التحصيل الدراسي لا تقوى عليه قدراتهم الطبيعية، و من ثم يشعر بالفشل و الإحباط، لذلك يجب أن تكون نضرة الأباء نضرة واقعية لا تحمل المراهق ما لا طاقة فيه، و إتاحة له فرصة النمو العقلي النفسي و الاجتماعي، و تقدير نجاح المراهق في كل الميادين.

( HalenBee,Denis,1997,P,278,293)

من أبرز الحياة النفسية في فترة المراهقة ، رغبة المراهق الاستقلال عن الأسرة و ميله نحو الإعتماد على نفسه، لذلك لا يجب أن يعامل كالطفل رغم أنه من جهة أخرى مازال يعتمد على الأسرة في قضاء حاجاته الإقتصادية و في توفير الأمن و الطمأنينة و تبقى التربية التسلطية لها سلبية كثيرة، لذلك على الأباء تربية أبنائهم مع حرية محدودة أي الأخذ بيد المراهق و مساعدته على حل مشاكله و تقدر موقفه و ظروفه الجديدة، و ذلك

عن طريق اقناعه و التحدث معه حتى يتعلم و يصبح متوافقا مع نفسه و مجتمعه الذي يحيط به.

**5-6- النمو الإنفعالي:** يتميز النمو الانفعالي في هذه المرحلة بحدّة الانفعالات و عدم الثبات و الاستقرار، فهي مرحلة عنيفة من الناحية الانفعالية تتميز بالعنف و الاندماج، كما يساوره أحاسيس الضيق و من أهم الأنماط الإنفعالية التي تظهر في هذه المرحلة ما يلي:

**- الغضب:** و هو من الانفعالات الحادة للمراهق و من أهم مثيراته ما يلي:

**الإعاقة و العجز:** حيث يغضب المراهق عندما يشعر بوجود حاجز يمنعه من تحقيق غاياته و أهدافه، فيغضب عندما يفشل في انجاز أي عمل كأن يفشل في ايجاد حلّ مسألة رياضية معينة.

**- الظلم و الحرمان:** فيغضب المراهق عندما يشعر بأن أحد أفراده أو أحد رفاقه ظلموه عندما يشعر بحرمانه من بعض حقوقه.

**- الخوف:** في فترة المراهقة تقل درجة الانفعال من بعض الأشياء، كالظلام الأشخاص الغرباء، و تظهر مخاوف جديدة.

(امتثال زين الدين الطفيلي، 2004، ص، 24).

كما يعطي لأحلامه أهمية إذ من خلالها يحقق نجاحات خاصة و في هذه المرحلة يبدأ في كتابة مذكرات خاصة به من خلالها يفشي صراعاته النفسية و يريح نفسه عند الكتابة

تعبيراً عن حياته الانفعالية الداخلية، فالمراهق في هذه المرحلة يبالغ في في الاهتمام بمظهره الجسمي ويظل بذلك محور تفكيره، مع العلم أن الإناث أكثر اهتماماً بمظهرهنّ من الذكور. كما يتميز المراهق بتذبذب في الحالة المزاجية و تقلبات حادة في السلوك و امتلاك اتجاهات متناقضة، نجد النمو الانفعالي في هذه المرحلة يتأثر بالتغيرات الجسيمة الداخلية و الخارجية و العمليات و القدرات العقلية و التالف الجنسي و نمط التفاعل الاجتماعي و معايير الجماعة و المعايير الاجتماعية العامة التي تلعب دور هاماً في تحقيق نمو انفعالي سوي.

**5-7- النمو الديني:** يختل التدين أهمية كبيرة في حياة المراهق إذ يشكل أحد أبعاده الشخصية و يتناول نواحي الحياة الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية كما يعتبر قوة دافعة للسلوك له أثره الواضح على النمو النفسي للمراهق، فالفرد خلال سنوات المراهقة يصبح قادراً على التفكير و التأمل في معتقداته و قادراً على التعمق في أمور الدين بالإضافة إلى ذلك فإن ما يسهم في يقظة الشعور الديني عند المراهق، نمو ثقته بنفسه و نضجه الجنسي مما يؤدي إلى يقظة عامة في الشخصية و تتضح لديه جميع القوى النفسية مما يزيد من حبه للإستطلاع و خاصة القضايا المرتبطة بالدين.

( أحمد محمد الزغبى، 2001، ص، 410).

للدين أهمية في التخفيف من انفعالات المراهق حيث يلجأ إليه لكي يجد مخرجاً لمشكلاته و يجد فيه السند الذي يحقق فيه الشعور بالأمان و الطمأنينة.

## 6- مشكلات المراهقة:

من خلال البحوث و الدراسات التي تم إجرائها في كثير من البلدان في العالم يمكننا استخلاص أهم المشكلات التي قد يتعرض لها المراهق في هذه المرحلة العمرية و التي تتمثل فيما يلي:

### 6-1- المشكلات الصحية و الجسمية:

نعني بها تلك المشكلات التي قد تتعلق بصحة المراهق، والاضطرابات التي قد يتعرض لها، و مدى تقبله للتغيرات الجسمية التي تحدث له خلال هذه المرحلة، و تشير الدراسات إلى أن المشكلات الصحية و الجسمية تحتل مركزا من بين المشكلات العديدة التي يتعرض لها المراهق و التي تتمثل فيما يلي:

- التعب الشديد، و الصداع الشديد و العيوب الجسمية مثل حب الشباب، تظهر هذه المشكلات كنتيجة لاهتمام المراهق بجسده و صورة جسمه، و أن ردّ فعل المراهق إزاء هذه العيوب تتمثل في التوتر و القلق.
- الاهتمام الزائد بتقوية الجسم و القيام بالألعاب الرياضية التي تحقق له ذلك.
- عدم فهم المراهق للتغيرات الجسمية و الفزيولوجية التي تحدث له في هذه المرحلة تسبب له قلقا و توتر لديه (سامي محمد ملحم، 2004، ص، 384).

## 6-2 المشكلات الاقتصادية:

- تلعب المشكلات الاقتصادية دورا هاما في حياة المراهق و تسبب له القلق الشديد و تشير المشكلات الاقتصادية لدى المراهق إلى ضعف المستوى الاقتصادي له و ما يترتب هن ذلك من عدم قدرته على اشباع حاجاته و تلبية مطالبه في تلك المرحلة و غالبا ما يتدخل الوالدين في المراهق حول كيفية انفاق نقوده و عدم الاستقلال في التصرف فيها و من أكثر المشكلات الاقتصادية الأكثر شيوعا نجد:
- رغبة المراهق في الاستقلال و التصرف بالمال كيفما يريد.
  - ضعف الحالة المالية للمراهق و عدم وجود مصدر ثابت للحصول على الأموال اللازمة لإشباع حاجاته.
  - قلق المراهق من عدم وجود عمل خارجي لكسب المال و مساعدة الأسرة.
  - الخلافات الأسرية في تنظيم الشؤون المالية.
  - عدم الاستقرار المالي للأسرة (سامي محمد ملحم، 2004، ص، 385).

## 6-3 المشكلات الأسرية:

تشير المشكلات الأسرية للمراهق إلى نمط العلاقات الأسرية و الاتجاهات الوالدية في معاملة المراهق، مدى تفهم الأباء لحاجاتهم، نظرة المراهقين إلى السلطة الأبوية من حيث هي قوة موجهة ضدهم أو لحل مشكلاتهم، و رغبة المراهق في الاستقلالية و الاعتماد على الذات في مواجهة متطلبات الحياة، فالمراهق في هذه المرحلة يودّ التخلص من



مراقبة الوالدين له، كي يعتمد على نفسه في تنظيم وقته و اتخاذ قراراته بنفسه، و تتمثل المشكلات الأسرية فيما يلي:

- عدم تفهم الأباء لحاجات المراهقين و صعوبة التفاهم معهم.
  - عدم توفر البيئة المناسبة داخل الأسرة كي يقوم المراهق بواجباته المدرسية .
  - عدم قدرة المراهق على مناقشة أمور الأسرة مع الوالدين.
  - اختلاف الآراء بين المراهق و الأسرة في حلّ مشكلات الأسرة، و تبني المراهق أفكار جديدة قد تختلف كثير عن الأفكار التي تؤمن بها الأسرة.
- (سامي محمد ملحم، 2004، ص، 385).

#### 6-4- المشكلات الدراسية:

تشير المشكلات المدرسية إلى المشكلات التي تتعلق بعلاقة الطالب بمدرسته و زملائه و مدى تكيفه معهم بالمواد الدراسية، و المشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي و طرق الاستذكار و الامتحان، حيث يفرض الجو المدرسي التعامل مع المدرسين و المنهاج الدراسي و الزملاء و الواجبات المدرسية و أنشطتها التي تحد من حرية المراهق و حركته، مما يعرض النظام المدرسي التي تمرد المراهق في إقامة علاقات متوازنة داخل المؤسسة و من بين أهم المشكلات المدرسية ما يلي:

- التفكير في الحصول على درجات عالية.
- قلق الامتحان وأهميتها خاصة ما يتعلق بالاختبارات الشفوية.

- عدم قدرته على تنظيم وقته. (سامي محمد ملحم، 2004، ص، 386).

#### 6-5- المشكلات الجنسية:

يعاني المراهق في هذه المرحلة من عدم معرفته لحقيقة الجنس، و طبيعة مشكلاته و يلجأ

المراهق في الكثير من الحالات الحصول على معلومات حول الجنس

و ذلك من أقرانه أو من الكتب و الأفلام، و من بين هذه المشكلات:

- الحاجة إلى معرفة الأضرار الناجمة عن استعمال العادة السرية و كيفية التخلص منها.

- عدم القدرة على مناقشة المسائل الجنسية مع الوالدين.

- التفكير في الحصول على زوجة مناسبة له.

- الشعور بالذنب لقيام المراهق بأفعال جنسية متكررة .

(سامي محمد ملحم، 2004، ص، 386).

#### 6-6- المشكلات الاجتماعية:

تشير المشكلات الاجتماعية للمراهق إلى عدم قدرته على التكيف مع الآخرين

و مع المجال الذي يعيش فيه و مدى تحقيقه حاجاته إلى الانتماء و التقدير

و الاعتبار و من أهم المشكلات ما يلي:

- الرغبة في أن يكون محبوبا أكثر ممن هم حوله.

- الرغبة البحث عن يستطيع افشاء سره لهم.

- الشعور بالخجل عندما يكون في مجلس الكبار (سامي محمد ملحم، 2004، ص، 386).

#### 6-7- المشكلات النفسية:

تعد المشكلات النفسية للمراهق نتاج عوامل كثيرة، بعضها راجع إلى الظروف البيئية المحلية التي يعيش فيها الفرد، و بعضها الآخر راجع إلى ما هو فيسيولوجي، فالنمو الجسمي السريع و بروز الدافع الجنسي و ما يتلو ذلك من محاولات لإشباعه، و عدم قدرته على التكيف مع الظروف البيئية، كل هذا ينعكس بشكل أو بآخر على مشكلاته النفسية و من بين هذه المشكلات ما يلي:

- الحساسية للنقد و التجريح.
- الشعور و الندم لأفعال يقوم بها أثناء غضبه.
- عدم تمكن المراهق السيطرة على أحلام اليقظة.
- الخشية من ارتكاب الخطأ.
- الشعور بالحزن و الضيق بلا سبب. (سامي محمد ملحم، 2004، ص، 387).

#### 6-8- المشكلات الأخلاقية و القيمية:

تشير هذه المشكلات إلى أهمية الدين و الأخلاق في حياة المراهق، أي خروجه عنه يعد مخالفة يرتكبها المراهق و يشعر بالذنب، حيث لا يقتصر دور الدين على القيام بوظائف و التحكم في نزوات المراهق، إنما يشبع حاجاته نفسية أكثر عمقا في نفوس المراهقين و من أكثر المشكلات الأخلاقية و القيمية نذكر منها ما يلي:

- ابتعاد المراهق عن الدين.

- الشعور بالندم على المواظبة عن الصلاة.
- الحاجة إلى معرفة الكثير عن الدين.
- الشعور بالاضطراب و التوتر بسبب القيام بأعمال لا يرضاها الله.
- الخشية من عقاب الله.

#### 6-9- مشكلات قضاء أوقات الفراغ:

- من بين هذه المشكلات نذكر ما يلي:
  - كثرة أوقات الفراغ و الرغبة في شغلها.
  - قلة الأندية و النشاطات التي يمكن ممارستها.
  - عدم القدرة على اكتساب المهارات في الألعاب الرياضية.
  - الشعور بالتوتر و القلق نتيجة قضاء أوقات الفراغ في أمكنة غير مناسبة.
- (سامي محمد ملحم، 2004، ص، 388).
- من خلال كل سبق ذكره من مشكلات يعاني منها المراهقين خلال هذه المرحلة العمرية حيث أن معظم المشكلات تكون ناجمة عن عدّة عوامل و أسباب لم تأتي من العدم و بالتالي هذه العوامل و الأسباب هي التي تحدد طبيعة و نوع المشكل الذي يعاني منه المراهق.

#### 7- أهمية مرحلة المراقبة:

تمثل مرحلة المراقبة أهم مرحلة في حياة الأفراد سواء بالنسبة لهم أو بالنسبة للمجتمع فإذا نظرنا إلى هذه المرحلة و من جهة، نظرة اجتماعية يلزمنا بذل كل مجهود للحفاظ

على هذه الطاقة البشرية و العمل على تنميتها و استثمارها أفضل استثمار ممكن، و مما لا شك فيه أن ثروة الشعوب لا تقاس بثرواتها الطبيعية و إنما تقاس بثرواتها البشرية.

أما إذا نظرنا إلى مرحلة المراهقة من زاوية الفرد، نجد أنها تمثل أخطر سنوات من حياة الإنسان، لأن السن الذي تتحدد فيه مستقبله إلى حد كبير و هي الفترة التي يمر فيها بكثير من الصعوبات أو يعاني صراعات و قلق و يمكن أن ينحرف الفرد في هذ السن، إذ لم يجد من يأخذه بيده و يعاونه في تخطي هذه العقبات، و معنى ذلك أن سن المراهقة أشبه بعنق زجاجة في الحياة النفسية للفرد، من يمر بسلام يضمن حياة مستقرة في الغالب (ايناس خليفة، خليفة، 2005، ص، 73).

#### 8- العوامل المؤدية إلى ظهور المشكلات في مرحلة المراهقة:

هناك العديد من الأسباب و العوامل التي تجعل المراهق يواجه العديد من المشكلات و تجعل هذه المرحلة بالنسبة له مرحلة حرجة و من بين هذه العوامل ما يلي:

#### 8-1- عدم الاستقلال الاقتصادي:

يلاحظ على الفرد في مرحلة المراهقة اعتمادا على والديه و غيرهم من الكبار خاصة ما يتعلق منه الجوانب المالية و لم يحصل بعد على الاستقلال الاقتصادي الذي يساعده في حل الكثير من مشاكله.

**8-2- الصراعات الداخلية:**

تلك الصراعات التي تطرأ من انتقال المراهق من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة و بالرغم من محاولات المراهق المستمرة في تحقيق استقلاليته وتحمل المسؤولية، إلا أنه يبقى محتاجاً إلى مساعدة الآخرين له، و يستمر في طلب المساعدة من أجل تحقيق أمنيته و طمأنينته.

**8-3- الضغوط الاجتماعية:**

المراهق في هذه المرحلة يحاول أن يفكر بنفسه و يختار و يحقق ذاته ضمن سلوكيات الجماعة و معاييرها، فالمراهق في هذه المرحلة يسعى أيضاً إلى اشباع حاجاته ضمن هذه المعايير.

**8-4- الاختيارات و القرارات:**

المراهق خلال هذه المرحلة يحاول أن يتخذ القرارات الحيوية التي تحدد مستقبل حياته و خاصة تلك القرارات التي ترتبط بتعليمه أو اختيار مهنته أو ما يتعلق بالزواج و تكون أسرة و ممارسة بعض الهوايات و تكوين صداقات و بالتالي فالمراهق خلال هذه المرحلة العمرية يشعر بأنه مقيد نوعاً ما و ليس حراً و ذلك لوجود عدة أسباب و عوامل تتحكم فيه و في سلوك (ايناس خليفة، خليفة، 2005، ص، 74).

**خلاصة الفصل:**

تبقى مرحلة المراهقة مرحلة واحدة، رغم التقسيمات التي قام بها العلماء و كان ذلك فقط من أجل تسهيل الدراسة إذا تعد هذه المرحلة أكثر حساسية لما تصاحبها من تغيرات جسمية و انفعالية و اجتماعية، وكل هذه التغيرات ينتج عنها توتر و اضطراب في سلوك المراهق، و ربما هذه الاضطرابات لا تكون بالضرورة ناتجة عن تغيرات فيسيولوجية، بل تكون راجعة إلى عوامل احباطية قد يتعرض لها المراهق في الأسرة، المدرسة و المجتمع. كل هذه العوامل و الأسباب ينتج عنها عدة مشاكل يعاني منها خلال هذه المرحلة، و بالتالي يتوجب على الوالدين و المربين العناية أكثر بهذه الفئة لضمان حياة مستقرة لهم و اجتياز هذه المرحلة بسلام.

# الفصل السادس



## التعليم الثانوي

### تمهيد

- تعريف التعليم.
- تعريف التعليم الثانوي.
- لمحة تاريخية عن نشأة التعليم الثانوي.
- تنظيم شغب التعليم الثانوي.
- المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي.
- أهمية التعليم الثانوي.
- الأهداف العامة للتعليم الثانوي.
- خلاصة الفصل.

**تمهيد:**

يعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي و التربوي في العالم، ليس فقط بسبب موقعه كهمزة وصل بين مرحلتي التعليم الأساسي و الجامعي من جهة، و بين التشغيل و التكوين المهني من جهة أخرى. إنما بصفة خاصة لأنه يمثل مرحلة منتهية و متواصلة في نفس الوقت، و هذا يكون بامتحان نهائي ألا و هو شهادة البكالوريا الذي يعتبر الجسر نحو مزاولة الدراسات العليا في الجامعة، أين يتحدد مصير و مستقبل المتعلم الدراسي و المهني، ولقد شهد التعليم الثانوي تطورا ملحوظا عن طريق تحقيق نتائج ايجابية كالتوسع المعتبر لشبكة مؤسسات التعليم الثانوي و تزايد عدد التلاميذ.

و في هذا هذا الفصل سوف نتطرق إلى تعريف التعليم بصفة، و تعريف التعليم الثانوي لمحة تاريخية عن نشأة التعليم الثانوي، تنظيم شعب التعليم الثانوي، المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي، أهمية التعليم الثانوي، الأهداف العامة للتعليم الثانوي.

**1- تعريف التعليم:**

التعليم في كل زمان و مكان هو وسيلة الجماعات الإنسانية لتحقيق بقائها و استمرارها فالتعليم يهتم باكتساب الإنسان أساليب التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، لذا فإنّ أحد التعريفات المهمة للتعليم هو "تعديل السلوك الإنساني و تنميته و تطويره و تغييره نحو الأفضل" و يتضح لنا أن التعليم عمل إنساني، أي أنّ مادته هي الأفراد وهدفهم دون الكائنات الأخرى، لذا فإنّ التعليم بمثابة عملية لها مراحلها و أهدافها فالمعرفة و المهارة أو الأخلاق الحسنة ليست في ذاتها تعليماً و لكنه يدل فقط على أن الفرد تعلم، و عندما نقول تعلم معناه أنه مر بعملية معينة أما الأصول التي تستند إليها عملية التعليم فهي مستمدة من العلوم التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة، فالتعليم أسسه اجتماعية و ثقافية و أصوله نفسية و تاريخية و سياسية و فلسفية.

(مجدي عزيز إبراهيم، 2001، ص، 248-249).

**2- تعريف التعليم الثانوي:**

تعرف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها و فروعها و تقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي، حيث يطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل نمو الفرد و بما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها ميزات و خصائص تميزها عن غيرها بإختلاف المناهج الدراسية، الأساليب

التعليمية و غيرذلك من نواحي النشاط المدرسي، و المرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي و فروعها ممتدة إلى التعليم العالي و مراكز التكوين المهني الأخرى.

(صالح أحمد زكي، 1972، ص، 14).

لقد تم الشروع في إعادة تنظيم المدرسة الثانوية وفقا لمؤهلات الطلبة و حاجات المجتمع بنظام جديد يعرف ب "المقاربة بالكفاءات" و يمكن أن نستدل هنا بالمصطلح الذي حددته "اليونيسكو" المقصود بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى من سلم التعليم حيث يسبقه التعليم الأساسي و يليه التعليم العالي و ذلك معظم بلدان العالم المتقدمة منها و النامية على حدّ سواء(الميثاق الوطني، 1986، 279).

فالتعليم الثانوي إذن هو المرحلة التالية من مراحل نظام التعليم العام و التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي و المتوسط، و في هذه المرحلة يبدأ تخصص الطلبة في علوم أو في الآداب.

### 3- لمحة تاريخية عن نشأة التعليم الثانوي:

إن الذي يبحث في تاريخ الأمم و تراثها و حضاراتها يجد أن تربية أبناء و تعليمهم

و إعدادهم للحياة المستقبلية كانت من بين الاهتمامات الأساسية لجميع الأباء، فيحاولون توفير التعليم لأبنائهم قدر ما استطاعوا إما في بيوتهم أو في مدارس خاصة أو في مدارس نظامية وذلك لتحقيق أهداف و غايات مختلفة تبعا لمسؤولياتهم الاجتماعية و الاقتصادية أو لمسؤولياتهم السياسية أو لمعتقداتهم الدينية، و من أجل ذلك أنشأت المدارس و أقيمت المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها و مستوياتها، لتهيئ الظروف المواتية لارتقاء كل فرد إلى منسوب أعلى من الرشد و الوعي لممارسة أنشطة الحياة المختلفة.

بخصوص مدارس التعليم الثانوي فقد نشأت نشأة نظامية و أكاديمية بارزة في بداية العصور الذهبية اليونانية ، و ذلك لما بدأ العجز على التعليم الأول (الابتدائي) في تلبية الحاجات الإقتصادية و السياسية لبعض الطبقات الاجتماعية، حيث اهتمت به في البداية الطبقات الأرستقراطية و الحاكمة ذات المنزلة الاجتماعية و المالية العالية.

( علي برجل، 1991، ص 8).

أما الطبقات المتوسطة و العامة فليست لها الحق في هذا النوع من التعليم حتى لا تصل إلى المناصب السياسية العليا في البلاد، حيث كانت هذه المناصب لا تمنح إلا لمن له معارف و معلومات عن مختلف العلوم، حتى لا تظهر قدراتهم و مهاراتهم في المناقشات السياسية و الفلسفية التي تسمح لهم بالارتقاء و التقدم إلى مرتبة النخبة المختارة لإدارة شؤون البلاد السياسية و الإقتصادية و كل هذا كان حافزا قويا لتوسيع نطاق المدرسة الثانوية و تنوع علومها و معارفها، فكانت العلوم التي تدرس فيها هي العلوم

اللغوية و الأداب و الهندسة النظرية و علوم البلاغة وقيام الحضارة الرومانية سارع الرومانيون إلى ترجمة العلوم اليونانية و ادابها و نقلو هذا النوع من المدارس إلى بلادهم فظهر نوع جديد من المدارس تختلف عن مدارسهم المعروفة أطلق عليها اسم المدارس (الأجرومية) تهتم بالقواعد الصرفية و النظر في النصوص الأدبية، و كانت تحتوي (130) مدرسة ثانوية تعد الأفراد للاشتراك في حياة الأمة و الحصول على المراكز الهامة من وظائف مجلس الشيوخ الروماني، و يشرف على التدريس في هذه المدارس يونانيون، و قد اهتموا بتدريس الآداب اليوناني و ثقافتهم. (علي براجل، 1991، ص8).

كما سقط الحكم الجمهوري و قام مقاومة النظام الإمبراطوري انخفضت قيمة هذه المدارس لتغيير أساليب الحكم و أصبحت الخطابة ليست من الأساليب الحيوية المؤثرة في السياسة العامة، لكن الكنيسة الكاثوليكية أرادت أن تعيد لهذه المدارس اعتبارها و قيمتها خدمة لأغراضها الخاصة المتمثلة في إعداد الأشخاص الراغبين في العمل بالكنائس

و ليصبحوا في المستقبل قادة لها أو مترجمين للإنجيل و فهمه فهما صحيحا، و من أجل تحقيق هذه الأغراض قدمت لها مساعدات و تشجيعات مالية كبيرة انغشت هذه المدارس التي ظلت تهئ الموظفين السياسيين و تكوين القساوسة و كما قاربت العصور الوسطى من نهايتها ، و تغيرت الأوضاع الثقافية و الإقتصادية تغيرت وظيفة هذه المدارس خاصة بعد أن بدأت تتدفق على أوروبا موجات متتابعة من الكتب العربية الإسلامية المترجمة و ما

تحمله من نظريات و أفكار علمية تتحدى الأفكار المسيحية، و أصبحت أوروبا كلها تموج بالعلم و الفلسفة. (علي براجل، 1991، ص10).

فشعت هذه الأمواج الثقافية الحركة العلمية في المؤسسات التعليمية و وسعت دائرة العلوم الأخرى، كالعلوم الإنسانية و التجريبية و الطبيعية و الرياضية و الطبية التي تساعد على تنشيط الحركة العلمية في الجامعات الأوروبية و نتيجة لهذا التفاعل الثقافي و الفلسفي و العلمي قامت اتجاهات علمية فكرية جديدة مثل الاتجاه الواقعي، الذي يبحث عن المفاهيم و الآراء العامة و الاتجاه الإنساني بالتأمل في العالم و استقصاء البحث في العلوم الطبيعية|.

تعتبر هذه العوامل و غيرها مفتاح الباب النشاط المعرفي العقلي ووسعت نافذة الحياة أمام الطبقات المختلفة في أوروبا فكانت بمثابة المولد الجديد للعقل الذي بدأ يتحرر من السلطة الكنيسية، مما أدى إلى تغيير المدرسة الثانوية و التأثير فيها بحيث اتسعت مجالاتها

و تنوعت موادها الدراسية و صارت من بين أهدافها التراث الإنساني كله و الاطلاع على حياة المجتمعات السابقة حتى صارت تعرف بالمدارس الإنسانية و لما زادت النهضة العلمية اتساعا و عمقا في مجال الإكتشاف و الإختراع، تزايد بعد ذلك عدد من العلماء من مختلف العلوم و الفنون و كذا التطورات الإقتصادية وقيام الثورة الصناعية في أوروبا التي كانت بحاجة كبيرة إلى قدرات علمية و مهارات يدوية واكبت التطورات الجارية في عالم

الصناعة فبدأت المؤسسات التعليمية الثانوية و العالية تكيف برامجها زفقا لمتطلبات العصر الصناعي وقلبت فكرة إدخال الدراسات الفنية و التدريس التقني ضمن مواد الدراسة بالتعليم الثانوي حتى صارت وظيفة المدرسة الثانوية هي خدمة أهداف تعلم الحرف و المهارات و تنمية الاستعدادات، خدمة المطالب الصناعية التي ساعدت على انتشار التعليم الثانوي و اتوسعه في أوروبا و غيرها من القارات الأخرى.

(علي براجل، 1991، ص12).

#### 4- تنظيم شعب التعليم الثانوي:

#### 4-1 مجموعات الشعب التعليم الثانوي العام و التكنولوجية:

#### 4-1-1 مجموعة الشعب الأدبية:

تتضمن هذه المجموعات الشعب الثلاثة الآتية:

-شعبة الآداب و العلوم الإنسانية.

-شعبة الآداب و العلوم الشرعية .

-شعبة الآداب و العلوم الأجنبية.

من هذه الشعب الطلبة لمتابعة دراستهم العليا في مجالات العلوم الإنسانية و الإجتماعية



و اللغات و الإتصال و تتميز هذه المجموعات من الشعب بتعليم يغلب عليه، الطابع الأدبي مما يسمح بالتحكم في آليات اللغة العربية و باكتساب معارف جديدة في مجال الثقافة العربية الإسلامية و العلوم الإجتماعية و اللغات الأجنبية، كما يتلقى طلبة هذه المجموعة تعليمًا علميًا كالرياضيات و العلوم.

#### 4-1-2 مجموعة الشعب العلمية :

تتضمن الشعبتين العلميتين التاليتين:

-شعبة علوم الطبيعية و الحياة.

-شعبة العلوم الدقيقة.

وتتميز عموماً هذه المجموعة بتعليم يغلب عليه الطابع العلمي، حيث يوجه الطلبة حسب

الشعب إلى العلوم التجريبية أو الدقيقة.

#### 4-1-3 مجموعة الشعب التكنولوجية:

تتضمن هذه المجموعة الشعبتين التاليتين:

- شعبة التكنولوجية.

- شعبة التسيير و الاقتصاد.

تختلف هاتين الشعبتين اختلاف كبيراً سواء من حيث مجال التكوين أو من حيث ملامح تكوين الطلبة الموجهين إلى كل منهما، فشعبة التكنولوجيا تقترب أكثر من الشعب العلمية خاصة شعبة العلوم الدقيقة، أما شعبة التسيير و الإقتصاد فالتعليم فيها موجه إلى قطاع الخدمات و هي شعبة وسط بين الشعب الأدبية و العلمية، فهي تعمل على تحقيق توازن في التعليم بين الجانب الأدبي و العلمي.

#### 4-2 شعب التعليم الثانوي التأهيلي:

لقد تم تحديد شعب التعليم التأهيلي بناءاً على توفير الهياكل و التجهيزات و التأطير التربوي من جهة و الواقع الاجتماعي و الاقتصادي و التكنولوجي لعالم الشغل من جهة أخرى مع إمكانية تمديد التكوين إلى مختلف قطاعات المحيط الاقتصادي و الاجتماعي و يتكون التعليم التأهيلي مما يلي:

#### 4-2-1 - مجموعة شعب موجه نحو قطاعات الخدمات:

تضم هذه المجموعة شعبتي المحاسبة و العلوم المكتبية.

#### 4-2-2 - مجموعة شعب موجه نحو مختلف قطاعات الإنتاج الصناعي:

تتضمن هذه المجموعة أربعة شعب و هي كما يلي:

- شعبة الميكانيك.

- شعبة الكهرباء.

- شعبة الكيمياء.

- شعبة البناء و الأشغال العمومية.

و تستقبل طلبة الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.(القرار الوزاري رقم 50، 2005، ص 39).

5- المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي:

5-1- مبادئ التنظيم المشتركة بين نمطي التعليم:

أ - يرمى التعليم الثانوي إلى ضمان التكوين العام لكل طلابه من أجل:

\_ تسهيل إدماجهم في الحياة الإجتماعية.

- دعم ثقافتهم الأساسية و العامة.

\_ إكتسابهم المعارف النظرية و العلمية التي يمكن استثمارها في مختلف فضاءات النشاط

و التكوين.

ب - يتابع الطلبة تعليمهم في السنة الأولى جذعين مشتركين أحدهما ذو اتجاه أدبي

و الثاني ذو اتجاه علمي و تكنولوجي.

ت - في نهاية الجذع المشترك بناءا على تقييم نتائج الطلبة و قدراتهم في الحدود التي تسمح لها الخريطة المدرسية.

ث- من الضروري أن توفر شعب التعليم الثانوي تكوينا واسعا يمكن الطلبة من اكتساب معارف نظرية و تقنية و مهارات متنوعة و يمكن إعادة توجيه الطلبة عند نهاية السنة الثالثة ثانوي عند الضرورة بناءا على مقاييس تربوية صارمة.

ج- يخضع تحديد شعب التعليم الثانوي لمبادئ الانسجام الاقتصادي داخل منظومة التربية و التكوين.

تختتم السنة الثالثة في نمط التعليم بامتحان خاص و هو:

إما بكالوريا ثانوي.

إما بكالوريا التعليم الثانوي التكنولوجي (قرار إعادة هيكلة التعليم الثانوي 1992 ص 3-4).

## 6- أهمية التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي يقابل أهم و أخرج مرحلة عمرية في حياة الفرد، إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة و هي مرحلة بناء الذات و تكوين الشخصية ذات الاتجاهات و القيم السليمة

و هذه الفترة من العمر (12-18) تمثل ما يلي:

مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمه و معتقداته و سلوكه و هويته.

- تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم لأن التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع خاصة إذا إعتبرنا أن المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي تهتم بامتداد النشئ بالأساسيات الأولى للتعلم من قراءة و كتابة و عمليات حسابية و أصول الانتماء و المواطنة، و أن المرحلة الأخيرة من التعليم الجامعي تقتصر على قلة منتقاة لأسباب علمية و اقتصادية و اجتماعية و وظيفية، و انطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية:

#### 6-1- المراقبة و التغيرات الجسمية و السلوكية:

على المدرسة الثانوية أن توفر مختلف العوامل التي تساعد على تحقيق مطالب هذه المرحلة، فالمراقبة و ما يصاحبها من تغيرات أساسية في البناء و الإدراك و السلوك و ما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد و تحدد سلوكه و علاقته و تتجلى خلال التعليم الثانوي الذي يغطي هذه المرحلة الحرجة.

#### 6-2- الارتباط بمشكلات المجتمع:

كثيرا ما تتبع مشاكل المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه و ترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع، و كل ما يحيط به من أزمات و ما يسوده من فلسفات، و يطرأ عليه من تغيرات تؤثر على المراهق و بالتالي تعليمه.

### 6-3- التنمية الإجتماعية و التطور الحضاري:

التعليم الثانوي ليس نوعا من الترف أو الرفاهية التعليمية و إنما يمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن و بناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية و تساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي و التطور الحضاري.

( رمضان محمد القذافي و محمد الفالوقي، 1997، ص 122-123).

كما يتصل التعليم الثانوي اتصالا و ثيقا بما يسبقه و يلحقه من مراحل التعليم، و هي صلة تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه بحيث تلائم مختلف أهداف و مناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية، و تناسب ظروف المتعلمين و رغباتهم من ناحية ثانية، و تشبع احتياجات المجتمع و تحقيق الأهداف العامة المنشودة من ناحية ثالثة، و هذا ما أدى إلى ضرورة إعادة النظر في مختلف المناهج التعليمية في المرحلة الثانوية و تسيطر أهداف تربوية جديدة، أين ينسجم التعليم الثانوي مع التوجهات الجديدة للبلاد في مختلف الميادين السياسية، و الإجتماعية، الإقتصادية، الثقافية، و قد عمد المشرفون عند وضع المناهج الجديدة على مراعاة هذه التوجيهات انطلاقا من المبادئ العامة المستخلصة من النصوص المرجعية للبلاد مثل:

- بناء الهوية الجزائرية.

- تكوين نظرة عن العالم المتغير.

- تنمية القدرة على التأثير و التغيير كما مست المجالات الأساسية من:

- تنمية الشخصية.

- ترقية الفنون.

- التحكم في اللغات : توظيف الرياضيات، العلوم التكنولوجية، في الحياة اليومية، الإهتمام

بالعالم الخارجي بجميع جوانبه. (القرار الوزاري: رقم 50-10 ماي 2005، ص2).

## 7- الأهداف العامة للتعليم الثانوي:

الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة التي تستطيع عبور

مرحلة المراهقة بسلام و تحدد مسار إتجاهاته و نمط مناهجه و كيفية إيجاد الطرق

الناجحة التي تساعد الناشئين المراهقين من الإنتقال السليم من الطفولة و الحياة المدرسية

إلى النضج و الكمال و حياة المجتمع، و الإنتقال السليم يتحقق عن طريق مراعاة بعض

الأهداف التالية:

- إكتساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية و تسخيرها لخدمة المجتمع.

- تزويد الطلاب بمهارات فكرية و مناهج البحث العلمي.

- تحسين مهارات الطلاب اللغوية و قدراتهم الأدائية و إعدادهم مهنيا و تكنولوجيا.

- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية و القيم.

- تكوين اتجاهات الشعور بالإنتماء و القدرة على التكيف.

- مساعدة الطلاب على معرفة ذاتهم و تقدير الآخرين. (رمضان محمد القدافي و محمد الفالوقي، 1997، ص 123-135).

حسب الباحث " فولكي " 1997: التعليم الثانوي يسعى إلى تكوين الإنسان كإنسان و ليس لوظيفة محددة، و إن كانت المدرسة الثانوية لا تعطي ثقافة علمية فهي يجب أن تجعل الأفكار في حالة تقبل ثقافة من هذا النوع فيما بعد فهي إذا كانت تحضر الإنسان لوظيفة معينة فهي تجعله أكثر قدرة على التحضير للوظيفة و بصفة عامة فأهداف المدرسة الثانوية يمكن أن نلخصها في النقاط التالية.

#### 7-1- تحقيق النمو المتكامل للطلاب في إطارين هما:

##### 7-1-1- الإطار العقلي:

يكتسب الطالب المعلومات و المهارات و الإتجاهات و العادات و الجراءة.

##### 7-1-2- الإطار الاجتماعي العام:

بحيث تتكامل و تتوازن جوانب شخصية الفرد و إعداد الطالب للحياة العملية في المجتمع و تنمية الاتجاه العلمي و احترام العمل اليدوي و الالتزام الاجتماعي. (ابراهيم عصمت مطاوع، 1997، ص، 352-353).

أما النظام التربوي الجزائري حدد أهداف التعليم الثانوي كالآتي:



- يمنح التعليم الثانوي لكل الطلبة باختلاف شعبهم تكويناً أساسياً قصد تحقيق أهداف معرفية منهجية، و سلوكية تسمح لهم بإكساب مهارات تقنية، و يمكن حصر الأهداف المعرفية فيما يلي:

- التحكم في اللغة العربية و التعرف على التراث الثقافي، الوطني بأبعاده العربية الإسلامية

و التحكم في الرياضيات و معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل.

- تربية المواطن و توعيته بمبادئ حقوق الإنسان و العدالة الاجتماعية وواجبات المواطن و تنظيم المجتمع و التنمية الاجتماعية و الاقتصادية.

يساهم التعليم الثانوي في دعم و اكتساب جملة من السلوكات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج فعّالة بالنسبة للنشاطات التعليمية و لعملية التعلم.

( القرار الوزاري: رقم 50-10 ماي، 2005، ص5).

## خلاصة الفصل:

يتبن لنا من هذا الفصل أنّ مرحلة التعليم الثانوي هي بمثابة حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية التي يجتازها الفرد المتعلم، فيها يبدي التلميذ رغبته في التغيير و تمتاز بنظام و منهج خاص و صارم يهدف إلى تكوين جيد للتلاميذ المقبولين على امتحان نهائي قبل العبور إلى مرحلة الدراسات العليا و دخول الجامعة.

كما تتعاقب فترة تدرس التلميذ في الثانوية تغيرات المستوى الثقافي و العلمي نظرا للمعارف الجديدة التي يتلقاها، إلى جانب التغيرات العقلية و الجسمية التي تصاحب هذه المرحلة و كل هذه التغيرات للاندماج الجيد و الفعّال في مختلف الجماعات. مما يجعل هذه المرحلة الهامة تخضع لعدة إصلاحات تربوية لمواكبة التطور العلمي و التكنولوجي و كذلك لأحداث التوافق و تنمية دافعية التعلم من خلال مناهج تعليمية مرتبطة و متسقة مع خبرات و معارف التلاميذ ليسعوا إلى التحرر من سيطرة الراشد عن طريق النجاح و دخول الجامعة.

# الجانب التطبيقي

# الفصل السابع

## منهجية البحث و اجراءاته التطبيقية

تمهيد.

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- منهج البحث.

3- مجتمع البحث.

4- عينة البحث .

5- المعالجة الاحصائية .

6- أدوات البحث.

خلاصة الفصل.

**تمهيد:**

الجانب التطبيقي يقتضي موازنة الأبعاد النظرية المشكلة للجانب النظري كما يطلعنا على أهم النتائج المتحصل عليها و بالتالي يمكننا التحقق من فرضيات البحث و يندرج ضمن فصول الجانب التطبيقي، أين عرضنا فيها أهم الأسس المنهجية و العلمية المعتمدة عليها وقبل عرض النتائج المتحصل عليها نوضح أولا أهم الإجراءات المنهجية المتبعة بذكر الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، مجتمع البحث، عينة البحث، أدوات البحث و أخيرا المعالجة الإحصائية.

**1 - الدراسة الاستطلاعية :**

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي نظرا لارتباطها بالميدان من خلالها نتعرف على عينة الدراسة، فحسب الباحث "عبد الرحمان عسوي" الدراسة الاستطلاعية هي دراسة استكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه، كما تسمح لنا كذلك بالتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة في الميدان و مدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط المتغيرات للباحث.

( نقلا عن بلحاج فروجة، 2011، ص189، 190).

في دراستنا الاستطلاعية و هي أول خطوة قمنا بها و ذلك في شهر ماي 2015 بعد حصولنا على ترخيص من مديرية التربية و التعليم لولاية تيزي وزو، و قمنا بتطبيق قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة ) لـ **ليستيرنبرغ و واغنر (1992)** بترجمة و إعداد "**أيهم علي الفاعوري**" و كذلك مقياس الدافعية للتعلم "**ليوسف قطامي**" 2007 على عينة أولية استطلاعية عددها (50) تلميذ متمدرس في السنة الأولى ثانوي، و قمنا بتوزيع الأداتين المذكورتين أعلاه بمساعدة مستشار التوجيه و الإرشاد المهني و المدرسي على أفراد العينة الاستطلاعية، التي تتكون من 25 تلميذ شعبة علوم تجريبية و 25 تلميذ شعبة آداب، وذلك في ثانوية البنات لعين الحمام، و الجدول الاتي يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص.

## جدول رقم (1) يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.

الشعبة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية %
علوم تجريبية	25	50%
آداب	25	50%
المجموع	50	100%

و من خلال دراستنا هذه نهدف إلى التأكد مما يلي :

- التحقق من صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث مدى وضوح عباراتها، و سلامة تعليماتها.
- الاطلاع على ميدان البحث و التحقق من إمكانية الإجراء التطبيقي من حيث توفر العينة.
- معرفة الزمن المناسب لتطبيق أدوات الدراسة.
- جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات على موضوع الدراسة، و كذلك التجريب و التدريب.
- التأكد من وضوح اللغة المعتمدة و عدم وجود غموض في الكلمات.
- التأكد من شمولية بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ و واغنر، و مقياس الدافعية للتعلم "ليوسف قطامي" لأفراد العينة في تغطية أهداف الدراسة.

(و قد طبقنا دراستنا الاستطلاعية في ثانوية البنات بعين الحمام و ذلك بمساعدة مستشارة التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني).

و أما فيما يخص مقياس الدافعية للتعلم "ليوسف قطامي" فالعبارات كانت واضحة و لم يكن فيها غموض و لقد أجاب عليها التلاميذ المتمدرسين في التعليم الثانوي بكل سهولة و سرعة.

## 2 - منهج البحث :

تعتبر عملية تحديد المنهج في الدراسة أمر ضروري , فإن أي باحث يريد القيام بدراسة معينة حول موضوع معين يتوجب عليه اختيار المنهج المناسب لدراسة موضوعه, و يكون اختيار ذلك المنهج حسب طبيعة البحث و موضوعه.

و المنهج يعني مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم, وهو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلات لاكتشاف الحقيقة.

(عمر بوحوش ومحمد محمود الذنياب:2007,ص 99)

واعتمدنا في دراستنا هذه عن المنهج الوصفي فيعرف "سامي ملحم" المنهج الوصفي "هو أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة, وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات و إخضاعها للدراسة الدقيقة." (سامي ملحم 2004,ص 4,5).

وبما أننا نتناول دراسة أساليب التفكير و تأثيره على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي , و لعل أول هدف نسعى إلى تحقيقه وصف هذه الظاهرة وصفا علميا دقيقا, بعد ذلك وصف العلاقة الموجودة بين هذين المتغيرين و مختلف المفاهيم المرتبطة بهما, و من هنا يمكن القول بأن أنسب منهج لدراستنا هو المنهج الوصفي الذي يعد من المناهج الشائعة الاستعمال، خاصة في ميدان العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

### 3 - مجتمع البحث:

يتكون مجتمع دراستنا من (187) مرافقا ممتدرسا في السنة الأولى ثانوي تخصص علوم تجريبية و آداب.

وقد قسمنا مجتمع الدراسة على أربعة ثانويات و هي : ثانوية البنات عين الحمام, ثانوية تاسافت عين الحمام , ثانوية شيهاني بشير عزازقة , ثانوية يازوران سعيد عزازقة .

و الجدول الآتي يمثل التقسيم لمجتمع الدراسة.



## جدول رقم 02 يمثل مجتمع الدراسة حسب مختلف الثانويات.

المؤسسة التعليمية	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية %
ثانوية البنات - عين الحمام.	125	22,36%
ثانوية تاسفت - عين الحمام	108	19,32%
ثانوية شيهاني بشير - عزازقة	189	33,81%
ثانوية يازوران سعيد - عزازقة	137	24,50%
المجموع	559	100%

و الجدول التالي يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصص ( علوم تجريبية، آداب )

## جدول رقم 03 يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصص (علوم تجريبية ،آداب )

الشعبة	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية %
علوم تجريبية	347	62,07%
آداب	212	37,93%
المجموع	559	100%

يتضح من خلال الجدولين (02) و (03) أن مجتمع الدراسة موزع حسب المؤسسات التعليمية بنسب متفاوتة , حيث أن أعلى نسبة نجدها في ثانوية شيهاني بشير - عزازقة بنسبة تقدر ب 33,81 %، و اصغر نسبة نجدها في ثانوية تاسفت - عين الحمام بنسبة تقدر ب : 19,32 % .

أما بالنسبة إلى توزيع مجتمع البحث حسب التخصص الذي يمثلته الجدول رقم (03), فنجد أن شعبة العلوم التجريبية تمثل أكبر عدد من مجتمع البحث بعدد يقدر ب 347 فرد و بنسبة تقدر %62,07 و نجد شعبة الآداب بعدد يقدر ب : 212 فرد و بنسبة تقدر ب : %37,93.

#### 4 - عينة البحث :

هي جزء من المجتمع الإحصائي , و لكن ليس أي جزء ,إنه الجزء الذي يمثل المجتمع أحسن تمثيل , يختلف حجم العينة حسب أهمية الدراسة, حسب الإمكانيات المادية و البشرية المتاحة للقيام بهذه الدراسة, الاعتماد على أسلوب العينة متبع في أغلب الدراسات الميدانية, و هذا لاستحالة جمع المعلومات الإحصائية من كل الوحدات التي تشكل المجتمع المدروس أو بما يسمى بالصر الشامل.(جلاطو جيلالي,2005,ص 05).

اعتمدنا في دراستنا على اختيار عينة بحثنا على الطريقة العشوائية البسيطة, هي التي يتم اختيار أفرادها بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي بحيث يعطي لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي نفس الفرصة في الاختيار بالصدفة.

حيث أن المجتمع الأصلي لدراستنا هم التلاميذ المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي و قد تم سحب عينات عشوائية من هذا المجتمع و ذلك من 4 أربعة ثانويات مختلفة , و يقدر حجم العينة 187 تلميذ و تلميذة من مختلف الثانويات, و الجدول التالي يمثل و يوضح ذلك:

#### جدول رقم 04 يمثل توزيع أفراد العينة على مختلف الثانويات:

المؤسسة التعليمية	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية %
ثانوية البنات عين الحمام	30	%16,04
ثانوية تنسافت عين الحمام	47	%25,13
ثانوية شيهاني بشير عزازقة	58	%31,01
ثانوية يازوران سعيد عزازقة	52	%27,80
المجموع	187	%100

من خلال الجدول رقم 04 يتضح أن توزيع أفراد العينة بشكل متقارب و بنسب مئوية متقاربة أيضا. و نجد أن ثانوية شيهاني بشير- عزازقة وزع عليها 58 نسخة و ذلك على 58 تلميذ و بنسبة 31,01% و هي الأولى في التوزيع. ويوضح الجدول أيضا أن أقل توزيع يعود إلى ثانوية البنات عين الحمام بعدد يقدر ب 30 نسخة على 30 تلميذ و بنسبة

16,04% و هي الأخيرة في الترتيب النسبي في عينة الدراسة التي تقدر ب 187 فرد.

و في دراستنا قمنا بتقسيم عينتنا حسب التخصص و بما أن دراستنا طبقت على تلاميذ السنة الأولى ثانوي فقد قسمناها على شعبة علوم تجريبية و شعبة آداب, و الجدول يبين ذلك و هو التالي:

**جدول رقم(05) يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص:**

الشعبة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية ( % )
علوم تجريبية	107	57,21%
آداب	80	42,79%
المجموع	187	100%

من خلال الجدول رقم(05): يتضح أن:

أغلب أفراد العينة هم من ذوي التخصص علوم تجريبية و ذلك بعدد قدره (107) تلميذ و بنسبة مئوية قدرها (57,21%) أي أكبر من شعبة الآداب بنسبة (42,79%) و بعدد التلاميذ يقدر ب (80) تلميذ.

## 5 – المعالجة الإحصائية:

في قيامنا بهذا البحث استعننا بعدة أدوات و هي:

- الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية و الاجتماعية spss= 8.0 بحيث استخدمنا:

- **النسب المئوية:**
  - **المتوسط الحسابي:** حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على بنود الاختبار و المقياس و يعد من مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضها، و اقترابها من المتوسط، و مجموعة الدرجات المتحصل عليها على مجموع أفراد العينة.
  - **الانحراف المعياري:** يعتبر الانحراف المعياري من أهم مقاييس التشتت و يعرف على انه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي و الانحراف المعياري يفيدنا في معرفة توزيع افراد العينة، و مدى انسجامها. (عبد الحفيظ مقدم، 2003، ص71).
  - **معامل بيرسون:** يرمز لهذا المعامل (r) يدلنا اولا على قوة العلاقة بين متغيرين وعلى اتجاه هذه العلاقة موجبة أو سالبة . (عبد الحفيظ مقدم، 2003، ص71).
- و لقد اعتمدنا حساب معامل الارتباط (بيرسون ) لأنه من أهم المعاملات وأكثرها شيوعا و دقة، و عن طريقه يوصلنا إلى إيجاد القيمة الارتباطية بين المتغيرات، وكذا تحديد قوة الارتباط بين المتغيرات و كذا تحديد قوة الارتباط (موجب أو سالب)، و بالتالي رفض أو قبول الفرضية.

## 6 - أدوات البحث:

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على قائمة أساليب التفكير ( النسخة القصيرة ) " لستيرنبرغ و واغنر " 1992: ترجمة ( أيهم علي الفاعوري ) , و مقياس الدافعية للتعلم ( ليوسف قطامي ) سنة (2007).

فقائمة أساليب التفكير تقيس ثلاثة عشر (13) أسلوب من أساليب التفكير و هي : الأسلوب ( التشريعي- التنفيذي- القضائي- العالمي(الشمولي)- المحلي- المتحرر- المحافظ- الهرمي الملكي- الأقل- الفوضوي- الداخلي- الخارجي)

و هذا الأسلوب ترجمه و أعده "أيهم علي الفاعوري" الذي حاول تفنين هذا الاختبار على البيئة السورية و ذلك بطبيعة البحث الذي قام به باعتبار أساليب التفكير

"لستيرنبرغواغر" 1992، أساس العمل الذي يقوم به و يصف قائمة أساليب التفكير هذه 13 أسلوبا كما ذكرنا من قبل و هي موزعة على 05 أبعاد و هي :

- 1- أساليب التفكير من حيث الشكل : الملكي- الهرمي-الأقلي-الفوضوي.
- 2- أساليب التفكير من حيث الوظيفة: التشريعي- التنفيذي-القضائي.
- 3- أساليب التفكير من حيث المستوى: العالمي-المحلي.
- 4- أساليب التفكير من حيث المجال : الداخلي- الخارجي.
- 5- أساليب التفكير من حيث الميل أو النزعة: المتحرر-المحافظ.

و تكونت القائمة من 65 سؤال أو مفردة بمعدل 05 مفردات لكل أسلوب بمعنى الأسلوب الذي يرتاح إليه الفرد في حالة معينة , قد يسبب له الانزعاج في حالات مختلفة.  
و قائمة أساليب التفكير قائمة على 07 اقتراحات للإجابة و هي :  
أبدا- نادرا- قليلا- أحيانا- غالبا- عادة- دائما.

و تعطى الدرجات (1-2-3-4-5-6-7) لكل إجابة حسب الترتيب من اليمين إلى اليسار.  
و لقائمة أساليب التفكير درجة دنيا و هي 65 و درجة عليا و هي 455, و لكل أسلوب من قائمة التفكير له 05 أسئلة أو عبارات خاصة به ، و الجدول التالي يبين ذلك:

- جدول رقم(06) يمثل تقسيم البنود لقائمة اساليب التفكير.

الأسلوب	البنود	الأسلوب	البنود
تشريعي	49-32-14-10-5	هرمي(الطبيقي)	56-25-33-19-4
تنفيذي	39-31-12-11-8	ملكي	60-54-50-43-2
قضائي	57-51-42-23-20	أقلي	59-52-30-29-27
عالمي(شمولي)	61-48-38-18-7	فوضوي	47-40-35-21-16
محلي	62-44-24-6-1	داخلي	63-55-37-15-9
متحرر	65-64-58-53-45	خارجي	46-41-34-17-3
محافظ	36-28-26-22-13		

و فيما يخص حساب الصدق و الثبات القائمة لأساليب التفكير "ليستيرنبرغ و واغنر" ترجمة "أيهم علي الفاعوري" بما أن هذه القائمة طبقت قبل 5 سنوات في البيئة الجزائرية فالتطبيقات السابقة تسمح لنا بتطبيقه في ميدان بحثنا، كما أنه صادق و ثابت.

وقد تم الاعتماد في بحثنا أيضا على مقياس الدافعية للتعلم، والذي يعتبر من أهم الأدوات المستعملة لقياس الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المراهقين المتمدرسين في السنة الاولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك علوم تجريبية و جذع مشترك آداب، ووضع هذا المقياس من طرف "يوسف قطامي" أستاذ في علم النفس، الجامعة الأردنية (2007). اعتمادا على مقياس الدافعية لكل من "كوزكي" و "أنروفيستا" ومقياس "ورسال" للدافعية، ويحتوي هذا المقياس على ستة وعشرون (26) عبارة، ويجب المفحوص على العبارات بوضع إشارة (x) على احدى الاختيارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة وهي كالآتي:

(موافق بشدة/ موافق/ لم أقرر/ غير موافق/ غير موافق بشدة).

ويتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة خمسة نقاط من (01) إلى (05) وعليه فإن درجة مقياس الدافعية للتعلم تتراوح ما بين (26) درجة كحد أدنى و(130) درجة كحد أقصى.

ولحساب ثبات المقياس في البيئة الجزائرية اعتمدت الباحثة "بلحاج فروجة" طريقة تطبيق وإعادة تطبيق على عينة بلغ عددها (100) مراهق متمدرس في التعليم الثانوي على مستوى

ثانويتي "العقيد عميروش" و "فاظمة نسومر" ببلدية تيزي وزو وولاية تيزي وزو وكان ثبات المقياس على عينة الدراسة  $r = 0.83$  وهو ثبات عال.

( نقلا عن بلحاج فروجة، 2011، ص214-216).

أما فيما يخص مقياس الدافعية للتعلم ل: "يوسف قطامي" (2007) فقد تم القيام بحساب ثباته على العينة الاستطلاعية، على الرغم من أن هذه الأداة طبقت من قبل العديد من الباحثين في البيئة الجزائرية. وهذا دليل على أنها صالحة للتطبيق في الدراسة.

### خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل يمكن القول أننا تعرضنا لمنهجية البحث أين تم تحديد جميع الخطوات المنهجية بدءا من الدراسة الاستطلاعية أين عرضنا فيها نوع الميدان الذي قمنا بدراستنا فيه ثم تعرضنا لمنهج البحث الذي هو المنهج الوصفي و هو المنهج الفعال و الوحيد في ميدان العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ثم تطرقنا إلى مجتمع الدراسة أين عرضنا خصائص المجتمع الأصلي للدراسة التي قمنا بها، ثم عرضنا عينة الدراسة التي تميزت بخصائص و كيفية توزيع العينة على مختلف المتغيرات، وصولا إلى أدوات البحث المتمثلة في قائمة الأساليب للتفكير و مقياس الدافعية للتعلم و في النهاية تطرقنا إلى المعالجة الإحصائية أين عرضنا مختلف الأدوات الإحصائية التي استعملت لحساب مختلف النتائج الإحصائية من نسب مئوية..... إلخ وذلك بالإستيعان بالحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية و الاجتماعية  $spss=8,00$ .

# الفصل الثامن



# عرض و تحليل و تفسير النتائج

## تمهيد

1- عرض و تحليل البيانات

2- مناقشة النتائج

3- الاستنتاج العام

الخاتمة.

الاقتراحات.

المراجع.

الملاحق.

## 1 - عرض وتحليل وتفسير النتائج :

### 1 - 1 - عرض وتحليل النتائج :

#### - الفرضية الاولى :

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أساليب التفكير والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الاولى ثانوي شعبي علوم و أداب .

جدول رقم (07) يمثل العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير والدافعية للتعلم :

المتغير	الاسلوب الإحصائي	اساليب التفكير	الدافعية للتعلم
اساليب التفكير	-معامل الارتباط بيرسون R -مستوى الدلالة Sig	1	0,270 0,000
	-عدد أفراد العينة N	187	187
الدافعية للتعلم	-معامل الارتباط بيرسون R -مستوى الدلالة Sig	0,270 0,000	1 1
	-عدد أفراد العينة N	187	187

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط برسون  $R = 0,27$  البسيط يساوي

وقيمة مستوى الدلالة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المتحصل عليه  $0,000 < 0,01$

أي هناك ارتباط دال إحصائيا.

و منه نستنتج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة طرديا ضعيفة دالة إحصائيا أساليب التفكير

و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبي علوم وآداب، كلما زادت أساليب

التفكير زادت الدافعية للتعلم و العكس صحيح.

#### - الفرضية الجزئية الثانية:

يختلف التلاميذ المتمدرسون في السنة الأولى ثانوي جذع مشترك و علوم و جذع مشترك

آداب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.

\_ جدول رقم (08) يمثل قوة تفضيل أساليب التفكير لدى المتمدرسون في السنة الأولى

ثانوي جذع مشترك علوم و جذع مشترك آداب.

أساليب التفكير	عدد أفراد العينة	القيمة الدنيا	القيمة العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
تشريعي	187	6	35	22,82	5,99	35,94
تنفيذي	187	10	35	22,47	5,77	32,55
قضائي	187	6	33	20,43	4,88	23,10

عالمي	187	5	35	23,16	5,95	35,42
محلي	187	9	35	23,65	5,69	32,40
متحرر	187	7	34	22,25	5,34	28,53
محافظ	187	5	33	21,28	5,25	27,65
هرمي	187	5	35	23,13	6,07	36,94
ملكي	187	10	33	22,88	5,12	26,27
أقلي	187	8	29	19,80	4,48	20,11
فوضوي	187	6	34	21,13	5,45	29,74
داخلي	187	8	35	22,68	5,59	31,28
خارجي	187	5	35	24,72	5,42	29,43

يتضح من خلال الجدول رقم(08) أن أسلوب التفكير السائد لدى عينة من الدراسة

هو الأسلوب الخارجي، إذ بلغ متوسطه الحسابي (24,72) و انحرافه المعياري(5,42)

ثم يليه الأسلوب المحلي بمتوسط حسابي قدره (23,65) بانحراف معياري يقدر ب

(5,69)، ثم يليه الأسلوب العالمي بمتوسط حسابي قدره (23,16) بانحراف معياري

قدره (5,95) ثم يليه الأسلوب الهرمي بمتوسط حسابي (23,13) و انحراف معياري

قدره (6,7)، ثم يليه الأسلوب الملكي بمتوسط حسابي يقدر ب (22,88) و انحراف معياري قدره (5,12)، ثم يليه الأسلوب التشريعي بمتوسط حسابي قدره (22,82) و انحراف معياري قدره (5,99)، ثم يليه الأسلوب الداخلي بمتوسط حسابي قدره (22,68) و انحراف معياري قدره (5,59)، ثم يليه الأسلوب التنفيذي بمتوسط حسابي يقدر (22,47) و انحراف معياري يقدر ب (5,70)، ثم يليه الأسلوب المتحرر بمتوسط حسابي قدره (22,25) و انحراف معياري قدره (5,34) ثم يليه الأسلوب المحافظ بمتوسط حسابي قدره (21,28) و انحراف معياري قدره (5,25)، ثم يليه الأسلوب الفوضوي بمتوسط حسابي قدره (21,13) و انحراف معياري قدره (5,45)، ثم يليه الأسلوب القضائي بمتوسط حسابي قدره (20,43) و انحراف معياري قدره (4,80)، ثم يليه الأسلوب الأقلي في الأخير بمتوسط حسابي قدره (19,80) و انحراف معياري قدره (4,48) الذي هو عينة الدراسة.

#### - الفرضية الجزئية الثالثة:

هناك فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التفكير حسب متغير التخصص بين شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.

الجدول رقم (09) يمثل الفروق الإحصائية في أساليب التفكير حسب متغير التخصص:

التخصص	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة الدالة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علوم	107	98,57	12,10	3,47	0,14	185	0,05
آداب	80	96,33	7,62	2,76	0,14	185	0,05

نلاحظ من خلال الجدول أن مستوى الدلالة = 0,05 أصغر من القيمة الدالة التي = 0,14

معناه  $0,14 > 0,05$ .

و منه نقبل الفرضية الصفرية و نرفض الفرضية البديلة ،أي لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التفكير حسب متغير التخصص بين شعبة علوم و شعبة آداب لدى التلاميذ السنة الأولى ثانوي.

نلاحظ أن متوسط الحسابي لتخصص علوم تساوي (98,57) و عددهم 107 أكبر من متوسط الحسابي لتخصص آداب (96,33) و عددهم 80.

-الفرضية الجزئية الرابعة:

هناك فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم حسب متغير التخصص بين شعبة العلوم و شعبة الآداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

جدول رقم (10) يمثل الفروق الاحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص بين شعبة العلوم و شعبة العلوم و شعبة الآداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

التخصص	عدد العينة	أفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة الدالة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علوم	107		296,02	49,45	07,03	0,046	185	0,05
آداب	80		281,65	47,02	6,85	0,046	185	0,05

من خلال الجدول نلاحظ أن مستوى الدلالة يساوي 0,05 اكبر من القيمة الدالة 0,04

معناه  $0,05 < 0,04$ .

ومنه نرفض الفرضية الصفرية و نقبل الفرضية البديلة أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص بين شعبة علوم و شعبة آداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، و ذلك لصالح شعبة العلوم التجريبية، المتوسط الحسابي أكبر

من المتوسط الحسابي لشعبة الآداب. ( $296,02 < 281,65$ ).

## 2- مناقشة النتائج:

### 2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى التي تنص على أن:

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أساليب التفكير و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة علوم و شعبة آداب.

تبين النتائج الإحصائية أن هناك علاقة ارتباطية موجبة طرديا ضعيفة دالة إحصائية بين أساليب التفكير و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبي علوم تجريبية و آداب، أي كلما زادت أساليب التفكير زادت الدافعية للتعلم و العكس صحيح.

و نتائج الدراسة الحالية تتوافق مع معظم الدراسات السابقة التي تناولها مختلف الباحثين مثل دراسة "بلكس و سكيرت" (2005) التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير و أنماط الشخصية، و أظهرت النتيجة توافقا تاما بين أساليب التفكير و نوع أنماط الشخصية، و هناك اتجاه آخر ظهر في هذه الدراسة و هو أن أساليب التفكير تختلف باختلاف الجنس (ذكروأنثى) و كذلك المجال العلمي الرئيسي الذي يتخصص فيه الشخص المعين، فالدافعية للتعلم تحتاج إلى نوع من أنواع أساليب التفكير، و ذلك من أجل بذل الجهد ، المثابرة، التحدي و المنافسة لتحقيق نوع محدد من النجاح الأكاديمي الجيد.

### 2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية التي تنص على أن:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم تجريبية وجذع مشترك آداب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.



تبين النتائج الإحصائية للدراسة أن هناك فروق لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم تجريبية، و جذع مشترك آداب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، و هذا ما تؤكدّه " طاحون 2003" لأساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في كل من مصر و المملكة العربية السعودية و علاقتها ببعض المتغيرات ، و أظهرت نتائج دراسته اختلاف أساليب التفكير التي يفضلها الطلاب المصريون على تلك التي يفضلها السعوديون، ووجود فروق دالة إحصائية في العينة المصرية لأسلوبين من أساليب التفكير و هما ( التركيبي لصالح ذوي التخصصات الأدبية، و التفكير التحليلي لصالح ذوي التخصصات العلمية)، و يرجع هذا لاختلاف إلى أن تخصص علوم تجريبية تحتاج إلى المواد الدراسية إلى بذل الجهد و نوع من التفكير و التركيز و التحليل لحل المشكلات.

### 2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير حسب متغير التخصص بين شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

تبين النتائج الإحصائية للدراسة أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير حسب متغير التخصص بين شعبة علوم تجريبية و شعبة آداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، و هذا ما توضحه دراسة " السبيعي 1422" (2003) عن أساليب التفكير و علاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة "جدة"

و قد تكونت العينة من (109)، و أظهرت النتائج أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أساليب التفكير و اتخاذ القرارات تبعا لمتغيرات الدراسة ( العمر، التخصص، المستوى التعليمي، الخبرة) كما ليس هناك فروق بين عينة الدراسة في اتخاذ القرار، تبعا لاختلاف أساليب التفكير، و النتيجة المتوصل إليها تبين أن كلتا التخصصين يحتاجان إلى نوع من أنواع أساليب التفكير.

#### 2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة التي تنص على أنه:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص بين شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. تبين نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص بين شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، أما فيما يخص الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم فمعظم هذه الدراسات تعطي توضيح كافي عن كيفية التوصل إلى نتائج هذه الدراسة و ذلك حسب متغير التخصص، وذلك لصالح العلوم التجريبية، أي أن العلوم التجريبية تميل إلى بذل الجهد و المثابرة و التحدي و المنافسة من أجل الحصول على أكبر درجة من التعلم.

### الاستنتاج العام:

بعد معالجة البيانات وفقا للتحليل و الدعم الإحصائي في تبادل الارتباط و الفروق بين متغيرات الدراسة ( أساليب التفكير، الدافعية للتعلم) و ذلك من خلال عينة تتكون من التلاميذ المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي شعبة علوم تجريبية و شعبة آداب .

و ذلك بعد طرح فرضيات البحث قمنا باستخلاص النتائج التالية:

- هناك علاقة ارتباطية موجبة طرديا ضعيفة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة علوم تجريبية و شعبة آداب، فكلما زادت أسالي التفكير زادت الدافعية و العكس صحيح، و بذلك تتحقق الفرضية الأولى.
- أما فيما يخص الفرضية الثانية التي مفادها هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتمدرسون في السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم و جذع مشترك آداب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير و بهذا تتحقق الفرضية حيث أن تلاميذ السنة الأولى ثانوي تختلف قوة تفضيلهم لأساليب التفكير حسب متغير التفضيل.
- أما فيما يخص الفرضية الثالثة التي مفادها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير حسب متغير التخصص بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة علوم تجريبية و شعبة آداب. بعد التحليل و التفسير حصلنا على نفي الفرضية و بالتالي ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير بين شعبة علوم تجريبية و شعبة آداب حسب متغير التخصص.

- أما الفرضية الرابعة التي مفادها هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص بين شعبة علوم تجريبية و شعبة آداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. بالتالي الفرضية تحققت حسب النتائج أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص بين شعبة علوم تجريبية و شعبة علوم آداب لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي و ذلك لصالح العلوم التجريبية الذين لديهم دافعية تعلم بنسبة أكبر من شعبة آداب.

- و قد صممت دراستنا على الجانب النظري الذي اعتمدنا فيه على الكثير من المعلومات و النظريات التي تخدم الموضوع في ظل الدراسة، بالإضافة إلى الجانب الميداني التطبيق الذي اعتمدنا فيه على إطار منهجي و علمي يخدم البحث المعاصر من أساليب و تقنيات البحث للوصول إلى التأكد على صحة الفرضيات المطروحة بالطريقة المرجوة. و في الأخير يمكن القول بأنه نتائج هذه الدراسة تبقى نسبية في حدود الدراسة و لا يمكن تعميمها نظرا لميدان العلوم الاجتماعية و الإنسانية.

خاتمة

## خاتمة:

يعتبر موضوع أساليب التفكير وموضوع الدافعية للتعلم من الموضوعات الهامة في مجال العملية التعليمية التعلمية ،وعلى هذا الأساس قمنا بمحاولة التركيب بين هذين الموضوعين ودراسة العلاقة بينهما وذلك لدى التلاميذ المراهقين المتمدرسون في السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب.

وانطلاقا من الأدبيات التي توصلنا حول موضوع البحث وأيضا من المعطيات التي توصلنا إليها ميدانيا وذلك عبر ستة ثانويات متفرعة في ولاية تيزي وزو، توصلنا إلى الآتي:

- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي جذع مشترك علوم تجريبية وجذع مشترك آداب السنة الأولى .

هناك فروق بين التلاميذ المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم تجريبية وجذع مشترك آداب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.

- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير حسب متغير التخصص بين تلاميذ شعبة العلوم التجريبية وتلاميذ شعبة الآداب السنة أولى ثانوي.

- هناك فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير التخصص بين تلاميذ شعبة العلوم التجريبية وتلاميذ شعبة الآداب السنة الأولى ثانوي.

وقد اهتمت هذه الدراسة من طرف العديد من العلماء في مختلف التخصصات في مجال العلوم الاجتماعية و العلوم الانسانية محاولين الكشف بدقة للعلاقة الوطيدة بين أساليب التفكير و الدافعية للتعلم إلا ان هذا الموضوع لا يخلو من النسبية بما أنه يدرس الانسان بشكل عام وهذا ما يقتصر على دراستنا أيضا.

## الاقتراحات :

بعد الانتهاء من كل مراحل الدراسة ( نظريا، تطبيقيا )، ما علينا إلا تقديم بعض الاقتراحات البسيطة التي نرجو تطبيقها في العملية التعليمية التعلمية، وذلك تنطبق على المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

- 1- توعية الأساتذة بدور الدافعية في عملية التعلم و اقامة دورات تكوينية للتلاميذ لتعريفهم بأساليب استثمارها.
- 2- ارشاد التلاميذ وتوجيههم الوجهة السليمة في كيفية استغلال قدراتهم في عملية التعليم .
- 3- تقديم ارشادات و توجيهات للتلاميذ الذين يعانون من انخفاض مستوى دافعية التعلم.
- 4- التنوع في طرق تقييم التلاميذ لتتوافق مع أساليبهم المختلفة في التفكير والتعلم.
- 5- الاهتمام بالتعرف على أساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
- 6- إدراج مادة تهتم بتدريس التلاميذ أساليب التفكير لزيادة وعيهم بها.
- 7- إجراء بحوث ودراسات هدفها رصد المعوقات المختلفة امام تطبيق الخطط والإجراءات المنهجية للتدريب على مهارات التفكير تمهيدا للحد من هذه المعوقات.
- 8- العمل على وضع مقرر منفصل يرفع من مهارات التفكير واستخدامها في جميع مدارسنا.



# فائمة المراجع

## قائمة المراجع:

- 1- إبراهيم الخطيب، 2006: علم النفس المدرسي، دار قنديل، عمان، ط1.
- 2- إبراهيم عصمت مطاوع، 1997: التجديد التربوي، أوراق عربية و عالمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 3- أحمد ثائر غباوي، 2008: الدافعية النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1.
- 4- أحمد ثائر غباوي، 2008: الدافعية النظرية و التطبيق الأساسي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1.
- 5- أحمد دوقة و آخرون، 2011: سيكولوجيات الدافعية للتعلم، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، "ط1.
- 6- أحمد دوقة و آخرون، 2011: سيكولوجية التعلم ما قبل التدرج، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون طبعة.
- 7- أحمد محمد الزغبى، 2001: علم النفس النمو ، المكتبة الوطنية، عمان ،الأردن .
- 8- امتثال زين الدين الطفيلي، 2004: علم النفس النمو من الطفولة الى الشيخوخة، دار المنهل اللبناني، ط1.
- 9- أمل البكري، 2007: علم النفس المدرسي، المعزز للنشر و التوزيع، الأردن، ط1.

- 10- ايناس حليفة، 2005: مراحل النمو و تطوره و رعايته، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، الاردن، ط1.
- 11- حامد عبد السلام زهران، 1995: علم النفس النمو " الطفولة و المراهقة "، عالم الكتب، القاهرة، ط5.
- 12- رجاء محمود أبو علاء، 2004: التعلم أسسه و تطبيقاته، دار المسيرة القاهرة، ط1.
- 13- رمضان محمد القدافيو محمد الفالوقي، 1997: العلوم السلوكية في مجال الإدارة و الإنتاج، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط2.
- 14- سامي محمد ملحم، 2004: علم النفس النمو "دورة حياة الانسان"، دار الفكر، عمان ، الاردن، ط1.
- 15- سعاد جبر سعيد، 2008: الذكاء الإنفعالي و سيكولوجية الطاقة اللامحدودة، عالم الكتب للنشر، الأردن، ط1.
- 16- سيد محمد الصواب، 1993: سيكولوجية النمو الانساني، مكتبة الأنجلو مصرية ط1.
- 17- صالح حسين الداھري، 2005: مبادئ الصحة النفسية، دار وائل للنشر، ط1.
- 18- صالح محمد أبو جادو، 2005: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، ط4.

19- صلاح أحمد زكي، 1972: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية، القاهرة.

20- عبد الحفيظ مقدم، 2003: النفسي و الإحصاء و القياس التربوي، ديوان النشر، الإسكندرية، مصر، ط3.

21- عبد الرحمن العيسوي، 1995: سبكولوجية النمو "دراسة في نمو الطفل و المراهق" دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، الأردن.

22- عبد الرحمن عيسوي، 1995: علم النفس النمو، دارالمعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

23- عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: سبكولوجيات التعلم و نظرياته، دار غريب القاهرة، مصر.

24- عدنان يوسف العتوم، 2005: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن، ط1.

25- عدنان يوسف العتوم، 2008: علم النفس التربوي النظرية و التطبيق الأساسي دار الفكر ناشرون و موزعون، الأردن، ط4.

26- عفت مصطفى الطنطاوي، 2009: التدريس الفعال، دار المسيرة للنش، الاردن ط1.

- 27- علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، 2006: القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية  
دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان، ط1.
- 28- علي براجل، 1991: دراسة حول المنظومة التربوية، دار السلام، عمان، الأردن.
- 29- فايز كمال الشلдан، 1999: الدافعية نحو التعلم، دار الفكر للنشر، عمان.
- 30- مجدي عزيز إبراهيم، 2001: رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التعليم  
مكتبة الأنجلو، مصرية، مصر.
- 31- القرار الوزاري رقم 50، 2005: المتضمن" تنصيب المناهج الجديدة للتعليم  
الثانوي العام و التكنولوجيا" المؤرخ في 10 ماي، الجزائر.
- 32- مجلة البيداغوجي، 2014: الأكاديمية الجهوية، للتربية و التكوين، طنجة، تطوان.
- 33- محي الدين توق، 2003: أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة  
و النشر، الأردن، الطبعة العربية.
- 34- الميثاق الوطني، 1986: حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر.
- 35- ناصر أحمد الخولدة، 2005: مراعاة الفروق الفردية، وائل للنشر، الأردن، ط1.
- 36- نايفة قطامي، 2004: مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، عمان، ط1.
- 37- هدى محمد قناوي، 1992: سيكولوجية المراهقة، مكتبة الانجلو مصرية، ط1  
مصر.

38- وزارة التربية الوطنية، 1992: القرار المتضمن إعادة هيكلة التعليم

الثانوي، المؤرخ في مارس، الجزائر.

39- الدردير عبد المنعم أحمد، 2004: دراسات معاصرة في علم

النفس المعرفي، الجزء الثاني، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

40- Debes ,M , 1971 : **L'adolescence**,1ere édition, Paris.

41- Helen Bee,Denis Boys, 1997 : **Psychologie des adolescents**,1<sup>er</sup> édition,payont, Paris.

42- Gerard Bungauain,Dunard,1999 :

**Psychologie social et évaluation**, Paris, France.

الملاحق

قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة)  
لستيرنبرغ وواغنر Sternberg & Wagner  
(١٩٩٢)

ترجمة وإعداد  
ايهم علي الفاعوري

- ١- الاسم ( اختياري ) : .....  
٢ - المستوى الدراسي : .....  
٣- العمر ( ) سنة : .....  
٤ - المدرسة : .....  
٥ - الجنس : ذكر - أنثى  
٦ - تاريخ التطبيق : \ \

التعليمات : عزيزي : الطالب / ة

إنَّ هذا الاستبيان يدور حول الطرق و الاستراتيجيات التي يستخدمها الناس في إنجاز المهمات و المشاريع و حلّ المشكلات و في اتخاذ القرارات .  
اقرأ العبارات التالية " بعناية " و قرّر كم تصف كلّ منها بدقة الطريقة التي تستخدمها في أداء الأمور سواء بالمدرسة أو المنزل أو العمل. ضع دائرة حول الرقم (٧) إذا كانت العبارة تصفك تماماً ( مما يعني انك تتعامل مع الأشياء بهذه الطريقة دائماً ، و ضع دائرة حول الرقم (١) إن لم تكن العبارة تتوافق معك على الإطلاق )  
مما يعني انك بالكاد تتعامل مع هذه الأمور بهذه الطريقة). استخدم الاحتمالات بين الرقم (١) و الرقم (٧) لتدل على العبارة التي تتوافق معك بدرجات متباينة . وفق مايلي :

أبداً	نادراً	قليلاً	أحياناً	غالباً	عادةً	دائماً
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة ، كما لا تتخير سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة ، اقرأ من فضلك كلاً من العبارات الآتية ، وضع إشارة (دائرة ) في الفراغ الذي تصفك به تلك العبارة ، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

شاكرين لكم تعاونكم



الرقم	العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	أفضل التعامل مع مشكلات واضحة و محددة لا مع مشكلات عامة.							
٢	عندما أتكلم أو أكتب بعض الأفكار ، أركز على فكرة أساسية واحدة.							
٣	عندما أبدأ بإحدى المهمات ، أحب أن أناقش كل الأفكار الممكنة مع أصدقائي .							
٤	أحب أن أضع ترتيباً للأشياء التي أود القيام بها قبل أن أبدأ بتنفيذها.							
٥	عندما أواجه مشكلة ما أستخدم أفكاري و استراتيجياتي الخاصة لكي أحلها.							
٦	عند مناقشة موضوع معين أو الكتابة حوله فأني أركز على التفاصيل .							
٧	لا أعطي أهمية كبيرة للتفاصيل .							
٨	أحب أن أتبع قواعد معينة عندما أفكر بحل مشكلة.							
٩	أحب أن أتحكم بكل مراحل العمل دون الحاجة لاستشارة الآخرين.							
١٠	أحب أن أجرب أفكاري و أن أرى إلى أي مدى قد تنجح.							
١١	أنا دقيق للغاية في اختيار الأسلوب الملائم لحل أية مشكلة.							
١٢	أستمتع بأداء الأشياء التي يجب القيام بها من خلال إتباع التعليمات.							
١٣	أتقيد بمبادئ أو طرق نموذجية في طريقة تنفيذي للأشياء.							
١٤	أفضل المشكلات التي أستطيع من خلالها أن أجرب أسلوبى الخاص في حلها.							
١٥	عندما أحاول أن اتخذ أي قرار اعتمد على حكمي الخاص على الموقف.							
١٦	أستطيع الانتقال من مهمة إلى أخرى بسهولة لأن كل المهمات بالنسبة لي لها نفس الأهمية.							
١٧	في مناقشة معينة أحب أن أضم أفكاري الخاصة إلى أفكار الآخرين.							
١٨	أهتم بالشكل العام أكثر من التفاصيل في المهمة التي علي القيام بها.							
١٩	أستطيع أن أدرك علاقة كل جزء بالهدف الإجمالي للمهمة.							
٢٠	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها مقارنة و تقييم الطرق المختلفة للقيام بالأشياء.							
٢١	عند وجود أكثر من عمل مهم للقيام به أحاول انجاز قدر المستطاع منها، مهما كان الوقت الذي أملكه.							
٢٢	عندما أكون مكلفاً بأمر ما أحب أن أتبع أساليب و أفكار استُخدمت في الماضي.							
٢٣	أحب أن أستوضح و أقيم و جهات النظر المتعاكسة أو الأفكار المتضاربة.							
٢٤	أحب أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة حول المشاريع التي أقوم بالعمل عليها.							

٢٥	في تعاملتي مع المشكلات لدي معرفة جيدة بمدى أهمية كل منها ، وبالترتيب الذي علي تناوله فيها.					
٢٦	أحب المواقف التي أستطيع التعامل معها بشكل روتيني ( اعتيادي).					
٢٧	عند مناقشة موضوع معين أو الكتابة حوله أتقيد بوجهات نظر مقبولة من قبل زملائي.					
٢٨	أحب المهمات و المشكلات التي تحتاج إلى إتباع قواعد ثابتة لاتجازها أو حلها .					
٢٩	أفضل العمل على مشروع يحقق قبول أو استحسان زملائي.					
٣٠	عندما يكون علي القيام بعدة أمور هامة أقوم بتنفيذ أكثرها أهمية بالنسبة لي و لزملائي.					
٣١	أحب المشاريع التي لها شكل واضح و خطة وهدف محددين .					
٣٢	عندما أعمل على مهمة أحب أن أبدأ بأفكاري الخاصة.					
٣٣	عندما يتوجب علي القيام بأكثر من أمر أملك إحساساً واضح حول الترتيب الذي علي أن أتبعه للقيام بها .					
٣٤	أفضل أن أشارك في النشاطات التي أستطيع من خلالها التفاعل مع الآخرين كجزء من فريق .					
٣٥	أحب أن أتناول جميع أنواع المشكلات بما في ذلك المشكلات السخيفة في ظاهرها.					
٣٦	عندما أواجه مشكلة أحب أن أحلها بطريقة تقليدية.					
٣٧	أحب أن اعمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما.					
٣٨	أميل إلى التركيز على النتيجة النهائية للمشروع.					
٣٩	أحب إتباع مبادئ أو توجيهات محددة عند حل مشكلة.					
٤٠	عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار أستخدم كل ما يخطر في بالي.					
٤١	عندما اعمل على مشروع معين أحب مشاركة الأفكار مع الآخرين .					
٤٢	أحب المشاريع التي أستطيع من خلالها دراسة و تقييم وجهات نظر أو أفكار مختلفة.					
٤٣	عندما أحاول اتخاذ قرار فأنني أركز على الهدف الرئيسي فقط .					
٤٤	أحب المشاكل التي يتوجب علي فيها أن أهتم بالتفاصيل .					
٤٥	أحب أن أتحدى الأفكار أو الوسائل القديمة لإيجاد المهمات، وأن أسعى لأفكار و وسائل جديدة.					
٤٦	أحب المواقف التي أتفاعل من خلالها مع الآخرين حيث الجميع يعملون مع بعضهم .					
٤٧	أجد أن حل مشكلة واحدة عادة يؤدي إلى مشكلات أخرى عديدة متشابهة .					
٤٨	أحب العمل على المشاريع التي تتناول قضايا عامة و ليس تفاصيل جوهريّة.					
٤٩	أحب المواقف التي أستطيع من خلالها أن استخدم أفكارى أو وسائلى الخاصة في إنجاز الأمور.					
٥٠	إذا كان يتوجب علي القيام بعدة أمور هامة أقوم باختيار أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي في المجموعة.					

٥١	أفضل المهمات التي أستطيع من خلالها تقييم خطط و أساليب الآخرين في العمل .					
٥٢	إذا توجّب عليّ القيام بعدة أمور هامة أقوم باختيار أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي .					
٥٣	عندما أواجه مشكلة ما أفضل تجربة استراتيجيات أو ((طرق)) جديدة في حلها.					
٥٤	أحب أن أركّز على مهمة واحدة في وقت واحد.					
٥٥	أحب المشاريع التي تنجز بشكل مستقل.					
٥٦	عندما أبدء بشيء ما أحب أن أضع قائمة بالأشياء التي عليّ القيام بها مرتبة حسب أهميتها.					
٥٧	أستمتع بالعمل الذي يتضمن تحليل أو ((تقييم)) أو مقارنة الأشياء.					
٥٨	أحب أن أنجز الأمور بطرق جديدة لم يستخدمها الآخرون في الماضي.					
٥٩	عندما أبدء بمهمة ما أركّز على الأجزاء ذات الصلة الوثيقة بزملائي في المجموعة .					
٦٠	عليّ أن أنهى المشروع الذي أقوم به قبل أن أبدء بغيره .					
٦١	خلال الكلام أو تدوين الأفكار أحب أن أظهر النطاق و السياق لأفكاري أي الصورة العامة.					
٦٢	أهتم بالأجزاء المهمة من العمل أكثر من العمل بشكله العام.					
٦٣	أفضل المواقف الحالات التي أستطيع من خلالها استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين.					
٦٤	أحب أن أغير في الطرق الروتينية القديمة لكي أطور الأسلوب الذي أنجز فيه المهمات.					
٦٥	أحب أن أتناول مشكلات قديمة و أن أجد طرق أخرى وجديدة لحلها.					

## مفتاح التصحيح :

الرقم	الأســــــــــــلوب	رقم السؤال الموافق له
١	تشريعي	٥، ١٠، ١٤، ٣٢، ٤٩
٢	تنفيذي	٨، ١١، ١٢، ٣١، ٣٩
٣	قضائي	٢٠، ٢٣، ٤٢، ٥١، ٥٧
٤	عالمي (شمولي)	٧، ١٨، ٣٨، ٤٨، ٦١
٥	محلي	١، ٦، ٢٤، ٤٤، ٦٢
٦	متحرر	٤٥، ٥٣، ٥٨، ٦٤، ٦٥
٧	محافظ	١٣، ٢٢، ٢٦، ٢٨، ٣٦
٨	هرمي ( الطبقي)	٤، ١٩، ٣٣، ٢٥، ٢٥
٩	ملكي	٢، ٤٣، ٥٠، ٥٤، ٦٠
١٠	أقلي	٢٧، ٢٩، ٣٠، ٥٢، ٥٩
١١	فوضوي	١٦، ٢١، ٣٥، ٤٠، ٤٧
١٢	داخلي	٩، ١٥، ٣٧، ٥٥، ٦٣
١٣	خارجي	٣، ١٧، ٣٤، ٤١، ٤٦

## مقياس الدافعية للتعلم

الدافعية للتعلم تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز في عملية التعلم ، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما : الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهد من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين.

يوسف قطامي (2007). القدرة التنبؤية لبعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية في التحصيل الجامعي، قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه ، فلسفة في التربية تخصص قياس وتقويم، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، ص11.

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لم أقرر	غير موفق	غير موافق بشدة
1-	لدي رغبة ذاتية في التعلم.					
2-	أنفحص إجابة كل سؤال قبل تسليم ورقة الامتحان.					
3-	أحرص على الحصول على أعلى العلامات.					
4-	أختار الموضوعات التي أستطيع أن أكون مبدعاً فيها					
5-	أسجل في المسابقات التي استفيد منها في					

					حياتي العملية	
					أحب المهمات التي تثير التحدي .	-6
					أحاول أن لا أصل متأخراً عن موعد المحاضرة .	-7
					أشعر بالسعادة غالباً عندما أكون في الجامعة .	-8
					أضع لنفسي أهدافاً عالية المستوى .	-9
					أطالع كتباً خارجية في أوقات فراغي تلبية لرغباتي .	-10
					أرفض تبرير فشلي إذا كان الامتحان صعباً .	-11
					أتعلم وأنجح لأنني أحب مواد تخصصي .	-12
					أهتم بقراءة السؤال أكثر من مرة قبل الإجابة .	-13
					أهتم بالأنشطة المنهجية واللامنهجية (الخارجة عن المنهاج) .	-14
					أراجع دروسي أولاً بأول .	-15
					لا أدع واجباتي وأبحاثي تتراكم .	-16

					17- أهتم كثيراً بمواعيد الاختبارات وتسليم الأبحاث .
					18- أنزعج إذا حصلت على درجة متدنية في الاختبار .
					19- أهتم كثيراً بإدارة الوقت أثناء الاختبار .
					20- لا أحب إثارة الفوضى أثناء المحاضرة .
					21- أشترك زملائي في المناقشة عند مناقشة موضوع جديد
					22- لا أبدأ بالشروء الذهني عندما يبدأ المدرس درساً جديداً
					23- اهتم بالتفاصيل الدقيقة في المحاضرة .
					24- عندما يشرح المدرس المحاضرة أنتبه خلال الشرح .
					25- عندما أحل سؤالاً صعباً أشعر بالارتياح .
					26- أنتبه كثيراً وأركز داخل المحاضرة إذا كان الدرس صعباً

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=asalibtafkir dafiiya
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

## Corrélations

Remarques		
Résultat obtenu		16-JUN-2015 15:03:50
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	187
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
		Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
	Observations utilisées	
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=asalibtafkir dafiiya /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,17

[Ensemble\_de\_données0]

## Corrélations



		asalibtafikir	dafiya
asalibtafikir	Corrélation de Pearson	1	,270**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	187	187
dafiya	Corrélation de Pearson	,270**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	187	187

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

DESCRIPTIVES VARIABLES=tachri3i tanfidi qadai alami mahali moutaharir mohafidh  
harami malaki aqali fawdawi dakhili kharidji  
/STATISTICS=MEAN STDDEV VARIANCE MIN MAX.

## Descriptives

Remarques		
Résultat obtenu		16-JUN-2015 15:12:18
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	187
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Toutes les données non manquantes sont utilisées.

Syntaxe		DESCRIPTIVES VARIABLES=tachri3i tanfidi qadai alami mahali moutaharir mohafidh harami malaki aqali fawdawi dakhili kharidji /STATISTICS=MEAN STDDEV VARIANCE MIN MAX.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,05

[Ensemble\_de\_données0]

Statistiques descriptives						
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Variance
tachri3i	187	6,00	35,00	22,8235	5,99515	35,942
tanfidi	187	10,00	35,00	22,4706	5,70540	32,552
qadai	187	6,00	33,00	20,4332	4,80698	23,107
alami	187	5,00	35,00	23,1604	5,95195	35,426
mahali	187	9,00	35,00	23,6524	5,69210	32,400
moutaharir	187	7,00	34,00	22,2567	5,34190	28,536
mohafidh	187	5,00	33,00	21,2888	5,25910	27,658
harami	187	5,00	35,00	23,1390	6,07851	36,948
malaki	187	10,00	33,00	22,8877	5,12565	26,272
aqali	187	8,00	29,00	19,8075	4,48478	20,113
fawdawi	187	6,00	34,00	21,1337	5,45345	29,740
dakhili	187	8,00	35,00	22,6898	5,59282	31,280
kharidji	187	5,00	35,00	24,7273	5,42549	29,436
N valide (listwise)	187					

```

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

```

## Test-t

### Remarques

Résultat obtenu		16-JUN-2015 15:18:35
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	187
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=specialité(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=asalibtafkir /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

[Ensemble\_de\_données0]

### Statistiques de groupe

	specialité	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
asalibtafkir	science	107	98,5701	12,10887	1,17061
	lettre	80	96,3375	7,62731	,85276

### Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
asalibtafkir	Hypothèse de variances égales	18,275	,000	1,448	185
	Hypothèse de variances inégales			1,542	180,246

#### Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
asalibtafkir	Hypothèse de variances égales	,149	2,23259	1,54208
	Hypothèse de variances inégales	,125	2,23259	1,44828

#### Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
asalibtafkir	Hypothèse de variances égales	-,80973	5,27492
	Hypothèse de variances inégales	-,62518	5,09036

```

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

```

## Test-t

#### Remarques

Résultat obtenu	16-JUN-2015 15:18:59
Commentaires	
Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
Filtrer	<aucune>
Poids	<aucune>
Scinder fichier	<aucune>

	N de lignes dans le fichier de travail	187
	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Traitement des valeurs manquantes	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=specialité(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=dafiiya /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,01

[Ensemble\_de\_données0]

#### Statistiques de groupe

	specialité	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
dafiiya	science	107	296,0280	49,45809	4,78129
	lettre	80	281,6500	47,02332	5,25737

#### Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
dafiiya	Hypothèse de variances égales	,050	,823	2,008	185
	Hypothèse de variances inégales			2,023	174,670

#### Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
dafiiya	Hypothèse de variances égales	,046	14,37804	7,15861
	Hypothèse de variances inégales	,045	14,37804	7,10638

**Test d'échantillons indépendants**

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
dafiiya	Hypothèse de variances égales	,25504	28,50104
	Hypothèse de variances inégales	,35261	28,40347