جامعة احمد دراية – أدرار

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم: العلوم الاجتماعية

تخصص: علم النفس المدرسي

مذكرة بعنوان:

الدافعية للتعلم و علاقتها بأساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين

طلبة جامعة أحمد دراية – أدرار

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في العلوم الاجتماعية

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتين:

✓ بهادي صليحة

✓ قومي راوية

إشراف الأستاذ

❖ بكراوي عبد العالي

لجنة المناقشة:

أ – بكراوي عبد العالي	مشرفا ومقررا	جامعة أدرار
أ – د. بوفارس عبد الرحمان	ممتحن أول	جامعة أدرار
أ – رحماني محمد	ممتحن ثاني	جامعة أدرار

السنة الجامعية: 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ومصداقا لقول **رسول الله** صلى الله عليه وسلم "من لم يشكر الناس لا يشكر الله"

الشكر لله أولا وله الحمد على منحه لنا نعمة العلم وكان لنا خير معين في عملنا وفي صبرنا كان نعم اليقين وخير معين وخير دليل فنرجع الفضل كله له كما نبادر بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف الدكتور **بكراوي عبد العالي** على كل المجهودات التي بذلها معنا في إتمامه هذا العمل فكان لنا نعم الموجه والمرشد في مجال البحث وطلب العلم فجزاه الله عنا كل خير ووفقه

كما نتقدم بالشكر الخالص إلى كل من قدم لنا يد المساعدة من قريب أو بعيد

وكذا أشكر السادة أعضاء التحكيم الأفاضل على قبول تقييم ومناقشة هذا البحث

إهداء

الحمد لله الذي أنار لي طريقي وكان لي خير عون

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى:

روح **والدي** الغالي رحمه الله رحمة واسعة....

وإلى روح **أمي** الغالية العزيزة.... فاللهم جدد رحماتك عليهما

وإلى **زوجي** العزيز مع تمنياتي له بالشفاء العاجل

إلى ورود حياتي **ابني وابنتي** قرة عيني وأملي بمستقبل مشرق

إلى **أخواني وأخواتي** الأعزاء.... لهم كل الحب والتقدير إلى

كل أفراد العائلة الكريمة

إلى أستاذي المحترم الدكتور **بكراوي عبد العالي** والذي كان له الفضل في إتمام هذا العمل المتواضع

إلى صديقاتي اللواتي بهن تحلو الحياة وتزداد جمالا وبالأخص صديقتي **راوية** وزميلتي في العمل

إليكم جميعا أهدي هذا العمل وأسأل الله عز وجل أن يتقبله وينفع به إنه نعم المولى ونعم النصير

بهادي صليحة

إهداء

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

أهدي ثمرة جهدي إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها ونبع الحنان والعطاء **أمي** الحبيبة

إلى **أبي** رحمة الله عليه واسكنه فسيح جنانه

إلى من تقاسمت معهم ظلام الرحم.... **إخوتي وأخواتي**

إلى شعلة الذكاء والنور البراعم الناشئة.... **أبناء إخوتي وأخواتي**

إلى كل الأصدقاء والأحباب وكل من ساندني من قريب أو بعيد

إلى رفيقتي **صليحة** التي تقاسمت معي عناء وشقاء هذا العمل

وإلى كل أساتذتي ومن أشرف على تعليمي منذ الصغر

وإلى كل من وسعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي، أقدم لكم عملي هذا

قومي راوية

فهرس المحتويات

شكر وعرفان 3

إهداء..... 4

إهداء..... 5

فهرس المحتويات 6

مقدمة ..... أ

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

الإشكالية: 3

2/فرضيات الدراسة:..... 5

3-أهمية الدراسة:..... 5

4/ أهداف الدراسة: 6

5/ التعاريف الإجرائية: 6

الفصل الثاني

الدافعية للتعلم

تمهيد:..... 8

أولا:الدافعية..... 8

1 تعريف الدافعية: 8

2- خصائص الدافعية:..... 9

3- أهمية الدوافع: 10

4- أنواع الدوافع:..... 11

5- كيف تزيد الدافعية عند الطلاب:..... 13

6- وظائف الدافعية: 16
ثانيا: التعلم 17
1 تعريف التعلم: 17
2- التعلم في علم النفس: 18
3-أهمية التعلم: 18
4- عوامل التعلم: 19
5- أنواع التعلم: 21
ثالثا: الدافعية للتعلم 24
1 تعريف الدافعية للتعلم: 24
2- عناصر دافعية التعلم: 24
3- علاقة الدافعية بالتعلم: 27
4- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم: 29
5- استراتيجيات رفع مستوى الدافعية للتعلم: 31
6- تفسير الدافعية للتعلم: 33
7- إستراتيجية استثارة دافعية الطلبة نحو التعلم: 35
خلاصة: 38

الفصل الثالث

أساليب التعلم

تمهيد: 40
1- نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم: 40
2- مفهوم أساليب التعلم: 41
3- أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لها: 42
4- أهمية أساليب التعلم: 43

5- تصنيف أساليب التعلم: 45
6- العوامل المؤثرة في أساليب التعلم: 47
7- النماذج المفسرة لأساليب التعلم : 49
8- قياس أساليب التعلم:..... 57
خلاصة الفصل:..... 59

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية

تمهيد..... 61
1.5- الدراسة الأولية: (المقاربة المنهجية لموضوع الدراسة)..... 61
2.5- الدراسة الاستطلاعية: 62
3.5- الدراسة الأساسية: 71

الفصل الخامس

عرض وتحليل النتائج

تمهيد:..... 76
2-هناك علاقة بين الدافعية للتعلم وأساليب التعلم 79
3- الفرق بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية لدى طلاب الجامعة 80
مناقشة الفرضيات في ضوء النتائج:..... 83
خاتمة 85
قائمة المراجع 88
الملاحق..... 93

مقدمة

مقدمة

تعتبر الدافعية نقطة ومركز اهتمام العديد من الباحثين والقائمين على العملية التربوية حيث تعد المحرك الأساسي لتحقيق هدف محدد، وللدافعية عدة أنواع من بينها الدافعية للتعلم، والتي تعتبر محور أساسي في العملية التعليمية حيث لا يمكن الحديث عن التعلم في غيابها. وتعلم الطالب مرتبط بمدى دافعيته للتعلم فهي أحد العوامل التي تحدد ما إذا كان الطلبة سيتمكنون من تحقيق المعرفة والفهم والمهارات المستهدفة. والدافعية وحدها لا تكفي في عملية اكتساب الطالب للمعارف بل لابد من وجود أساليب ينتهجها وتعد هذه الأساليب أحد ركائز عملية التعلم لها تأثيرات على ممارسات الطالب المعرفية والوجدانية والحركية. وفي بحثنا هذا سنتناول هذين الموضوعين وهما الدافعية للتعلم وأساليب التعلم الخاصة بالطلبة الجامعيين.

وفيما يخص الخطة المتبعة في إنجاز بحثنا هذا فقد قسمناه إلى قسمين قسم متعلق بالجانب النظري وآخر بالجانب التطبيقي.

الجانب النظري: تناولنا في الفصل الأول إلى تقديم البحث، وفي الفصل الثاني تطرقنا إلى موضوع الدافعية للتعلم، أما فيما يخص الفصل الثالث فكان حول أساليب التعلم.

الجانب التطبيقي: ينقسم إلى فصلين، الفصل الرابع وجاء فيه الإجراءات المنهجية العامة لتطبيق الدراسة الأساسية، والفصل الخامس عرض وتحليل نتائج الفرضيات لنصل في الأخير إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي نأمل أن تكون بمثابة انطلاقة جديدة لبحوث أخرى إن شاء الله.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

1 الاشكالية

2 فرضيات الدراسة

3 أهمية الدراسة

4 أهداف الدراسة

5 التعاريف الإجرائي

الإشكالية:

تعد عملية التعلم من العمليات الأساسية التي تحظى باهتمام المفكرين والمتخصصين في التربية وعلماء النفس عامة وعلماء النفس التربوي بصفة خاصة .والتعلم هو عملية تلقي المعارف والقيم والمهارات والعادات والاتجاهات والميول والعواطف من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم، مما قد يؤدي إلى تغير دائم في سلوك الفرد الإنساني ويعيد تشكيل بنية تفكيره العقلي والمعرفي، وهو كذلك كل فعل يمارسه الطالب الجامعي بذاته يقصد من ورائه اكتساب معارف جديدة تساعده على تنمية قدراته وتحقيق أهدافه، كما أن كل عملية تعلم لا يمكن أن تحدث ما لم تتوفر في الطالب عوامل وشروط تدفعه وتوجهه نحو التعلم وهو ما يعرف بالدافعية للتعلم والتي تختلف من طالب لآخر كما أنها تظهر في مواقف دون أخرى نتيجة بعض المثيرات الداخلية أو الخارجية، كما أنها تعرف على أنها ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية والميزات الناتجة عنها بوصف الدافعية للتعلم على أنها سمة عامة وحالة خاصة في الوقت نفسه. كما أصبحت الدافعية للتعلم موضوع اهتمام العاملين في المجال التربوي، ومن الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية للتعلم:

دراسة بن يوسف أمال (2007– 2008)بعنوان "العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة والتي كانت نتائجها أنه توجد علاقة بين الدافعية للتعلم واستخدام الاستراتيجيات في التحصيل الدراسي.

ودراسة سيسبان فاطمة الزهراء(2016–2017)بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب" و كانت نتائجها تؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي، حيث ساعد أعضاء المجموعة التجريبية في إدراكهم لأهمية التعلم وتعزيز ثقتهم بنفسهم مما أدى إلى زيادة دافعيتهم للتعلم، والعمل بشكل فعال ونشط لتحسين نتائجهم الدراسية.

ومن أجل التخطيط لخبرات التعلم المستقبلية وتحقيق الأهداف التربوية وترجمتها إلى أهداف وممارسات سلوكية يتطلب منا معرفة أساليب التعلم لأنها تعد من الركائز الأساسية في عملية التعلم الفعال ولها تأثيرها على مستوى الطالب وأدائه، غير أنها لا تحظى بالاهتمام الكافي وقد يكون السبب في ذلك غياب معرفة المتعلم نفسه بأسلوبه في التعلم فضلا عن قصور إدراك المدرس للأساليب المناسبة لطلابه مما قد يؤدي بمعظمهم إلى التعلم بطريقة واحدة حتى و إن كانت غير مناسبة لتفكير الأغلبية منهم وقد يتبع بعضهم طريقة لا تناسب أسلوبه أو نمطه ولاشك أن لذلك تأثير على الطالب في حياته العلمية والتي قد يكون لها تأثيراتها على المستقبل العلمي والمهني له، ومن الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة:

دراسة إبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان(2003) حول "الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي" حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن أساليب التعلم التي يتبناها طلاب المرحلة الجامعية تتأثر لدرجة دالة لكل من التخصص الدراسي للطلاب ومستوى تحصيله الدراسي.

وقد أكدت العديد من البحوث النظرية على ارتباط الدافعية بأساليب التعلم لدى الطالب الجامعي مما دفعنا إلى تقصي هذا الموضوع وتتلخص مشكلات البحث في التساؤلات التالية:

- هل هناك علاقة بين الدافعية للتعلم وأساليب التعلم لدى طلاب جامعة أدرار؟

وقد تفرعت عنها التساؤلات الآتية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والأسلوب العميق؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والأسلوب السطحي؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والأسلوب الاستراتيجي؟

هل توجد فروق تعزى لخصائص العينة(الجنس, التخصص، المستوى)في:

أ-الدافعية للتعلم؟.

ب- أساليب التعلم؟.

2/فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة بين الدافعية التعلم وأساليب التعلم لدى الطالب الجامعي.

الفرضيات الجزئية:

توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والأسلوب العميق.

توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والأسلوب السطحي.

توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والأسلوب الاستراتيجي.

توجد فروق بين الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس.

توجد فروق تعزى لخصائص العينة (الجنس, التخصص) تندر:

أ الدافعية للتعلم.

ب- أساليب التعلم.

3-أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في:

- معرفة مستوى دافعية الطلبة ومحاولة حل المشاكل التي يواجهونها في مشوارهم الدراسي.

- زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين باعتبارها ركن أساسي في العملية التعليمية.

- مساعدة الطلاب على اختيار أساليب التعلم المناسبة في مختلف التخصصات.

- معرفة أساليب التعلم للطلاب يفيد في إرشادهم إلى تخصص الأكاديمي والمهني المناسب.

-معرفة الأساتذة أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب لتكييف طرق التدريس بما يتناسب معهم لزيادة الدافعية

4/ أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية للتعلم وأساليب التعلم لدى الطالب الجامعي.
- الدافعية للتعلم و أساليب التعلم لكل من الذكور والإناث.
- الدافعية للتعلم وأساليب التعلم لكل من مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم.

5/ التعاريف الإجرائية:

- **الدافعية للتعلم:** هي حالة داخلية عند الطالب تدفعه إلى تحقيق هدف التعلم وهي الدرجة التي يتحصل عليها في مقياس أنتوستيل
- **أساليب التعلم:** هي العمليات والوسائل التي يستخدمها الطالب (المتعلم) لتطوير مهاراته وخبراته التعليمية مما يساعده على التكيف في وسطه التعليمي والمتمثلة في الدرجة المتحصل عليها في مقياس أنتوستيل ورامسدين.

الفصل الثاني

الدافعية للتعلم

تمهيد

أولا: الدافعية

ثانيا: التعلم

ثالثا: الدافعية للتعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن موضوع الدافعية من أكثر المواضيع التي نالت اهتمام العديد من الباحثين التربويين والنفسيين لارتباطها بالفرد، حيث أكدت العديد من النظريات وجود علاقة مباشرة بين نجاح الطالب في الدراسة ودافعيته للتعلم إذ تدفعه إلى المثابرة والاجتهاد لكون الدافعية شرط من شروط التعلم بحيث لا يمكن أن تحدث استجابة لموضوع ما دون وجودها، والطالب معرض لمتغيرات التي تؤثر على درجة دافعيته للتعلم، ومن خلال هذا الفصل سوف نتطرق إلى دافعية التعلم وعلاقة الدافعية بالتعلم وإلى العوامل المؤثرة فيها.

أولا: الدافعية

1 تعريف الدافعية:

الواقع أن مفهوم الدافعية كان محور اهتمام العديد من الباحثين على اختلاف توجهاتهم الفكرية والنظرية، ومن بين هذه التعاريف ما يلي:

تعرف الدافعية بأنها الحالات الداخلية والخارجية التي تحرك السلوك وتعمل على توجيهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمرارية السلوك حتى يتحقق ذلك الهدف. (أبو رياش، وعبد الحق. 2007: 458)

و تعرف بأنها قوة داخلية ذاتية أو محرك داخلي في الفرد، لها وظيفة الحفاظ والسعي للوصول إلى التوازن الحيوي تبعث فيه شعورا بالرغبة والإلحاح في القيام وأداء ٨ ما وأمر معين، وهي تعمل على توليد واستثارة السلوك وتوجيهه وتبعث فيه الطاقة اللازمة للاستمرار نحو تحقيق هذا الهدف (الحفاظ على التوازن) والوصول إلى الأعمال المسطرة إلى حين الانتهاء من أدائه فيخف هذا الإلحاح والرغبة الملحة(بن يوسف. 2008، 18 19).

يعرفها بروفي: يعرفها بأنها مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة، وبخاصة السلوك الموجه نحو هدف وفي نطاق الدراسة ويستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة باستثمار انتباههم ومجهودهم في الموقف الصفي(شيبة. 2015: 30).

2- خصائص الدافعية:

- يرى بني يونس أن الدافعية تتصف بعدة خصائص من أبرزها:

عملية عقلية عليا غير معرفية

عملية افتراضية وليست فرضية (أو تخمينية)

عملية إجرائية، أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة

فطرية, ومتعلمة، شعورية (أو واعية)، ولا شعورية (لا واعية)

ثنائية العوامل, أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية(فسيولوجية ونفسية) من جهة وعوامل خارجية أو موضوعية(مادية واجتماعية) معا من جهة أخرى, أي تفاعل بين المفاتيح الداخلية والخارجية

واحدة من حيث أنواعها(الفطرية والمتعلمة) عند كافة أبناء الجنس البشري, لكنها تختلف من شخص إلى آخر من حيث شدتها أو درجتها

تفسير السلوك وليس وصفه

يؤدي الدافع الواحد إلى ضرب من السلوك تختلف باختلاف الأفراد, فالحاجة إلى الأمن مثلا قد تدفع شخص ما إلى جمع الثروة وشخص ثاني إلى الانتماء إلى جمعية وبشخص ثالث إلى الابتعاد عن الناس واعتزالهم

يؤدي الدافع إلى ضروب مختلفة من السلوك لدى الفرد نفسه, وذلك تبعا لوجهة نظره وإدراكه للموقف الخارجي, فمثلا رغبة الطفل في لفت الانتباه إليه قد تحمله إلى النكوص أو الميل إلى التمرد والمشاغبة في البيت، وعلى الامتثال والطاعة في المدرسة حيث يدرك أنه لا يمكن تحقيق غايته هذه في المدرسة عن طريق التمرد

قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة فسلوك القتل قد يكون الدافع إليه الغضب أو الخوف أو الطمع أو الدافع الجنسي والكذب قد يكون نتيجة شعور حفي بالنقص أو بدافع الانتقام

كثيرا ما تبدو الدوافع في صور مزية مقنعة فالسرقة قد تكون تعبيرا عن دافع حسي مكبوت والقيء دون سبب ظاهرة قد يكون رمزا للتقزز والنفور

ينذر أن يصدر السلوك الإنساني عن دافع واحد وغالبا ما يكون نتيجة لتضافر عدة دوافع أو يتنافر بعضها مع بعض فالشخص قد يتصدق اختياريا أو اضطراريا أو طمعا أو خوفا أو بغرض طلب التقدير الاجتماعي

عملية مستقلة, لكن يوجد تكامل بينها وباقي العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية, وحالات وسمات الشخصية الأخرى

توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية من جهة والنضج الفسيولوجي النفسي والتدريب والتمرين والتعلم من جهة أخرى، وبهذا المعنى فالدافعية مفهوم مجرد كباقي المفاهيم في علم النفس، لا نلاحظه مباشرة بل يتطلب أدوات للكشف عنه, ولكننا نلمس أثرها في سلوكياتنا المعرفي والانفعالية والاجتماعية(بني يونس. 2009: 23-24).

3- أهمية الدوافع:

يعتبر موضوع الدوافع من الموضوعات المهمة في علم النفس بشكل عام وعلم النفس التربوي بشكل خاص، فهو يوثق الصلة بعملية الإدراك والتفكير والتخيل والتذكر والتعلم وأساس دراسة الشخصية والصحة النفسية. وتكمن أهمية الدوافع فيما يلي:

تساعد الإنسان على زيادة معرفته بنفسه وغيره، وتدفعه إلى التصرف بما تقتضيه الظروف والمواقف المختلفة فمن وجهة نظر النوايسة

تجعل الفرد أكثر قدرة على تفسير تصرفات الآخرين، فالأم في المنزل والمربية في المدرسة مثلا ترى في مشاكسة الأطفال سلوكا قائما على الرفض وعدم الطاعة، ولكنها إذا عرفت ما يكمن وراء هذا السلوك من حاجة إلى العطف وجذب الانتباه فإن هذه المعرفة ستساعدها على فهم سلوك أطفالها.

تساعد الدوافع على التنبؤ بسلوك الإنساني إذا عرفت دوافعه، وبالتالي يمكن توجيه سلوكه إلى وجهات معينة تدور في إطار صالحه وصالح مجتمعه.

لا تقتصر الدوافع على توجيه السلوك بل تلعب دورا مهما في بعض الميادين: ميدان التربية والتعليم والقانون، فمثلا في ميدان التربية تساعد على حفز دافعية التلاميذ نحو التعلم المثمر.

تلعب الدوافع دورا مهما في ميدان التوجيه والعلاج النفسي لما لها من أهمية في تفسير استجابات الأفراد وأنماط سلوكهم.

استعادة الجسم لتوازنه الداخلي(النوايسة. 2015:263).

4- أنواع الدوافع:

نشأ الاهتمام بموضوع الدوافع منذ زمن بعيد نظرا للأهمية التي يحظى بها هذا الموضوع, وأثره الكبير على مختلف جوانب السلوك الإنساني, ورغم الاتفاق على مركزية الدافعية في الدراسات النفسية, إلا أن هناك تباينا في التصنيفات التي اقترحها العلماء والباحثون للدافع, ومن أبرز هذه التصنيفات:

4-1 الدوافع الفسيولوجية والدوافع النفسية:

تسمى الدوافع الفسيولوجية المنشأ بالدوافع الأولية, وهي تلك الدوافع التي تعرف لها أسس فسيولوجية واضحة, تنشأ من حاجات الجسم الخاصة بالوظائف العضوية والفسيولوجية كالحاجة إلى الماء والطعام والجنس, أما الدوافع النفسية فتسمى بالدوافع الثانوية, وهي تلك الدوافع التي لا يعرف لها أسس فسيولوجية واضحة كالتملك والتفوق والسيطرة والفضول والإنجاز, وبالنسبة للإنسان فإن الدوافع الأولية أقل أثرا في حياته, ويتوقف ذلك إلى حد بعيد على درجة إشباعها. أما الظروف العادية فتبدو الدوافع الثانوية أكبر أثرا

4-2 الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية:

يعرف الدافع الداخلي أنه تلك القوة التي توجد في داخل النشاط التي تجذب المتعلم نحوها وتشده إليها. فيشعر بالرغبة في أداء العمل والانهماك في الموضوع, فيتوجه نحوه دون وجود تعزيز خارجي, إذ أن الإثابة أو التعزيز متأصلة في العمل أو النشاط ذاته.

ويرى برونر أن التعلم يكون أكثر ديمومة واستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية, وليست مرهونة بمعززات خارجية, ويعتقد أن الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية عملية التعلم, أما بعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع(أبو جادو. 2005: 293).

3-4 الدوافع الفطرية والمكتسبة:

الدوافع الفطرية: يقصد بها تلك الدوافع التي يولد الإنسان وهو مزود به, فلا يحتاج الفر إلى تعلمها مثل: دوافع الجوع, العطش، الأمومة, الجنس. مثال: دافع الأمومة: أن دافع الأمومة من الدوافع الفطرية التي يسهل ملاحظته لدى الحيوان, فحماية الصغار والالتصاق بها وإطعامها وسرعة العودة إليها عند فراقها ظاهرة شائعة عند أنواع كثيرة من الحيوانات, إذ يقوم أحد الوالدين بهذه المهمة يشتد عود الصغار بعض الشيء والطيور غالبا ما يتعاون الذكر والأنثى في رعاية الصغار, أما عند الثديات فتقع هذه المهمة على الأم. إن دافع الأمومة هو علاقة متبادلة بين الأم وصغيرها ولا يقتصر على قيام الأم برعاية طفلها, ولكن يظهر على الأطفال مدى تعلقهم بالأم وحبهم في الالتصاق بها.

الدوافع المكتسبة: يقصد بها تلك الدوافع التي يكتسبها الإنسان من البيئة من خلال التفاعل بين الإنسان وبيئته التي يعيش فيها, كالدافع إلى الانتماء، الإنجاز والتحصيل, السيطرة وحب الاستطلاع وغيرها(النوايسة. 2015: 264).

- كما أشار جناد أن هناك دوافع متعلقة بموضوع التعلم، وهي:

أ الدافع المعرفي: إن للدافع المعرفي دورا مهما في عملية التعلم, ويتمثل هذا الدافع في "الرغبة في المعرفة والفهم، ومعالجة المعلومات، وصياغة المشكلات وحلها؛ كما أن لتأثير البيئة المحيطة بالفرد لها علاقة وثيقة بتنمية هذا الدافع". كما اهتم الزرنوجي بهذا النوع من الدوافع، حيث سعى إلى تنمية ميول المتعلمين وتحفيزهم وإثارة اهتمامهم بتحصيل العلم, وترغيبهم في طلبه، والاستعانة عليه بالوسائل المختلفة التي تبعث في نفس المتعلم حب التعلم وتوجهه إلى أفضل أنواع التعلم؛ قال الزرنوجي: (فينبغي للمتعلم أن

يبعث نفسه على التحصيل والجد, والمواظبة, بالتأمل في فضائل العلم, لأن العلم يبقى ببقاء المعلومات والمال يفنى). وقال أيضا: (وكفى بلذة العلم والفقه داعيا وباعثا للعاقل على تحصيل العلم). وقال كذلك: (والعلم النافع يحصل به حسن الذكر, ويبقى ذلك بعد وفاته, فإنه حياة أبدية).

ب- دافع التنافس:

إن التنافس يوجه سلوك المتعلم إلى تحقيق التفوق والرضا الذاتي والاجتماعي. (إن الإنسان يزيد في مقدار الجهد المبذول حينما يتنافس مع غيره, وحينما يعرف أنه سيحصل على التقدير والاحترام الاجتماعي, أي ما يتوقعه من الآخرين نحوه, ودرجة إظهاره له, مثل الاهتمام, والثقة به, أو الإهمال والبعد والتحفظ نحوه, فالرغبة في إشباع هذا النوع من التقدير يوجه سلوك الفرد نحو تلبية متطلبات الغير, فيبذل ما يمكنه من جهد في القيام بما يتوقع أنه عمل له قيمته الاجتماعية الإيجابية).

ج- دافع الإنجاز والتحصيل:

تستثير المتعلم دوافع داخلية وخارجية, تدفعه إلى تحسين أدائه, والتفوق على أقرانه، وتحصيل مستوى أعلى من الدرجات التي يرضى بها المتعلم، ويسعى جاهدا من أجل تحقيقها. والإنجاز هو (الأداء في مستوى محدد للامتياز والتفوق, أو هو ببساطة الرغبة في النجاح وتجنب الفشل؛ إنه السعي والاجتهاد من أجل تحقيق مستوى من الدرجات المتقدمة في سلم النجاح الذي تدعمه اتجاهات المجتمع وقيمه) (جناد. 2014: 50-51).

5- كيف تزيد الدافعية عند الطلاب:

يرى كل من أبو حويج وأبو مغلي أن البحث عن زيادة الدافعية عند الطلاب يقود إلى استعراض المفاهيم الخاصة بدافع التعلم, الذي يتمثل في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل.

إن الدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه, والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم, إن الاستثارة

لوحدها لا تحدث التعلم ولا تزيد دافعيته, ولكن تستطيع القول أن التعلم لا يحدث بدون الاستثارة والنشاط, لذلك فإن مفهوم الدافعية إلى التعلم وزيادته عند الطلاب يجب أن يشمل العناصر التالية:

أ القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر

ب- الاستمرار في النشاط والمحافظة عليه فترة كافية من الزمن

ج- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي

د- تحقيق هدف التعلم

ومن جانب آخر فقد أشارت الأبحاث الحديثة إلى أن الإنسان محب للاستطلاع بطبيعته وهذه الأبحاث تقدم لنا منطلقا جديدا لتوجيه التعلم نحو استقلال هذه الحاجة من جهة ولتحقيق المزيد من الدافعية للطلاب نحو التعلم من جهة ثانية, فالإنسان يسعى نحو الخبرات الجديدة, كما أنه يستمتع بتعلم الجديد, ويشعر بالرضا عندما يقوم بحل مشكلة ما أو بتطوير مهارات ما, وذلك من خلال تنظيم سلوك حب الاستطلاع لديه والذي يشكل قاعدة أساسية للتعلم والإبداع والصحة النفسية, حيث أن إحدى المهمات الرئيسية في التعلم هي كيفية رعاية حب الاستطلاع, واستغلاله لتحقيق التعلم وزيادة الدافعية نحوه.

ويمكن القول أن الطلاب الذين يتوافر لديهم الدوافع الأساسية نحو التحصيل تكون درجة الدافعية نحو التعلم عندهم في أعلى مستوياتها, عندما تكون فرصة النجاح متوسطة, ولعل أول خطوات التعلم هي استثارة الحيرة حول ما هو مألوف ثم إن مصدر الاستثارة الأساسي للدافع في غرف الصف هو المعلم ذاته, ويمكن القول أيضا أن اهتمام الطالب بالمادة الدراسية يتأثر بشكل أساسي بدرجة حماس المعلم لها.

إن رعاية دافع حب الاستطلاع أو دافع الإنجاز من الأمور ذات الأهمية البالغة في عملية النمو التحصيلي والتعليمي عند المتعلم, ومن الأمور التي تحقق زيادة الدافع التعليمي, ضرورة توفر جو تعليمي مشبع بالحرية والأمن في بيئة المدرسة والصف, عن طريق تقبل أفكار التلاميذ ورعايتها وعن طريق عدم اللجوء إلى العقاب البدني في

الصف. كما يجب إتاحة الفرصة للنجاح أمام جميع التلاميذ في بعض المواد والمهارات ويتم ذلك عن طريق مراعاة استعداد التلاميذ للتعلم في تخطيط النشاطات التعليمية وعن طريق تقديم إنجازات التلاميذ بالإشارة إلى ما يمكنهم القيام به.

*مقترحات لجذب انتباه المتعلمين:

هناك بعض التوجيهات التي هي بمثابة مقترحات تساهم في استثارة دافعية المتعلمين وتعزيزها, مما يدعم كفاءة التعلم لدى المتعلم كما يمكن المعلم من استخدام النشاطات والفعاليات لتحقيق ذلك, وفيما يلي أهم هذه المقترحات مرتبة ومنفصلة كما أوردها الدكتور يوسف قطامي في كتابه: "سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي":

وضع الطالب في مواقف البحث والاستطلاع, لأن حب الاستطلاع أساسي للتعلم والإبداع, ويتحدد دور المعلم برعاية البحث وتنمية الاستطلاع لدى تلاميذه.

استخدام أسلوب الأسئلة بدلا من تقديم المعلومات

استخدام مفاهيم حديثة وجديدة في تعلم التلاميذ

استخدام الاكتشاف

تقليل فرص الرقابة لأن الرقابة تخلق الملل من انتباه الطلاب

ربط الدافعية بالتحصيل ونتائجه

استخدام أسلوب التشكيك فيما يعرفه المتعلم فإنه يزيد من دافعيته للتعلم

توفير جو تعليمي يسوده الحب والأمن والحرية

تقليل فرص التهكم والسخرية بآراء الطالب

تجنب استخدام العقاب البدني وربطه بالتعلم الصفي

إتاحة الفرص للنجاح لأن النجاح يوصل للنجاح

توفير ظروف بيئية مادية صفية ميسرة للتعلم, مثل استخدام المثيرات الحسية وتنويعها

استخدام أساليب التعزيز الإيجابية المختلفة لإعلاء التعلم

تجنب الممارسات النمطية في إجراءات التعلم الصفي

وضع أهداف واقعية يمكن تحقيقها لدى المتعلم

تعريف المتعلم بما يحققه من النجاح مهما كانت درجات هذا النجاح

إتاحة الفرص أمام الطلبة للتعبير عما اكتسبوه من خبرات واستخدامها في حل المشكلات التعليمية

استخدام أساليب التشجيع المتتابع لأن ذلك يؤثر إيجابا على المتعلم وخاصة التشجيع المتتابع فإنه يزيد من استمرار أداء المتعلم ويقلل من فرص كفه وسلبياته

زيادة فرص التعاون الذي يعتبر ذا فعالية على التلاميذ الذين يدفعون بدافع تجنب الفشل وزيادة فرص التنافس لدى التلاميذ الذين يدفعون بدافع تحقيق الانجاز(أبوحويج, أبو مغلي. 2004: ص ص158-160).

6- وظائف الدافعية:

6-1 الوظيفة التوجيهية: فالدوافع تعمل كموجهات لسلوك الكائن الحي. والدوافع لا توجه السلوك بمفردها وإنما بمساعدة الباعث. والباعث هو موقف خارجي, مادي أو اجتماعي, يستجيب له الدافع, فيؤدي إلى الإشباع ومن ثم استعادة توازن الكائن الحي

6-2 الوظيفة التنشيطية: وهنا يدل على وجود دافع للإنسان يحرك أو يستنشط السلوك أي يبعث فيه الطاقة اللازمة للعمل الفعال.

6-3 الوظيفة الانتقائية: وهذا يدل على أن السلوك ليس عشوائيا وإنما موجه نحو هدف معين(النوايسة. 2015: 266).

وقد أورد الزغلول وظائف الدافعية على النحو التالي:

توليد السلوك, فهي تنشط وتحرك سلوكا لدى الأفراد من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين. مثل هذا السلوك أو النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي يعد مؤشرا على وجود دافعية لديه نحو تحقيق غاية أو هدف ما.

توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف. فالدافعية إضافة إلى أنها توجه سلوك الأفراد نحو الهدف, فهي تساعدهم في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف

تحدد الدافعية حدة السلوك اعتمادا على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع. فكلما كانت الحاجة ملحة وشديدة كان السلوك المنبعث قويا لإشباع هذه الحاجة. كما أنه إذا وجدت صعوبات تعيق تحقيق الهدف, فإن محاولات الفرد تزداد من أجل تحقيقه.

تحافظ على ديمومة واستمرارية السلوك. فالدافعية تعمل على مدى السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد، أي أنها تجعل من الفرد مثابرا حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره(الزغلول. 2007: 216-217).

ثانيا: التعلم

1 تعريف التعلم:

للتعلم عدة مفاهيم نذكر منها:

التعلم هو عملية تغير شبه دائما في سلوك الفرد لا يمكن ملاحظته مباشرة، لكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يصدر من الفرد وينشأ نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير أداء الفرد(أبو جادو. 2005: 146).

ويعرف تعديل السلوك أو تعديل أساليب الاستجابة وذلك باكتساب أساليب جديدة، أو يكف أساليب سبق اكتسابها(جابر، وآخرون. 1985: 125).

ويعرف أيضا بأنه جميع التغيرات الثابتة نسبيا في جميع المظاهر السلوكية والعقلية والاجتماعية والانفعالية واللغوية والحركية الناتجة من تفاعل الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية(الزغلول. 2007: 82).

ويعرفه الزغلول على أنه عملية ديناميكية تتجلى في جملة التغيرات المستمرة والمتراكمة في الحصيلة السلوكية, وفي خبرات الفرد بهدف تحقيق نوع من التوازن بين الفرد والبيئة المحيطة به

كما يعرفها أيضا بأنه العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية(الزغول. 2003: 29-30).

2- التعلم في علم النفس:

يستخدم علماء النفس مفهوم التعلم بمعنى أوسع وأشمل، فهو لا يقتصر فقط على التعلم المدرسي المقصود أو التعلم الذي يحتاج إلى دراسة ومجهود وتدريب متواصل أو تحصيل المعلومات وحدها دون غيرها من أشكال وأنواع المكتسبات، بل يتضمن كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات وعادات ومهارات حركية وغير حركية سواء تم هذا الاكتساب بطريقة مقصودة أو غير مقصودة وبهذا المعنى يكون التعلم مرادفا للإكتاب والتعود بأوسع مفهوم لهما.

هكذا يشكل التعلم واحدة من أهم العمليات وأبرزها وأكثر أثرا في حياة الإنسان، فكل فرد منا يسعى من خلال تعلمه لأن يكتسب الأساليب السلوكية، التي تمكنه من التعامل مع الآخرين وتضمن له استمرار الحياة في كنف المجتمع الذي ينتمي إليه وتبرز نتائج التعلم هذه في ألوان النشاط التي يقوم بها الإنسان وفيما ينجزه من أعمال ويقوم به من مهمات، سواء على المستوى الفردي أو العائلي أو الوظيفي، إذ يمتد التعلم امتداد حياة الإنسان من المهد إلى اللحد وفي كل مرحلة من المراحل النمائية (زيد. 2018: 56).

3-أهمية التعلم:

أما عن أهمية التعلم فهي كبيرة "عندما يولد الإنسان لا نجد لديه سوى عدد من أساليب السلوك الفطري فقط، أي يكون مزود ببعض الدوافع الفطرية التي من شأنها أن تحفظ

حياته مثل الرضاعة والأكل وعملية الإخراج وبعض الأفعال اللاإرادية كالحركة والبكاء وما شابه ذلك.

والتعلم هنا ناتج عن الاستثارة فهو نتيجة لأثر المنبهات المحيطة والكامنة في الإنسان ولا شك أن هذا السلوك الفطري لا يكفي بمفرده لتنشئة الفرد في الحياة بل لابد وأن يتضمن معه سلوك آخر مكتسب، يكون مصدره البيئة التي يعيش فيها الفرد منذ ميلاده، وهذا الاكتساب يتم بواسطة التعلم وهذا القول ينطبق على أي كائن حي آخر، فلابد أن يتعلم سلوكا يضيفه إلى سلوكه الفطري حتى يمكنه أن ينمو ويتطور، إذن يعتبر التعلم شرطا أساسيا يتطور الكائن الحي به.

هكذا فإن أهمية التعلم تكمن في المكتسبات التي يكتسبها الفرد، ليتمكن من مسايرة الواقع والتعايش معه وكذلك الاستمرار في التطور، وعملية الاكتساب أو التعلم تقتضي بالضرورة وجود الإنسان من ناحية والبيئة الخارجية من ناحية أخرى، سواء كانت هذه البيئة طبيعية مادية أو إنسانية اجتماعية، فكل منها لابد أن يؤثر على المتعلم ولابد أن يحدث بين هذين الطرفين تفاعل تام يدفع الفرد إلى التطور(زيد، 2018،57).

4- عوامل التعلم:

تمتاز عملية التعلم بأنها معقدة من حيث تعدد مواضيعها ومتغيراتها والعوامل المؤثرة فيها، ومن العوامل المؤثرة فيها حسب الزغلول ما يلي:

4-1 النضج:

يشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات التي تطرأ على المظاهر الجسمية للفرد والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي والتي ليس للعوامل البيئية أثر فيها. فالنضج مؤشر لاكتمال نمو الأعضاء والأجهزة الجسمية المختلفة كالعضلات الكبيرة والدقيقة والأجهزة الحسية والعصبية، بحث تصبح قادرة على القيام بوظائفها المتعددة. إن التغيرات الناتجة عن النضج تعتمد على الخطة الوراثية الخاصة بالفرد، بحيث لا تحتاج إلى عوامل الخبرة

والتدريب لإعدادها أو تطويرها. فنمو أجهزة الكلام التي تمكن الفرد من النطق، ونمو العضلات الكبيرة والدقيقة وتحقيق التآزر الحس–حركي تعد من الأمثلة على النضج

ويؤثر النضج في عملية التعلم من حيث أنه يمكن الفرد من تعلم أنماط متعددة من السلوك يتعذر اكتسابها دون اكتمال نضج الأجهزة الحسية الخاصة بها. كما أن النضج يساعد الفرد على التفاعل مع البيئة، الأمر الذي يمكنه من اكتساب الخبرات المتعددة. فعندما يتمكن الطفل من المشي، فإن ذلك يعني بأنه أصبح قادرا على التحرك في البيئة المحيطة به وبالتالي زيادة فرص التعلم. كما أن الأفراد لا يستطيعون تعلم بعض المهارات كالكتابة والقراءة ما لم يصبحوا قادرين على تركيز حاسة البصر على المهمات الأكاديمية ذات العلاقة. ومن هنا نلاحظ أن النضج والتعلم مترابطان ويسهمان في حدوث عملية النمو لدى الأفراد.

4–2 الاستعداد:

يشير الاستعداد التي يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة أو خبرة ما. ويرتبط الاستعداد في كثير من الحالات بعامل النضج، حيث يزود عامل النضج الأفراد بإمكانيات والقابليات التي تثير استعدادهم لتعلم خبرة أو اكتساب مهارة ما. ويميز جانيه بين نوعين من الاستعداد:

الاستعداد العام ويتمثل في الحالة العامة التي يكون الفرد فيها مستعدا لتعلم المهمات وينجح فيها، ومن الأمثلة على ذلك سن دخول المدرسة لتعلم المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة.

والاستعداد الخاص وهو توفر قابليات معينة خاصة لتعلم مهمة ما، وهو ما أسماه بالشرط الداخلي(الزغلول. 2007: 83).

4–3 الدافعية:

تسهم الدافعية في حدوث عملية التعلم في كونها تزيد من جهود الفرد أثناء عملية التعلم، وتعمل على توجيه مثل هذه الجهود نحو مصادر التعلم المناسبة واستخدام الإجراءات

والأساليب الملائمة. وتعرف الدافعية على أنها حالة توتر أو نقص داخلي تستثار بفعل عوامل داخلية (كالحاجات والميول والاهتمامات) أو عوامل خارجية (كالمثيرات التعزيزات الخارجية: البواعث)، بحيث تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد وتوجه هذا السلوك وتحافظ على ديمومته واستمراريته حتى يتم خفض الدافع، فالدافعية تسهم في عملية التعلم من حيث:

أ توليد السلوك للتعلم

ب- توجيه السلوك نحو مصدر التعلم

ج- استخدام الإجراءات والوسائل المناسبة لتحقيق التعلم

د- الحفاظ على ديمومة واستمرارية السلوك حتى يحدث التعلم(الزغول.2003: 35)

4-4 الذكاء:

الذكاء أساس في التعلم، والتعلم على صلة وثيقة بالذكاء وتفتيحه وتنميته والسلوك البشري أكثره متعلم. والذكاء عامل مهم من عوامل التعلم فكل فرد يستطيع أن يتعلم بالقدر الذي يسمح له ذكاؤه وبالمقابل فإن التعلم والمحيط الغني والخبرة الوافرة عوامل لا تساعد على تفتيح الذكاء فحسب بل أنها تعين على ازدهاره ونموه(القيسي. 2008: 52).

5- أنواع التعلم:

5-1 التعلم اللفظي:

يشير جانيه بأن التعلم اللفظي يعني تعلم الحقائق والمبادئ والتعميمات حيث يهدف التعلم اللفظي إلى تنمية قدرة الفرد على استيعاب بعض المعلومات والحقائق واسترجاعها في أي وقت، كما يهدف إلى تدريب الفرد على التفكير الناقد والإدراك والتقييم السليم، وقد قام الباحثون منذ أواخر الخمسينيات من هذا القرن بوضع نظريات أو نماذج للتعلم اللفظي تنحو منحنى معالجة المعلومات وتؤكد على دور المتعلم النشط في التعلم اللفظي، والذي يتضح من خلال معالجة المواد اللفظية وتنظيمها(البكري، وعجور. 2011: 102).

5-3 التعلم المعرفي:

ويقصد به إكساب الفرد المعاني والأفكار, أو في هذا التعلم يكتسب معاني الأشياء حتى يستطيع التكيف والتكييف مع البيئة المحيطة به

5-3 التعلم الاجتماعي:

لكل مجتمع من المجتمعات عاداته وتقاليده وقيمه، هذه العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية تختلف في بعضها عن المجتمعات الأخرى وتتفق في بعضها. هذه العادات والتقاليد والقيم تعطى للأطفال عن طريق الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وعلى الفرد أن يلتزم حسب هذه القواعد والقوانين إذا أراد أن يعيش بسلام وطمأنينة. فالإنسان إذا احترم هذه القوانين تجد أن جميع من في المجتمع يحترمه ويقدره والعكس صحيح(كوافحة. 2007: 63).

5-4 تعلم معرفي:

يعني اكتساب الطالب لمعلومات معرفية من خلال العملية التعليمية وهذه المعلومات تدخل في الإطار الثقافي للفرد وما نتعلمه من معارف ومعلومات وما نكتسبه من مفاهيم وقواعد وطرق تفكير

5-5 تعلم عقلي:

زيادة القدرة على الانتباه وتدريب الذاكرة والقدرة على حل المشكلات

5-6 تعلم وجداني انفعالي:

القدرة على المشاركة الانفعالية الوجدانية، تعلم الاتجاهات، الميول، العواطف، الأفكار(المعايطة. 1999: 48-49).

6- شروط التعلم:

حتى يتم التعلم لابد من توافر مجموعة من العوامل تكون مرتبة ترتيبا منطقيا مثال ذلك أولا: يجب أن يكون هناك دافع متحرك عند الإنسان يجبر هذا الإنسان على التفكير في إشباع هذا الدافع, هناك شروط لابد من توفرها حتى يتم التعلم هي:

6-1 وجود إنسان أمام موقف جديد أو عقبة تعترضه في تلبية حاجة موجودة عند هذا الإنسان, هذه الحاجة تلح على الإنسان من أجل إشباعها أو مشكلة لابد من التفكير في حل لها لأنها تقلقه مثل حفظ مادة معينة في التاريخ أو الجغرافيا أو غير ذلك أو حل مسألة رياضية أو لعبة يريد إتقانها أو سيارة يريد قيادتها. وهذا هو ما يدفع هذا الإنسان إلى ممارسة نشاط معين يحقق حل لهذه المشكلة الموجودة عنده لأن عدم حلها يجعل هذا الإنسان يعيش في قلق وضيق دائمين.

6-2 وجود دافع يحمل الإنسان على التعلم, فلا تعلم بدون دافع. فوجود دافع واستعداد للتعلم ضروريان للتعلم وعدم وجود دافع يقلل من مستوى التعلم ويؤدي إلى تعلم ضعيف غير مرغوب فيه, ولو أخذنا مثالا على الشخص الكفيف يمكن أن يتعلم طريقة برايل خلال فترة قصيرة مقارنة مع تعلمها من طرف الشخص المبصر. كذلك تعلم لغة أخرى، ربما يحتاج لفترة طويلة بينما يمكن تعلم ذات اللغة عند وجودنا في الدولة التي تتحدث بها خلال فترة بسيطة.

6-3 بلوغ الفرد مستوى من النضج. وهذا هام وضروري أيضا للوصول إلى التعلم المطلوب حيث لا تعلم دون نضج بل على العكس, إذا حصل تعلم قبل النضج قد يؤدي إلى آثار سلبية وتجربة هلجارد خير دليل على ذلك, والعديد من التجارب العلمية التي درست أثر النضج على عملية التعلم(كوافحة. 2007: 60-61)

6-4 الخبرة: وهي التي تتضمن تفاعل المتعلم مع المواقف التي تقدم لها ويتحقق له نتيجة هذا التفاعل الخبرة. فلا خبرة بدون تفاعل(قطامي. 2009: 297)

6-5 الممارسة والتدريب ويقصد بها عدد المحاولات اللازمة لعملية التعلم وتكرارها.

6-6 إدراك المعنى والفهم فلا يستطيع الفرد أن يتعلم دون فهم المادة المتعلمة(البكري ،وعجور. 2011: 102).

ثالثا: الدافعية للتعلم

1 تعريف الدافعية للتعلم:

تباينت تعريفات الدافعية للتعلم ومن هذه التعريفات:

هي طاقة كامنة في الكائن الحي، تعمل على زيادة استثارته، ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له، في عملية تكيفه مع بيئته الخارجية، ووضع هذه الاستجابة في مكان على غير ها من الاستجابات المحتملة، مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين(إبراهيم. 2007: 24-25)

تعريف يسرى مصطفى السيد(2002): الدافعية هي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة ضرورية أساسية لحدوث التعلم(دوقة، وآخرون. 2007: 12).

تعرف بأنها ميل الفرد للبحث عن نشاطات تعليمية تعلمية ذات معنى، مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منها. وتشتمل على حب الاستطلاع والكفاية الذاتية والاتجاه والحاجة والتغذية الراجعة والدوافع الخارجية(بلعاوي, وأبو سليمان. 2015: 34).

وتعرف أيضا بأنها حالة داخلية في المتعلم تستثير سلوكه وتدفعه للاستجابة في الموقف التعليمي, وتعمل على استمرار هذا السلوك وهذه الاستجابة حتى يحدث التعلم(سيسبان. 2017: 60).

وتعرف بأنها نزعة الطالب للبحث والاطلاع وحب المعرفة مما يؤدي إلى رفع مستوى الأداء واكتساب المهارات والمعارف وعدم الخوف من الفشل، وتتأثر تلك النزعة بالظروف الخارجية(محمد. 2016: 168).

2- عناصر دافعية التعلم:

هناك عدة عناصر تشير إلى وجود دافعية لدى الفرد، وهذه العناصر حسب غباري هي:

2-1حب الاستطلاع:

الأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة، ويستمتعون بتعلم الأشياء الجديدة، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم الذاتية.

إن المهمة الأساسية للتعليم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدام حب الاستطلاع كدافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة وغريبة لطلبة يستثير حب الاستطلاع لديهم.

2-2 الكفاية الذاتية:

يعني هذا المفهوم اعتقاد فرد ما أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة. ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة، فالطلبة الذين لديهم شك في قدرتهم ليست لديهم دافعية للتعلم، ومن مصادر الطفاية الذاتية ما يلي:

أ- إنجاز الأداء، وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء بحيث تضمن نجاحهم في كل جزء.

ب- الخبرات البديلة، وهي ملاحظة أداء الأفراد وهم ينجحون في أداء مهمتهم.

ج- الإقناع اللفظي، وهي عندما يقوم أفراد آخرون بإقناع شخص ما بأنه قادر على حل المهمات المعقدة.

د- الحالة الفسيولوجية، وهي ما يرافق الشعور بالنجاح أو الفشل من توترات عصبية، فعندما يقترب موعد الامتحان يشعر الطالب بالمرض.

2-3 الاتجاه:

الاتجاه عبارة عن سلعة خادعة، حيث يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا تظهر دائما من خلال السلوك، فالسلوك الإيجابي قد يظهر فقط بوجود المدرس، ولا يظهر في أوقات أخرى. على سبيل المثال: قد يكون لأحد الأشخاص اتجاه ضعيف نحو الشرطة ولكن عند مواجهته لهم يتصرف معهم بكل احترام. وهناك ثلاث طرق لتغيير الاتجاه هي: توفير رسالة اقناعية، ونمذجة وتعزيز السلوكات المقبولة، وتوفير عناصر سلوكية انفعالية للاتجاه.

2-4 الحاجة:

يعرف "مورفيِ" الحاجة بأنها "الشعور بنقص شيء معين إذا ما وجد تحقيق الإشباع".

ويرى "كريتش، وكريتش فيلد" أن الحاجة " حالة خاصة من مفهوم التوتر النفسي" ويعرفها " أ.إنجلش و ه.إنجلش" بأنها " شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين". وقد تكون الحاجة فسيولوجية داخلية (مثل الحاجة للطعام والماء والهواء) أو سيكولوجية اجتماعية (مثل الحاجة للانتماء والسيطرة والانجاز). وبناء على هذه التعريفات، يمكن القول بأن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها.

تختلف الحاجات من فرد لآخر، وأفضل من صنف الحاجات هو "أبراهام ماسلو" الذي صاغ هرم(سلم) الحاجات، حيث تحدث عن خمسة حاجات وهي:

-الحاجات الفسيولوجية (أدنى الحاجات)

- حاجات الأمن (أدنى الحاجات)

- حاجات الحب والانتماء (حاجات عليا)

- حاجات تقدير الذات (حاجات عليا)

- حاجات تحقيق الذات (حاجات عليا)

2-5الكفاية:

الكفاية هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشك كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في إنجاز المهمات، والنجاح لدى البعض. ويجب على المعلمين أن لا يوفروا لهم مهمات فيها نوع من التحدي لقدراتهم وإثبات ذواتهم.

2-6 الدوافع الخارجية:

المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة استشارية تحارب الملل، وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق، وأن تبتعد عن الخوف والضغوط والأهداف الخارجية. كما أن للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي إذا كانت عملية التقويم مخططة بشكل جيد. والتعزيز شكل آخر من أشكال الدوافع الخارجية. ويرى البعض أنه يتوقف التعزيز بتوقف العمل. ويرى النقاد أنه يجب أن يكون لدى الطلبة دافعية داخلية لإنجاز

المهمات ولكن الدافعية الخارجية لها قيمة في نهاية العمل. صحيح أن قيمة التعزيز هو في الدافعية الداخلية، ولكن الطلبة بحاجة إلى بناء ثقة من خلال المديح وتوفير المعززات الخارجية.

2-7 الحافز:

يعرف " ملفن ماركس " الحافز بأنه تكوي فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك.

فهو بمثابة " القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما بغية تحقيق هدف محدد"

وهنا نشير إلى أن بعض الباحثين يرادف بين مفهومي الدافع والحافز، على أساس أن كلا منهما يعبر عن حالة التوتر العام نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة. لكن الواقع أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع بحيث يندرج تحته.

فمفهوم الدافع يستخدم للإشارة إلى فئتي الدوافع العريضتين (الفسيولوجية والسيكولوجية) فتحدث عن دافع الجوع (الفسيولوجي المنشأ). ودافع الإنجاز (السيكولوجي المنشأ). بينما تشير الحوافز إلى الدوافع الفسيولوجية المنشأ فقط، وهو ما تعبر عنه المفاهيم الشائعة مثل حافز الجوع وحافز العطش. بمعنى آخر يعبر الحافز عن حالة النشاط الدافعي المرتبط بإشباع حاجات فسيولوجية المنشأ فقط.

2-8 الباعث:

يشير الباعث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي إلى الوصول إليه فهو الطعام في حالة دافع الجوع، والماء في حالة العطش، والنجاح والشهرة في دافع الإنجاز...إلخ(غباري. 2008: ص ص 45- 48).

3- علاقة الدافعية بالتعلم:

للدافعية علاقة مباشرة مع سلوك الطلاب وتعلمهم, حيث يمكن تلمس عدة آثار مفيدة لها في تعلم الطلاب وسلوكهم, وهي حسب سرحان على النحو التالي:

توجيه سلوك الطلبة نحو أهداف معينة, ومن هذا المنطلق فإن الدافعية تؤثر في الاختبارات التي تواجه الطلبة.

تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف.

تزيد من المبادأة بالنشاط والمثابرة عليه. لذلك تخلق في ذواتهم الرغبة بالاستمرار والمثابرة على أداء المهمة, عندما يحول بينهم وبينها حائل أو يصابون بالإحباط أثناء قيامهم بها.

تنمي معالجة المعلومات عند الطلبة, وتؤثر في كيفية معالجتهم للمعلومات ومقدارها, فالطالب الذي يتمتع بدافعية عالية, يكون أكثر انتباها للمعلم, وبالتالي يحصل على معلومات أكثر في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى, وكذلك فإن الطلبة ذوي الدافعية العالية يطلبون المساعدة من المعلم أو المصادر الأخرى, عندما يكونون بحاجة إليها, وهم أكثر محاولة لفهم المعارف, وأشد تركيزا على التعلم ذي المعنى, ولا يهتمون بمجرد حفظ المعلومات على مستوى الصم.

تحدد النواتج المعززة للتعلم, لذلك إذا كان الطلبة مدفوعين تماما لتحقيق النجاح الأكاديمي فإنهم يشعرون بالفخر والاعتزاز كلما حصلوا على علامة عالية, ويشعرون بالألم والانزعاج إذا حصلوا على علامة متدنية, وكذلك إذا كان اهتمام الطالب مركزا على أن يكون مقبولا ومحترما في جماعته, فإنه يعطي معنى أكبر للانضمام إلى الجماعة ويشعر بمرارة أكبر إذا تعرض للسخرية والاستهزاء من الجماعة.

تعويد الطلبة على أداء مدرسي أفضل, وذلك نتيجة منطقية لكل ما تقدم من الفوائد, وبذلك يمكن الاستنتاج بأن الطلبة مدفوعين للنجاح في المدرسة.

ويستخلص مما سبق أن الدافعية للتعلم تعد عنصرا أساسيا من عناصر التدريس, ولاسيما أنها تعمل على زيادة فاعليتها, والإسهام إلى درجة كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المتعلم, وهذا ما دفع العديد من علماء النفس التربويين, إلى ضرورة

تأكيد أن تكون الدافعية هدفا تعليميا بحد ذاتها, حتى يتسنى تحقيق التعلم المرغوب فيه لدى المتعلمين(سرحان. 2015: 16-17).

4- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم:

تعتبر الدافعية للتعلم حصيلة عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة فيما بينها كالعوامل الاجتماعية والعوامل الشخصية, تتوقف عليها قوة الدافعية وهي كالتالي:

4-1 العوامل الاجتماعية:

تتمثل العوامل الاجتماعية المؤثرة في دافعية الطالب للتعلم، في كل ما يحيط به من قريب أو بعيد، فنجد الأسرة التي تعتبر المؤسسة الاجتماعية الأولى والتي تقوم بتنشئته وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه, ثم المدرسة التي تعتبر الأسرة الثانية للتلميذ والتي يقضي فيها جزءا كبيرا من حياته، يتلقى فيها أنواع المعرفة والتربية والتعلم.

فالعوامل الاجتماعية تساهم في خفض الدافعية للتعلم كما تساهم في زيادتها، ولذا كان من الضروري أن تساهم هذه العوامل في رفع درجة الدافعية لدى الطلاب من خلال المساندة والتفعيل "أي أن المجتمع يركز على قيم التفاني في طلب العلم والانضباط، واستقلالية الطالب في اختيار التخصص الذي يرغب فيه، هذا سيشجع السلوك الإنجازي لديه وهذا نتيجة لدافعية التعلم والانجاز(سالم، 2012، 83).

فالجو الأسري السائد يلعب دورا هاما في نمو هذا الدافع أو انخفاضه، ولقد توصلت الأبحاث الحديثة إلى إظهار أهمية التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية، للرفع من الدافعية لدى الطلاب " فدراسة القين(1972) أوضحت مدى ارتباط الدافعية بالتنشئة الأسرية التي تشجع على الاستقلال المبكر، وكذلك ارتباطها بالجو الأسري المحفز والمشجع على الطموح المبكر كما أكد الباحث روم أن الأطفال الذين يتصفون بدافعية عالية، ينشئون من أسر تتسم بالتفاعل الإيجابي بين الآباء والأبناء(بلحاج، 2011، 81).

4-2 العوامل الاقتصادية والثقافية:

أما المستوى الاقتصادي والمستوى الثقافي وعلاقتهم بالدافعية للتعلم، فقد اهتمت بهم العديد من الدراسات ومن بينها "دراسة تمت في المجتمع الأمريكي وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباط مرتفعة بين الدافعية للتعلم والمستوى الاقتصادي، أما المستوى الثقافي فقد أثبتت الدراسات أن الثقافة ليست موروثة، بل تكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية، ووجد الباحث كشال فروقا ذات دلالة احصائية فيما يخص الدافعية للتعلم بين المراهقين البيض الذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية المثقفة، والسود ذوي الثقافة المتدنية وذلك أن البيض أكثر دافعية للتعلم مقارنة بالسود(بلحاج، 2011، 82).

4-3 العوامل الشخصية:

إن شخصية الطالب متعددة الجوانب، فهي في الجانب الجسمي ذلك المظهر الخارجي وفي الجانب العقلي فهي تلك القدرات المعرفية، وهي في الجانب الاجتماعي تلك العلاقات الاجتماعية والقدرة على حل المشاكل بين الناس، وأما في الجانب الانفعالي فهي القدرة على الاتزان وحسن إدارة الانفعالات، ولا يمكن أن تكون هذه الجوانب مجزأة، بل هي كل متكامل وحسب إيجابية هذا الكل المتفاعل تتحدد درجة الدافعية للتعلم.

يرى باندورا بأن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية، تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة منها أو غير المباشرة ولذا فإن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه كإجراءات سلوكية كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى إقناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته مما يرفع من دافعيته للتعلم والإنجاز(المزروع، 2007، 71).

كما تؤثر طبيعة الشخصية من حيث الانبساط والانطواء، ومقدار الثقة بالنفس ومستوى الطموح وأسلوب التفكير على اكتساب الدافعية للتعلم بحكم ثقته في قدراته ونفسه، ويلجأ إلى استعمال كل الوسائل للنجاح أما إذا لم تكن لديه ثقة في ذاته فإنه يتجنب كل التحديات ووسائل النجاح(بلحاج، 2011، 71).

فالطالب حين يدرك بأنه يمتلك من القدرات ما يمكنه من النجاح والتفوق، فإن ذلك يؤثر إيجابيا على تقييمه لذاته مما يجعله يؤمن بأنه قادر على تحقيق مستوى عال والتعلم، وبالتالي يستطيع تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله ودرجة المثابرة التي تصدر عنه لمواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تعترض سعيه لتحقيق أهدافه، هذه الفعالية تزيد من مقدار دافعية التعلم عنده.

يرى شنك أن الجانب الدافعي للفاعلية الذاتية المرتفعة، يؤدي بالفرد إلى بذل جهد أكثر في سبيل إنجاز السلوك(المزروع، 2007، 70).

هكذا نجد هذه العوامل لها دور أساسي وفعال، إما في رفع أو تدني الدافعية للتعلم لدي المتعلم، حيث تلعب كل من الأسرة والمدرسة والأستاذ والمتعلم دورهم، وذلك حسب طبيعة المعاملة من تشجيع وتعزيز أو إهمال وعدم الرعاية، الذي يؤثر على نفسية المتعلم ومن ثم على دافعية التعلم.(بلحاج، 2011، 83).

إضافة إلى ذلك فإن فاعلية الذات من أهم عناصر قوى الشخصية للأفراد، إذ أنها تمثل مثيرا مهما في دافعية الطلاب للتعلم وللقيام بأي نشاط تعليمي، وتساعدهم على مواجهة الضغوط التي تعترضهم، فمستوى الفاعلية لدى الطلاب يزيد من الدافعية للتعلم لديهم أو يخفضها(زيد، 2018، 67).

5- استراتيجيات رفع مستوى الدافعية للتعلم:

للتغلب على تدني مستوى دافعية الطالب للتعلم يستطيع اللجوء إلى وسائل خارجية وأخرى داخلية، وذلك بقصد شحن وتقوية مشاعره وأحاسيسه الداخلية التي تقوده إلى تحقيق أهدافه، ومساعدته على النجاح والابتعاد عن الإحباط والإخفاق. وتتضمن الوسائل الخارجية استخدام الأشخاص الآخرين والدوافع الخارجية المختلفة، أما الوسائل الداخلية فتتضمن أن يستخدم الطالب الدوافع الداخلية النابعة من حبه للتعلم ورغبته الذاتية بفهم المواد الدراسية، وليصبح أكثر نشاطا وإنتاجية ومعرفة، إضافة لفهمه لذاته وتقديره لها

لكي يحدث فهما وتعلما وتحصيلا أفضل. وحسب بلعاوي وأبو سليمان أن أهم الوسائل التي يمكن أن يطبقها الطالب في هذا المجال ما يلي:

أن ينطلق الطالب من اهتماماته وحاجاته للمعرفة والتحصيل والإنجاز: تؤكد نظريات الدافعية على توفر قوى تستثير نشاط الفرد وتوجه سلوكه في المجالات المختلفة، وأن يوجه انتباهه إلى الوسائل التي يفضلها بالتعلم، والاستفادة من خصائص المثيرات البيئية، كالحركة والحجم واللون والتباين

تحديد الهدف: تشير بعض نظريات الدافعية إلى أن سلوك الفرد يتحدد جزئيا بالتوقعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية لذا ترتبط الدافعية بالنشاط من أجل تحقيق هدف معين، وتحديد صياغة الهدف بشكل واضح يعمل على رفع مستوى الدافعية للتعلم

أن يذكر نفسه بأهمية الموضوع: استعراض الطالب لأهمية الموضوع الذي يتعلمه باستمرار، والتطبيقات والفوائد لهذا الموضوع، وما يترتب على التحصيل والأداء والفهم فيه، يزيد من حماس الطالب لبذل الجهد

أن يحدد نقاط القوة والضعف لديه حول الموضوع: معرفة الطالب بنقاط قوته بمادة دراسية معينة بدفعه للمزيد من الجهد والنجاح والثقة، ومعرفته بنقاط ضعفه بالمادة يوجهه نحو تقويتها وتصحيح أخطائه فيها

أن يقسم العمل إلى أجزاء: يصعب إنجاز المهمات، وخاصة الطويلة والمعقدة منها، دفعة واحدة، لذا يتم تقسيمها لأجزاء صغيرة يمثل كل جزء خطوة يشكل نجاحها تحفيزا نحو الخطوة التالية

أن يستخدم التعزيز الذاتي ويكافئ نفسه على النجاح: يكون تعزيز الذات على تحقيق أحد الأهداف التي تعد جزءا من الهدف النهائي، وتكون من خلال قيام الطالب بممارسة عمل محبب لديه أو النشاطات الترويحية. كما قد يأخذ التعزيز شكل التغذية الراجعة لأنماط

سلوكه المختلفة ومدى تحقيقه لأهدافه، وذلك بالنظر إليها نظرة تقييم ومراقبة وتخطيط، ويستطيع التوصل لآليات جديدة تستثير دافعيته للتحصيل ورغباته في النجاح

أن يضع لنفسه جدولا زمنيا: جدولة وبرمجة الأعمال زمنيا يمكن الطالب من إنجاز المهمات وتحقيق الأهداف في وقتها. الأمر الذي يحض على بذل الجهد لتنفيذها في وقتها

أن يحذر التسويف: التزام الطالب بتنفيذ المهمات التي وضعها لنفسه في وقتها وعدم تأجيلها يشعره بالقدرة على إدارة الذات ويحفز طاقته لإتمام المهمات اللاحقة

أن يستمتع بمهمته: ليجعل الطالب من دراسته أمرا ممتعا عليه أن يتقبلها ويهتم بها ويتقنها، وأن يبحث عما تحتويه من مصادر تشعره بالمتعة والفائدة والراحة، وعن تطبيقاتها العملية وما يمكن أن تقدمه لخدمة المجتمع والإنسانية

يتجنب الإحباط: يتوقع حدوث بعض الأخطاء والمرور بتجارب فشل عند تنفيذ المهمات الجديدة من قبل الطالب، وقد يؤدي ذلك للإحباط، ويعد هذا أمرا طبيعيا، ولا يجب الاستسلام في مثل هذه المواقف، بل ينظر إليها عمليا بتحليل أسباب الخطأ والفشل والانطلاق منها لتحقيق النجاح (بلعاوي، وأبو سليمان. ٢٠١٥: ٣٦).

6- تفسير الدافعية للتعلم:

احتلت الدافعية حيزا كبيرا من البحث والدراسة في القرن العشرين وخاصتا في العقود الأخيرة منه، مما أدى إلى بناء نظريات الدافعية على نحو مستقل عن المفاهيم والأبعاد الأخرى، وذلك اعترافا بدوره وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله وتعديله وارتباطها الوثيق بعملية التعلم.

وفيما يلي عرض لأبرز الاتجاهات النفسية في تفسير الدافعية للتعلم حسب ما جاء به أبو جادو:

6-1 المنحنى السلوكي:

ترجع جذور هذا المنحنى إلى الأفكار التي تحدث عنها أعلام المدرسة السلوكية مثل بافلوف وثورندايك وسكنر وغيرهم، حيث افترض هذا الاتجاه أن الدافعية نحو التعليم حالة

تسيطر على سلوك الفرد، وتظهر على شكل استجابات مستمرة ومحاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المطلوب

6-2 المنحنى المعرفي:

لقد طور المعرفيون نظريتهم في الدافعية كردة فعل للاتجاه السلوكي، إذ يعتقد علماء النفس المعرفيون أن السلوك محدد بواسطة التفكير والعمليات العقلية، وليس عن طريق التعزيز والعقاب كما يرى السلوكيون، فهم يرون أن السلوك يبدأ وينتظم بواسطة الخطط والأهداف والتوقعات والتفسيرات وأن أحد الافتراضات التي يقوم عليها الاتجاه المعرفي في الدافعية أن الناس لا يستجيبون للمثيرات الخارجية والشروط البيئية بطريقة تلقائية، ولكن بناء على تفسيراتهم لهذه الأحداث

6-3 المنحنى الإنساني:

يركز أصحاب هذا المنحنى على الحرية الشخصية للفرد والقدرة على الاختيار واتخاذ القرارات والسعي الذاتي للنمو والتطور، كما تركز النظريات الإنسانية على النظرة الكلية للإنسان وضرورة التعامل معه باعتباره كلا متكاملا يتكون من جسد وعقل وروح، بدلا من التعامل معه باعتبار العقل هو الأساس(النظرية السلوكية). وأكد كل من ماسلو وروجرز على أهمية توجيه التربية نحو مساعدة الإنسان على إشباع حاجاته وتحقيق ذاته

6-4 المنحنى المعرفي الاجتماعي:

يرى باندورا أحد أعلام هذا المنحنى وجود مصدرين أساسيين للدافعية: أول هذه المصادر يتكون من الأفكار والتوقعات حول النتاجات الممكنة للسلوك، حيث يتخيل الفرد النتائج المستقبلية بناء على خبراته السابقة وما يتبعها من مترتبات فضلا عن ملاحظته للآخرين، وتتأثر هذه التوقعات بإحساس الفرد بالكفاية الذاتية. والمصدر الثاني من وجهة نظر باندورا يرتبط بوضع الأهداف، حيث تصبح معايير لتقويم الأداء، ومن خلال الجهود التي نبذلها نحو تحقيق الأهداف نتخيل النتاجات الإيجابية المتوقعة في حالت النجاح، والنتاجات

السلبية المتوقعة في حالة الفشل، وعندما نحقق هذه الأهداف نشعر بالرضا والإشباع، وما نلبث أن نرفع من مستوى معاييرنا ونضع أهدافا جديدة(أبو جادو. 2005: 296-297).

7- استراتيجية استثارة دافعية الطلبة نحو التعلم:

توصلت أبحاث علم النفس التربوي إلى عدد من المعايير التي تساعد المدرس على انتقاء الخبرات التعليمية وألوان من النشاط التي من شأنها أن تستثير دافعية الطلاب وتزيد اهتمامهم ورغبتهم في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وهو ما أكده القيسي 2008 حدد كل من كلاوسماير وكودوين السبل التي في هديها يمكن أن يصار إلى إيجاد دافعية للتعلم وفق الآتي:

مناقشة مفردات المادة الدراسية المقررة والكتب والمصادر التي يمكن الاعتماد عليها والأنشطة التي لابد من ممارستها وتقديمها والتقديرات التي تمنح جراء إنجاز المهمات

تنظيم الموقف التعليمي لكي يضفي الارتياح والإقناع لحاجات الطلبة، أي من خلاله تطمين لتحقيق إشباع حاجات ذات مستوى معرفي راق كالحاجة إلى الفهم والإتقان والسيادة العلمية

إيجاد أو البحث عن استخدام أنماط وأساليب متعددة لأجل الباعثية للتعلم

جعل النشاطات التعليمية التي يقدمها الطالب تترك أثرها في تحقيق تعلم يحمل معنى عن طريق خلق المنافسة الجماعية في الدرس

اعتماد نهج التفاعل الاجتماعي مع الطلب الذي يتسم بالتعامل الرسمي والحماس والدفء إذ في نهجها تحقيق تعلم جدي فاعل ومنظم

ويسهم كاريسون وماكون في تحديد بعض المعايير التي لها الدور في استثارة الدافعية ومنها:

ارتباط الخبرات التعليمية ارتباطا وثيقا بالأهداف

تقديم الخبرات التي توفر للمتعلم فرص الممارسة العلمية

تنويع خبرات المتعلم وتفاوتها حسب تنوع الأهداف

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتوفير الأساليب المناسبة لقدراتهم وميولهم وخبراتهم السابقة

تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة المنتظمة

وقد حدد كذلك ولدسوك (1973) بعض الممارسات العلمية التي يمكن أن تضع بعض المعايير أو الاستراتيجيات الأساسية موضع التطبيق لأجل استثارة دافعية للتعلم الصفي وتوفيرها في مراحل التمهيد للعملية التعليمية والتي تهدف إلى تعزيز وتوجيه الطلاب وتحقيق مناخ مادي نفسي مناسب للتعلم كالآتي:

استخدام عبارات الثناء والتشجيع اللفظي

استخدام الدرجات والامتحانات القصيرة، والتعليق على أجوبة الطلاب الامتحانية التحريرية والشفهية

استثارة التشويق الاكتشاف وحب الاستطلاع عند الطلاب من خلال:

أ استثارة الدهشة أثناء الدرس وبخاصة العلمية

ب- استثارة الشك العلمي أثناء الدرس

ج- إيجاد مواقف علمية تتسم بجعل الطلبة في موضع التنافر والإرباك والحيرة

عرض أعمال وأفكار وأحداث علمية معاصرة غير متوقعة

تقديم بعض الفوائد العلمية غير المتوقعة لموضوع معين

استخدام الأمثلة من واقع حياة الطلبة واستخدام أسمائهم وأماكنهم في تفسير المبادئ والمفاهيم العلمية

استخدام معلومات الطلاب السابقة ومخزونهم المعرفي القديم لبناء المعلومات والمفاهيم الجديدة

تشجيع الطلاب على المساهمة العلمية بالأعداد وتقديم أجزاء من الدرس

تقليل ما أمكن من العقاب واللوم والسخرية في حالة الفشل

محاولة عدم استخدام ما يضعف الدافعية ويطفئ اهتمام الطالب لدرس كإيجاد التنافس العلمي أو تفضيل بعض منهم، أو التقييد بحرفية الكتاب المدرسي وتعداد نقاطه(القيسي. 2008: 100-101).

خلاصة:

في هذا الفصل تطرقنا إلى موضوع الدافعية للتعلم التي تعتبر من المواضيع الهامة ذات الارتباط الوثيق بالعملية التعليمية التعلمية، وهو ما أثبتته العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم، حيث أن الدافعية للتعلم تجعل الطالب يستجيب للمواقف التعليمية بكل رغبة وشوق ولتحقيق التفوق والنجاح واكتساب المعارف الجديدة، كما تتأثر هذه الدافعية بالعديد من العوامل التي تحدد درجة دافعيته للتعلم وهذا ما تناولناه في هذا الفصل إلى جانب استراتيجيات رفع مستوى دافعية الطالب.

الفصل الثالث

أساليب التعلم

تمهيد

1- نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم

2- تعريف أساليب التعلم

3- أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لها

4- أهمية التعرف على أساليب التعلم

5- تصنيف أساليب التعلم وما يتداخل معها

6- النماذج المفسرة لأساليب التعلم

7- العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم

8- طرق قياس أساليب التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد حاول الباحثين تفسير عملية التعلم من خلال وجهات نظر ثلاثة, تؤكد الأولى على العمليات المعرفية مثل معالجة المعلومات, والذاكرة, والثانية تؤكد على أهمية العلاقة بين أساليب التعلم والشخصية, والدافعية باستراتيجيات الدراسة أو عمق أو نوع التعلم, وأما الثالثة فتهتم بتدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات تعلم خاصة.

وفيما يلي محاولة للإمام بمفهوم أساليب التعلم, من خلال تناول مختلف التعريفات, وكذا بعض المصطلحات المشابهة لها, ثم أهميتها, لنستعرض فيما بعد التصنيفات والنماذج الخاصة بأساليب التعلم, ونتطرق في الأخير إلى أهم العوامل المؤثرة وطرق القياس الخاصة بأساليب التعلم.

1- نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم:

أساليب التعلم من المفاهيم التي ظهرت نتيجة البحث في علم النفس المعرفي وقد ذكر "حمدان" (1985) أن استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه يعود إلى القرن ال19 ولم تظهر دراسات علمية جادة لأساليب التعلم إلا في الخمسينيات من القرن واستمرت خلال الستينيات ومنذ ذلك الحين تعددت أنواع أساليب التعلم، واختلفت باختلاف الأفراد, وتنوع خصائصهم الشخصية, كما اختلفت باختلاف العلماء والباحثين الذين تناولوها بالدراسة والبحث وقد ذكر "رمضان" أن البحث في كيفية حدوث التعلم بدأ على يد "بيري" عندما قدم نموذجا للتعلم يفسر كيف يتعلم الطلاب وقد يكون هذا الاختلاف في بداية الاهتمام بأساليب التعلم يرجع إلى الخلط الذي ما زال مستمرا بين أساليب التعلم و الأساليب المعرفية وكما ذكر "رينر و رايدنج" فإن الاهتمام بالأساليب المعرفية وأساليب التعلم قد تطور خلال الستينيات من هذا القرن وبداية السبعينيات ثم تراجع الاهتمام بهما, وتم التراجع دون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم وبالرغم من رجوع الاهتمام بها في العقدين الماضيين فإن الاختلاف ما زال قائما, حيث استعمل "أنتوستيل" أساليب التعلم و الأساليب المعرفية بالتبادل بينما اعتقد "داس" أن أساليب التعلم و الأساليب المعرفية

مصطلحين مختلفين لقد تطورت فكرة الأساليب كما ذكرت "سترن برج و جريجورينكور" في اتجاهين:

الاتجاه الأول: استعمل مفهوم الأساليب المعرفية التقليدي في محيط المدرسة ملتمسا شرح الفروق الفردية في الانجاز و الأداء عن طريق الأساليب.

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

ولقد اتفقت الباحثة "نعيمة جاري" مع رأي "طاحون والعتوم" في أن الأساليب المعرفية وأساليب التعلم تؤديان وظائف متماثلة من حيث اختيار الأنشطة المختلفة حيث ارتبطت الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو بحثي نظري, بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العلمية في مجال التعلم.

ولقد حاول الباحثون تفسير عملية التعلم من خلال وجهات نظر ثلاثة فإنما الأولى فتؤكد كما ذكر "سعيد" عن العمليات المعرفية مثل معالجة المعلومات والذاكرة, وأما الثانية فتؤكد على أهمية العلاقة بين أساليب التعلم والشخصية, والدافعية باستراتيجيات الدراسة أو عمق أو نوع التعلم, وأما الثالثة فتتعلق بتدريب التلاميذ عن استخدام استراتيجيات تعلم خاصة(جاري,2015, ص, 18-19).

2- مفهوم أساليب التعلم:

تتعدد تعاريف أساليب التعلم بتعدد النماذج المفسرة لها , وباختلاف الباحثين، وقد عرفها "مالكود" بأنها طرقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم.

أما "كولب" فيعرفها بأنها الطرائق التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات إثناء عملية التعلم, ويقسمها إلى أربعة أساليب هي: التقاربي، التباعدي، والاستبعادي ، والكيفي(أحمد والشيخ، 2014، 18).

وقد عرفت أساليب التعلم بأنها :الطرق والأساليب التي يستخدمها الإفراد في التعامل مع المعلومات إثناء التعلم سواء كان هذا الموقف تجريبيا أوفي الدراسة العامة والذي يمكن ملاحظته وقياسه ومعالجته إحصائيا(سعد ,14,2006).

وتعرف أساليب التعلم :بأنها تتمثل في الطرق أو الأساليب الشخصية التي يستخدمها الإفراد في التعامل مع المعلومات إثناء عملية التعلم، سواء كان هذا في مواقف تجريبية أو في ظروف عادية(سالم وذكي.2009: 161).بعد سرد مجموعة من التعاريف نضع تعقيب يبرز لمسة الباحث

ومن خلال التعاريف يتضح أن هناك اختلاف في مفاهيم أساليب التعلم وذلك يرجع إلى إن هذا المفهوم مثل غيره من المفاهيم والمصطلحات التربوية والنفسية نال قدرا من الاختلاف والتنوع ,فكل باحث يعرض تعريفا مختلفا عن الأخر كل حسب الأسس النظرية التي يبني عليها بحثه أو من حيث النموذج التي يتبناه في دراسته العلمية .

3- أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة لها:

3-1- أساليب التفكير: تشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة لدى الإفراد في توظيف قدراتهم, واكتساب معارفهم , وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني إن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب من موقف لأخر ,ويعتبر التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من معارف ومهارات بهدف تطوير الخبرات المعرفية والوصول إلى افتراضيان وتوقعات جديدة (كروش وغريب, 2017, 243).

3-2- الأساليب المعرفية:

تعرف الأساليب المعرفية على أنها عمليات التي يستخدمها الفرد في تصنيف إدراكاته للبيئة وتنظيمها, أو الطرق التي يرشح ويعد بها الفرد المعلومات والمثيرات في البيئة المحيطة (عبد الهادي, 2010, 83).

ويعرف "واردیل ورویس" الأساليب المعرفية أنها طريقة تأثير على القدرات المعرفية والسمات الوجدانية المرتبطة بسلوك الفرد, ومن ثم فهي أبعاد الوظيفة التي تكون متغيرات وسيطة في تطوير القدرات العقلية, أو السمات التي تكون متضمنة في المواقف(الأغا, 2014, 14).

3-3- استراتيجيات التعلم:

تعرف بأنها طريقة العمل الذي يتبعها المتعلم وذلك بتحديد نظام ما على مدى طويل نسبيا, للوصول إلى الأهداف المرجوة لحل مشكلاته التعليمية (أمال, 2008, ض).

كما تعرف استراتيجيات التعلم بأنها "مجموعة خطوات أو سلوكيات واعية يستخدمها المتعلم لكي تعينه على اكتساب المعلومات الجديدة وتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها. ويمكن تصنيفها إلى استراتيجيات تعلم مباشرة كالاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات تعلم مباشرة كاستراتيجيات ما بعد(ما فوق) المعرفة(يوسف وتاج الدين, 02, 2000).

4- أهمية أساليب التعلم:

أوضحت الدراسة "نيلسون وآخرون" أن طلاب الجامعة الذين يتعلمون وفق أسلوب تعلمهم يكونون أكثر مثابرة وإصرار في تعلمهم, بالإضافة إلى أن أساليب التعلم تمثل عنصرا مهما في عملية التعلم.

كما أن الوعي وإدراك أسالب التعلم يمكننا من فهم الفروق الفردية بين المتعلمين في المدارس والجامعات.

إضافة إلى أن البرامج التربوية المبنية على أساس أساليب التعلم تؤدي إلى زيادة تحصيل الطلاب.

فأسلوب التعلم يمثل مبدأ رئيسي مهم في تصميم المناهج وتقييم التدريس والتعلم, وهذه الأساليب تنمي انتباه المربين, لأنها تمدهم بخصائص ثابتة وكافية لتخطيط استراتيجيات التعلم, وتعطيهم اتجاهات جديدة لعمل تغييرات في الفصول الدراسية وتساهم في تطوير الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب.

وقد حدد " حبشي, نجدي ونيس, (2001)" أهمية أساليب التعلم في ضوء نتائج عدة دراسات في عدد من النقاط وهي:

- تحسين الممارسات التعليمية والتدريبية في عديد من المجالات والمواقف التربوية
- رفع مستوى تحصيل الطلاب وتقوية مستوياتهم التعليمية
- دمج الطلاب في الأنشطة التعليمية
- تحسين أداء الطلاب وزيادة قدرة الأساتذة على التنبؤ به
- إتقان الطلاب لمحتوى المقررات الدراسية ومواجهة متطلبات التعليم
- علاج نقاط الضعف وزيادة نقاط القوة في تعلم الطلاب
- زيادة دافعية الطلاب للتعلم
- تصميم نماذج التعلم التي تواجه الحاجات المختلفة للطلاب
- مساعدة الأساتذة على التغيير وتطوير طرق التدريس وزيادة فعالياتها كي تناسب أساليب التعلم الطلاب

وكي تكون أساليب التعلم ذات أهمية, وقابلية للتطبيق في البيئة التربوية فقد أشار بارك إلى عدد من الخطوات لتحقيق ذلك, وتتحدد في الآتي:

يجب على المعلمين محاولة تحديد أساليب تعلم طلابهم وتكييف أساليب تدريسهم وفقا لأساليب طلابهم, بالإضافة إلى محاولة تقوية أساليب التعلم أضعف من خلال التدريبات والمهام السهلة

يجب على المعلمين محاولة إتاحة الفرصة للطلاب لأن يتعلموا وفق أساليب تعلمهم وذلك عن طريق إنشاء وتطوير وسائل ومواد وأدوات على نطاق متسع يلاءم تنوع تفصيلات الطلاب.

يجب على المعلمين مساعدة طلابهم في تحديد أساليب تعلمهم ووصف قدراتهم وميولهم وتوضيح كيفية مساعدة أنفسهم للتعلم من خلال أساليب تعلمهم , وعلى المعلمين أن يتركوا الطلاب يستخدمون المواد ولأدوات في إطار فرق تعلم أكثر من نظام المحاضرة الذي يجعل جميع الطلاب وحدة كاملة.

يجب على المعلمين تنويع أساليب تدريسهم بما يتلاءم مع أساليب التعلم المفضلة للطلاب ,واستخدام مواد وأدوات تعليمية تثير الحواس المتعددة وذلك لمساعدة الطلاب على التمكن من المنهج ويجب على المعلمين تعليم الطلاب استراتيجيات تعلم خاصة ومتنوعة لتحسين أدائهم الأكاديمي(بشيري,2014, 36-37).

5- تصنيف أساليب التعلم:

لقد لقيت استراتجيات وتفصيلات الطلاب والتي يظهرونها إثناء عملية التعلم اهتماما كبيرا فأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة كانت ومازالت محط الدراسة منذ أواخر السبعينيات والى الآن, فقد طرحت نماذج مختلفة لأنماط وتفصيلات المتعلمين تتضمن اغلبها على الأبعاد التالية:

5-1 أنماط التعلم الحسية: حيث تعتمد على نظرية المداخل الحسية المفضلة لدى الطلاب والتي تشمل :

5-1-1نمط التعلم الحركي: تعلم من خلال الحرك, والقيام بلمس الأشياء....

أصحاب هذا النمط يتعلمون بشكل أفضل من خلال إتباع التدريب العملي, والتجريب والقيام بأنشطة لاكتشاف العالم المادي من حولهم ويجدون صعوبة في الجلوس لفترات

طويلة مما يفقدهم القدرة على الإنصات, وأيضا لديهم رغبة في الاكتشاف من خلال الحركة والأداء.

5-1-2 نمط التعلم البصري: تعلم من خلال الرؤية...

إن المتعلمين البصريين بحاجة إلى إن يشاهدوا لغة جسد المدرس وتعابير وجهه, حيث يؤدي ذلك إلى فهم كامل لمحتوى الدرس, ويميل أصحاب هذا النمط إلى تفضيل الجلوس في الصفوف الأمامية لتجنب العوائق البصرية .فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال العروض البصرية باستخدام :المخطط, والكتب التي تحتوي على النصوص والصور التوضيحية، ومن خلال الشفافيات، والفيديو ,وأيضا من خلال المحاضرات أو المناقشات داخل حجرات الدراسة والمتعلمين البصريون غالبا ما يفضلون القيام بتسجيل الملاحظات التفصيلية والتي تساعدهم على استيعاب المعلومات.

5-1-3 نمط التعلم السمعي: تعلم من خلال الاستماع...

يتعلم أصحاب هذا النمط أفضل من خلال المحاضرات اللفظية, والمتناقشات, والحديث والاستماع ومن خلال الإصغاء لما يقوله الآخرون, والمتعلمون السميعون يقومون بتفسير المعاني الكامنة وراء الكلام من خلال الاستماع إلى نغمة الصوت وإيقاعه وسرعته, حيث أن المعلومات المكتوبة لها قيمة اقل لديهم, فهؤلاء المتعلمون غالبا ما يستفيدون أكثر من قراءة النص بصوت عال أو من خلال استخدام جهاز تسجيل.

5-2- أنماط التعلم الإدراكية: فقد أكد "طليمات وغازي" على أن هذه الأنماط تعبير عن الميل الخاص الذي يوجد لدى كل فرد لإدراك المعلومات ومعالجتها في إطار السياق بطريقة مختلفة, وهي بوجه عام تصنف كالآتي:

5-2-1- من حيث الإدراك:

تكوين الإدراك من خلال المحسوسات حيث يستوعب الأفراد المعلومات عن طريق الخبرات المباشرة بالأداء والفعل والإحساس والمشاعر.

تكوين الإدراك من خلال المجردات حيث يستوعب الأفراد المعلومات من خلال التحليل, والملاحظة والتفكير.

5-2-2- من حيث معالجة المعلومات:

معالجة نشطة: يضفي الأفراد من خلالها المعنى على الخبرة بالاستخدام الفوري للمعلومات الجديدة.

معالجة متأملة: يضفي الأفراد من خلالها المعنى على الخبرة عن طريق تأملها والتفكير فيها(سخري, 2018, 37-38).

6- العوامل المؤثرة في أساليب التعلم:

يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في تبني الطالب لأساليب تعلم معينة بعضها يرجع للفرد نفسه والبعض الأخر يرجع للبيئة المحيطة به وفيما يلي عرض لهذه العوامل:

توصل "مارتون وساليجون" إلى أن أسلوب التعلم يتأثر بالقدرة على التذكر, فالطلاب ذوي الأسلوب العميق يتميزون بالقدرة على التذكر إلى جانب الفهم , بينما يتميز الطلاب ذوي الأسلوب السطحي في التعلم بالتذكر.

كما أوضح "فرانسون" أن المتعلم عندما يدرك إن موقف التعلم عبارة عن موقف مثير للقلق لديه, فإن هذا يؤدي إلى تنبيه الأسلوب السطحي في التعلم.

ولقد أشار "انتوستيل ورامسدين" إلى أن أساليب التعلم تتأثر بالسمات الشخصية للطلاب, حيث أن هناك سمات شخصية ترتبط بميل الطلاب لتفضيل أسلوب تعلم بالفهم أو بالعمليات .

كما أكد "انتوستيل ورامسدين" على أن نوع الأسئلة المقدمة للطلاب في الاختبارات قد تستحث الطالب على تبني الأسلوب السطحي في التعلم ,كما أن المناهج والامتحانات تشترك في ذلك أيضا حينما لا تقدم للطلاب أسئلة تشجعهم على الفهم العميق وتبني الأسلوب العميق في التعلم .

كما توصل "محمد زيادة حمدان" إلى قائمة بالعوامل التي تؤثر على تبني الطلاب لأساليب تعلم معينة وهي:

البيئة الشكلية المباشرة وما يتصف بها من صوت وحرارة وضوء وتهوية وتصميم ومكونات مادية.

الحاجات الاجتماعية للتفاعل مثل حاجات الذات والتفاعل مع الأقران.

الخصائص والحاجات الجسمية ومنها القدرة على الحركة.

القدرة على التعلم وتعليم الآخرين والقدرة على العطاء وإفادة الآخرين.

ويرى رمضان محمد رمضان أن الموقف التعليمي ذو تأثير كبير على أساليب التعلم التي يتبناها الطالب, وهذا الموقف يتكون من خصائص المنهج الدراسي ومحتوى المنهج, وأسلوب المعلم في التدريس, والاختبارات, وقصد الطالب ونيته في التعلم ودوافعه, فالطالب لديه القدرة على اختيار أسلوب التعلم الأكثر ملائمة لاحتياجات الموقف التعليمي.

كما توصل محمود عوض الله سالم إلى عدم تأثر أسلوب التعلم السطحي والعميق بمستوى قلق الاختبار, في حين يتأثر أسلوب التعلم التحصيلي بمستوى قلق الاختبار, حيث يتبنى الطلاب ذوو مستوى القلق الاختباري المنخفض أسلوب التعلم التحصيلي أكثر من الطلاب ذوي مستوى القلق الاختباري المتوسط والمرتفع.

كما أشار" واتيكنز واكندي" إلى إن الطلاب يتبنون الأسلوب العميق عندما يغرس المدرس معايير سلوكية صارمة في بيئة الفصل تجبر الطلاب على التركيز في مهام التعلم.

وأشار "ريتشارد سون" إلى إن الطلاب في المراحل العليا من التعلم يميلون إلى استخدام الأسلوب العميق في التعلم, وقد عزا ذلك إلى حاجتهم للصيغ المعرفية الأكثر تحديدا في تعلمهم العالي.

وأشار "كيمبروبلنج" إلى إن قدرة الطلاب المحدودة في استخدام اللغة في الدراسة ربما تقودهم إلى تبني أسلوب التعلم السطحي, وذلك لتلبية متطلبات الامتحان(إبراهيم.2011: 159-161)

7- النماذج المفسرة لأساليب التعلم :

إن التصورات النظرية لأساليب التعلم والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضها ويتبعها الطلبة في تعلمهم تعددت ومن أهم وأشهر هذه التصورات والنماذج التي أجريت عليها الدراسات العلمية ما يلي:

7-1 نموذج كولب: وضع كولب هذا النموذج لتفسير عملية التعلم على أساس نظرية التعلم التجريبي, ويرى فيه إن التعلم عبارة عن بعدين الأول: إدراك المعلومات, والذي يبدأ من الخبرات وينتهي بالمفاهيم المجردة. والثاني: معالجة المعلومات, ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال, ومن خصائص هذا النوع من التعلم انه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات, وهو تعلم متصل أساسه الخبرة وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به وانه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة, وهذا يتم في أربع مراحل متتالية هي:

الخبرات الحسية: وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرات الحسية, وان هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة, كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلا من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم, ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم, وكذلك التغذية الراجعة الخارجية, وهم ذوو توجه اجتماعي ايجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون إن الأساليب النظرية في التعلم غير فعال.

الملاحظة التأملية: حيث يعتمد الإفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم, ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظة الموضوعي غير المتحيز, ولكنهم يتسمون بالانطواء.

المفاهيم المجردة: ويكون الاعتماد هنا في إدراك ومعالجة المعلومات على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي, والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون على

النظريات, والتحليل المنظم, والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفا نحو الأشخاص الآخرين.

التجريب الفعال: ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الإعمال المدرسية, والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين, وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل(خزام. 2015: 44-45).

ويرى "كولب" أن أسلوب التعلم يتحدد بناء على درجة الفرد من مرحلتين من المراحل السابقة وتنتج هذه الدورة (دورة التعلم عند كولب) أربعة أساليب وصفها "كولب" على النحو التالي:

الأسلوب ألتقاربي: ويعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المجرد و التأملي ويتميز هؤلاء بإتباع خطوات منظمة خلال التعامل مع المشكلات في أي موقف تعلمي(العتوم.2010: 292).

الأسلوب ألتباعدي: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات والملاحظة التأملية, وكذلك اهتماماهم العقلية الواسعة, ورؤية المواقف من زوايا عديدة, ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة, ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين, ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون, ويحلون المشكلات بتناولها من إبعادها المختلفة, ويعتمدون على العصف الذهبي وتوليد الأفكار.

الأسلوب التمثيلي: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية, وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي, ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة, ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار , ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.(الشيخ و العزيز.2015: 47)

الأسلوب ألتكيفي: أصحاب هذا الأسلوب يدرك المعلومات حسيا, ويعالجها بالتجريب النشط. أسلوبهم هو الأكثر من الناحية العملية. يتميزون بقدراتهم على العمل وتنفيذ الخطط, ويفضل الأوضاع التي تتطلب المرونة, ولا يحبون الروتين, ويتحملون خطورة تجاربهم ليرو ما يحدث, ويميلون إلى حل المشكلات بإتباع أسلوب الصواب والخطأ, ويكتشفون القضايا المعقدة من خلال التفاعل معها, ويجمعون المعلومات من الآخرين, ويميلون إلى نبذ النظريات التي لانطبق على الحقائق(العبيدي والدليمي.2006: 38).

7-2- نموذج فلدروسيفرمان :

يعرف "فلدر وسيفرمان" أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوحدانية والنفسية, والتي تعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم ويشتمل هذا النموذج على أربعة أساليب ثنائية القطب وهي:

الأسلوب العملي- التأملي: وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

الأسلوب الحسي- الحدسي: والتعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.

الأسلوب اللفظي- البصري: يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

الأسلوب ألتتابعي- الكلي: والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعيه مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للمواقف ونلاحظ تشابه هذا النموذج مع نموذج كولب وبخاصة في المراحل الأربعة " الخبرات الحسية- الملاحظة التأملية- التجريب الفعال- المفاهيم المجردة" التي اعتمد عليها كولب في استنتاج أساليب التعلم ويؤكد ذلك دراسة حيث أظهرت نتائجها وجود تداخل بين النموذجين من خلال وجود ارتباط موجب بين أساليب التعلم في النموذجين(علي.2017: 12).

3-7 نموذج "ريتا دن" للأساليب التعلم:

يعرف أسلوب التعلم بأنه مجموعة من الخصائص الشخصية الإنمائية والبيولوجية التي تجعل التعلم فعالا لبعض التلاميذ وغير فعال للبعض الآخر. على الرغم من أن هذا النموذج لأساليب التعلم كان في بدايته نتائج ملاحظات التربويين ودراسات الباحثين في الجامعات, فإن جذوره تعود إلى نظريتين مميزتين للتعلم:

نظرية الأسلوب المعرفي.

نظرية السيادة المخية.

يرى أصحاب نظرية الأسلوب المعرفي إن الأفراد يعالجون المعلومات بشكل مختلف بناءا على سماتهم المكتسبة أو الوراثية. قام كثير من الباحثين السابقين بدراسة متغيرات المعالجة المفضلة الآتية: الاعتماد على المجال/الاستقلال على المجال, تحليل/شمولي، المتزامن/المتعاقب، تفضيل استخدام الجانب الأيمن/الجانب الأيسر للمخ, تبين من خلال الدراسات التي قامت بها "دن" ورفاقها لمعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين هذه الإبعاد المعرفية والعوامل البيئية, الوجدانية, الاجتماعية, الفسيولوجية, فقد تين لها إن هذه المتغيرات يمكن تجميعها معا. في الواقع, ظهرت علاقات بين التعلم في البيئة الهادئة, الضوء الشديد, الجلسة الرسمية, تناول أو عدم تناول أطعمة خفيفة وبين كون المتعلم تحليليا يستخدم النصف الأيسر للمخ في المعالجة.

لذلك فإن نموذج "دن" لأساليب التعلم يقوم على هذه المسلمات النظرية:

أسلوب التعلم هو مجموعة سمات شخصية بيولوجية ونائية تجعل بيئة التعلم وطرقه ومصادره فعالة لبعض المتعلمين وغير فعال للبعض الأخر.

لمعظم الأفراد تفضيلات لأساليب التعلم, لكن توجد فروق دالة بين هذه التقضيلات.

توجد تفضيلات تعليمية منفردة ويمكن قياس مدى تأثير وملائمة هذه التقضيلات.

كلما كان التفضيل اقوي, كلما كان أكثر أهمية في اتخاذ استراتيجيات تعليمية مناسبة.

ينتج عن ملائمة تفضيلات أساليب التعلم المتفردة من خلال التدخلات التعليمية والإرشادية المتممة زيادة في التحصيل الدراسي, وتعديل في اتجاهات الطلاب نحو التعلم.

يحقق الطلاب الذين يتعلمون في بيئة وبمصادر وطرق ايجابية تتلاءم مع أساليب تعلمهم المفضلة زيادة دالة إحصائيا في تحصيل درجات الاتجاهات مقارنة بالطلاب الذين تتنافر بيئة ومصادر وطرق التعلم مع أساليب تعلمهم المفضلة.

يمكن لمعظم المعلمين استخدام أساليب التعلم كأساس لاستراتيجيات التدريس التي يتبنونها.

يستطيع معظم الطلاب إن يتعلموا كيفية الاستفادة من مواطن القوة في أساليب تعلمهم عند تعلم مادة تعليمية جديدة أو صعبة.

كلما كان الفرد اقل نجاحا, كلما زادت الحاجة إلى ملائمة أسلوب تعلمه المفضل (العجال.2019: 47).

7-4- نموذج ريتشمان وجراشا:

هو من النماذج ذات الثراء المعرفي التي قدمت كتفسير لأساليب تعلم الأفراد نموذج ريتشمان و جرشا وإضافة إلى كونه نموذجا معرفيا لأساليب التعلم فإنه يقدم في أداة قياس هذه الأساليب خصائص يمكن ملاحظتها للمتعلمين في البيئة التعليمية. وإضافة لذلك يورد سانشيز انه يمكن النظر إلى هذا النموذج باعتباره مقياسا لمستوى محافظة الأفراد على دافعتيهم.

ويركز هذا النموذج على قياس أداء الطلاب في تفاعلهم الاجتماعي, وبين كيفية تفاعل الطلاب مع معلميهم, ومع بقية زملائهم, ومع المهمة التعليمية من خلال التركيز على نوع أسلوب التعلم الذي يظهره الطالب في غرفة الدراسة, وهو أمر مهم إذا أردنا وضع احتياجات المتعلمين في الحسبان, وبالتالي فإنه يمكن النظر لهذا النموذج كمقياس للأداء الاجتماعي, إضافة إلى كونه يقيس أساليب التعلم من منظور معرفي.

فمقياس جراشياريتشمان مبني على التفاعل الاجتماعي حيث توجد ثلاثة إبعاد مرتبطة بالتفاعل الاجتماعي في غرفة الدراسة: اتجاهات المتعلمين وقراراتهم حول التعلم، وآراء المتعلمين بمعلميهم, وردة أفعال المتعلمين حول أساليب التدريس المستخدمة. وقد أشار بعض الباحثين أن نموذج جراشا ريتشمان لأسلوب التعلم يختلف عن النماذج الأخرى بسبب انه مبني على استجابة الطلاب لأنشطة الفصل الرئيسية بدلا من تقديم تقييم عام للشخصية أو السمات المعرفية الإدراكية.

ويرى جراشيا إن هذا التوجه يرجح إن منحى المواقف المحددة من الأرجح أن يكون دقيق وصادقا, كما أن المقياس يمثل تحولا من أساليب التعلم من المنظور المعرفي إلى الاهتمام بمناحي التعلم واستراتيجياته وتوجهاته, وتفضيلات المتعلمين للشخصية, ومفهوم التعلم(الشمري والحسيني, 2018, 113-114).

ويصلح هذا النموذج لقياس أساليب التعلم عند طلاب المدارس الثانوية وطلبة الكليات الجامعية, ويعزز النموذج فهمنا لأساليب التعلم في ستة تصنيفات مختلفة هي:

أسلوب التعلم التنافسي: ويصف الطلاب الذين يتعلمون المادة لكي يؤدون أفضل من زملائهم في الفصل الدراسي, والذين يعتقدون للحصول على المكافآت المقدمة, ويحبون أن يكونوا مركز الاهتمام ويرحبون بالتقدير نظير إنجازاتهم في الفصل الدراسي.

أسلوب التعلم التعاوني: ويصف نمط الطلاب الذين يشعرون بأنهم يستطيعون التعلم عن طريق مشاركة الآخرين في الأفكار، وهم يتعاونون مع المعلمين والأقران ويفضلون العمل مع الآخرين, ويستمتعون بالنقاش؛ والتعلم المبني على حل المشكلات' والمشاركة العقلية حيث يسعى الجميع جاهدين لإيجاد حل ما للقضية المطروحة للنقاش.

أسلوب التعلم المتجنب أو المتفادي: ويصف الطلاب غير المهتمين بمحتوى التعلم, والذين لا يشاركون المعلمين والطلاب في الفصل, وهم غير مهتمين ويرتبكون مما يحدث في الفصل الدراسي, ويخافون من الفشل, ويحاولون التأقلم بأقل تفاعل ممكن بينهم وبين المعلمين أو زملائهم الطلاب .

أسلوب التعلم التشاركي: ويصف الطلاب الذين يحاولون إن يكونوا مواطنين جيدين في أي بيئة تعليمية, والذين يستمتعون بالذهاب إلى الفصل الدراسي ويحللون أنشطة المقرر الدراسي كلما أمكن وبقدر ما يستطيعون, ولديهم دافعية لعمل ما هو مطلوب واختيار متطلبات المقرر الدراسي بقدر المستطاع, ويحضرون اكبر قدر ممكن من الاجتماعات والمؤتمرات والدورات وفرص التعلم الأخرى الممكنة .

أسلوب التعلم المعتمد: ويصف الطلاب الذين يظهرون قليلا من حب الاستطلاع الذهني، ويتعلمون فقط ما هو مطلوب، وينظرون إلى معلميهم وأقرانهم على أنهم مصادر للمساعدة، ويعتمدون على تقارير السلطة كموجهات مرشدة محددة فيما يريدون أن يفعلوه، ويفضلون السعي للإجابة المباشرة المحددة عوضا عن تكوين أفكار مستقلة أو مقاربات للمشاكل.

أسلوب التعلم المستقل: ويصف الطلاب الذين يميلون بقوة غلى التفكير بأنفسهم بدلا من الاعتماد على إجابات المعلمين، ويثقون في قدراتهم على التعلم، ويفضلون تعلم المحتوى الذي يشعرون بأنه مهم، ويفضلون العمل بمفردهم عن العمل مع الآخرين في أنشطة المقرر الدراسي، وغالبا ما يفعلون أكثر مما تتطلبه المهمة التعليمية، ويطورون معرفة عميقة وواسعة حول مكونات المقرر الدراسي.

ويشير أنتوني جراشا أن هذه الأساليب هي مزيج يوجد عند جميع الأفراد، وإنما يكمن الاختلاف في درجة امتلاك الفرد لأساليب تعلم دون الآخر، ومع أن الطلاب قد يفضلون أسلوب تعلم على آخر فإن لدى أغلب الأفراد القدرة على تغيير أدائهم اعتمادا على تأثير موقفي ما. ويرى جراشا أن بعض أساليب التعلم تكون غالبة ومسيطرة على الأخرى، ويرجع هذا إلى سببين: الأول أن خبرات تعلم الطلاب دعمت تطوير اتجاهات والسلوكات المتعلقة بأساليب تعلم معينة، والسبب الثاني مرتبط بأساليب التدريس، التي تشجع وتعزز بعض أساليب التعلم وتهمل أخرى (الشمري والحسيني,2018: 114).

والآن نأتي إلى احد نماذج أساليب التعلم والذي تبنيناه في إثراء دراستنا كأفضل أسلوب يتبعه الطلبة في دراستهم لتحقيق دافعية أكثر وهو النموذج الذي نقوم بعرضه في الفقرات الموالية

5-7 نموذج انتوستل:

يقوم أسلوب التعلم الذي قدمه انتوستل على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم, حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة وينتج عنها مداخل تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم, واهم التوجهات التي ينتج عنها مداخل التعلم المختلفة هي:

التوجه نحوى المعنى, أي ان الفرد المتعلم يتجه اثناء التعلم لتكوين معنى شخصي خاص لما يتعلمه.

التوجه نحو إعادة إنتاج المعرفة, أي إن يعيد المتعلم المحتوى التعليمي بالأسلوب الذي يراه مناسبا.

التوجه نحوى التحصيل, أي توجه المتعلم لتنمية المهارات والتحصيل الذي يظهر بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم .

وتأسيسا لما سبق من توجهات المتعلمين نحو التعلم فان التعلم على وفق هذا الأنموذج يبين وجود ثلاثة أساليب تعليمية بحسب ما يفضله المتعلمون, وهذه الأساليب هي:

الأسلوب العميق : ويتميز المتعلمون على وفق هذا الأسلوب برغبتهم الشديدة في البحث عن المعنى وعدم التسليم بشكل مباشر للمعلومات بل يتميزون بالتفكير والتمحيص للمعلومات قبل القبول بها مع محاولة الربط بين التعلم الجديد والخبرات التي يمتلكونها سابقا مع قدرتهم على ربط الأفكار وتكاملها لديهم للوصل إلى الأدلة والبراهين على المعلومات الجديدة.

الأسلوب السطحي: ويتميز المتعلمون على وفق هذا الأسلوب بأنهم يهتمون بعملية حفظ المعلومات التي تتصل بعملية أداء الامتحانات النهائية, إذ يعتمد المتعلمون على وفق هذا الأسلوب على التعليمات الواضحة والسبل المنطقية للوصول إلى المعلومات واستذكارها بشكل جيد.

الأسلوب الاستراتيجي: يعتمد المتعلمون على وفق هذا الأسلوب والذين هم غالبا من ذوي الاتجاه السلبي نحو الدراسة بمعنى أن النجاح هو الغاية من التعلم عندهم. وبالنتيجة فالمتعلمون على وفق هذا النموذج يحاولون دائما الحصول على تلميحات أو إشارات من المعلمين حول المواقف التعليمية للوصول إلى التعلم المنشود لديهم.(فالح.2018: 318-319)

8- قياس أساليب التعلم:

تذكر" دن" (1988)انه من الضروري التعرف على أساليب التعلم لدى الطلبة وذلك من خلال أداة قياس .فليس هناك ما يبرر عدم تشخيص أساليب التعلم لدى كل طالب وتقديم الخطوات الإرشادية والبدائل لتعليمهم من خلال تفضيلاتهم القوية لأسلوب التعلم.

وتذكر أيضا أن المتعلمين لا يمكنهم التعرف الصحيح على طل خصائص أسلوب التعلم . فبعض خصائص الأسلوب لا يمكن ملاحظتها حتى لخبير تربوي .بالإضافة إلى ذلك غالبا ما يخطئ المعلمون في تفسير السلوكيات أو يسيئون فهم الأعراض.

ويؤكد "أونيل" على أهمية قياس أساليب التعلم باقتباسه ما قالته "ما كارثي" من انه إذا لم تقم بقياسه فلن يلتفت إليه احد.

يضيف" كييف" خمس طرق لقياس الأسلوب:

أولى هذه الطرق وأكثرها شيوعا هي أدوات التقرير الذاتي عند استجابة الأفراد لهذه الأدوات فإنهم يقدمون معلومات مباشرة عن أنفسهم ويشعرون غالبا بالراحة بنتائجها ومن أمثلة هذه الأدوات:

1- دليل نموذج مايرز- بريجز.

2- قائمة أساليب التعلم لدن.

3- رسام الأسلوب لجريجورك.

4- قائمة أسلوب التعلم لكولب .

5- قائمة بارش لأساليب التعلم.

ومع ذلك، يوجد بعض الضعف في أدوات التقرير الذاتي يذكر" جاد وجرجير" أن الاستجابات التي تصدر عن بعض الأفراد تعكس تفكيرهم المرغوب فيه وكذلك مزاجهم ولا تعكس الحقيقة" ويضيف" أونيل" أن هذه الأدوات ربما تؤدي في الحقيقة إلى تصنيف الطلاب في نمط متعلمين غير صحيح. فالطلاب لا يسجلون بالفعل موقعهم الصحيح .

النوع الثاني من القياس هو اختبار مهارة أو مهمة معينة والتي تثبت ارتباطها بخصائص أسلوب معينة درجة النجاح في المهمة تظهر الأسلوب. هذا النوع من القياس موضوعي ومع ذلك فانه محدود بقياس المهارة في مهمة معينة، أما الاتساع فيستدل عليه ،ومن أمثلة هذه الاختبارات :

1- اختبار الإشكال المثبتة لوتكين.

2- دليل الأسلوب لسواسيج- بارب.

الطريقة الثالثة: لقياس الأسلوب هي مقابلة الأفراد واستجوابهم من خلال أداة تقرير ذاتي أو أسئلة ذات نهاية مفتوحة.

الطريقة الرابعة: هي ملاحظة الفرد في مهمة أو في موقف معين. إلا انه في المقابلة أو الملاحظة ربما تتأثر البيانات التي يتم جمعها بأسلوب الملاحظة أو الذي يعقد المقابلة .

الطريقة الخامسة: هي تحليل نتائج سلوكيات الفرد على سبيل المثال نجاحات التلميذ أو أخطاؤه في اختبارات التحصيل أو المهام المختلفة(سعد.2006: 78).

من كل ما سبق ذكره, نرى أن جهود الباحثين تناولت تصميم واختبار أساليب التعلم وطرق لدراسة أساليب التعلم المختلفة في محاولة منهم لقياس هذه الأساليب على حسب الدراسة والفروق الفردية

خلاصة الفصل:

إذا كانت أساليب التعلم هي تفضيلات يميل إليها المتعلم والتي تظهر عند تعلمه لمحتوى جديد أو لحل مشكلة ما, والتي تتضمن مجموعة من العناصر معرفية أو انفعالية تعبر عن تصرفات المتعلم وسلوكه من خلال تفضيلاته, فانه ينبغي على الأساتذة تعليم الطلاب وفق أساليب تعلمهم من اجل تحسين دافعتيهم للتعلم وبالتالي تحصيل جيد وعدم الاكتفاء بأسلوب واحد دون مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية

تمهيد

1 الدراسة الأولية

2 الدراسة الاستطلاعية

3 الدراسة الأساسية

تمهيد

بعد عرضنا للأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة واطلاعنا على الدراسات السابقة، قمنا بإجراءات منهجية للشروع في الدراسة الميدانية، من أجل التحقق من فرضيات البحث. وتمت الدراسة الميدانية على ثلاث مراحل وهي: الدراسة الأولية، الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

1.5- الدراسة الأولية: (المقاربة المنهجية لموضوع الدراسة).

قبل الشروع في بناء الأداة لجمع المعلومات، قمنا بدراسة استكشافية، فقد أجرينا مقابلات ميدانية مع بعض الطلبة. من أجل التعرف على تصورهم لموضوع الدراسة

1.1.5- مكان ومدة الدراسة:

أجريت الدراسة بجامعة أدرار أحمد دراية، حيث قمنا بزيارة أربع كليات في الفترة الممتدة من 2020/02/13 إلى غاية 2020/02/29. و دامت مدة الدراسة 17 يوما.

2.1.5- عينة الدراسة:

شملت الدراسة عينة متكونة من 24 طالبا وطالبة، منهم 04 ستة(06) من كل كلية.

3.1.5- أداة الدراسة :

استخدمنا المقابلة الموجهة لجمع المعلومات الأولية حول الموضوع الدراسة ،حيث احتوى دليل المقابلة على بعدين أساسيين:

- بعد خاص بأساليب التعلم.
- بعد خاص بالدافعية للتعلم.

كما تم شرح المصطلحات العلمية من الناحية العملية لأفراد عينة الدراسة قبل الإجابة على الأسئلة.

4.1.5- المعالجة الإحصائية:

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الأولية للبحث قصد استكشاف الميدان، من أجل جمع المعلومات الأولية حول موضوع البحث، لذا قمنا باستخدام التكرارات والنسب المئوية لمعالجة المعطيات وتحليل نتائجها

2.5- الدراسة الاستطلاعية:

بعد عرضنا لنتائج الدراسة الأولية، والتي كان الهدف منها جمع المعلومات حول موضوع الدراسة من الميدان، شرعنا في استغلال نتائجها في بناء أداة البحث والمتمثلة في المقياس والتأكد من الخصائص السيكوميترية لها والمتعلقة بالصدق والثبات. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة الاستطلاعية:

1.2.5- مكان ومدة الدراسة:

أجريت الدراسة في جامعة أدرار، في الفترة الممتدة من 2020/03/04الى غاية 2020/03/15. حيث دامت مدة الدراسة 12 يوما.

2.2.5- عينة الدراسة:

شملت الدراسة عينة متكونة من 55 طالب وطالبة:

الجدول رقم (1): خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

الخصائص الشخصية		التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	22	40
	أنثى	30	60
	المجموع	**55**	**100**
السن	أقل من20 سنة	29	52.70
	21-30 سنة	20	36.40
	31سنة فأكثر	06	10.90
	المجموع	**55**	**100**
الكلية	كلية الادب	08	14.53
	كلية الحقوق	02	3.63
	كلية العلوم الاجتماعية والانسانية	33	60
	كلية الاقتصاد	06	10.90
	كلية العلوم والتكنولوجيا	06	10.90
	المجموع	**55**	**100**
الإقامة	الاقامة الجامعية	48	87.30
	البيت	07	12.70
	المجموع	**55**	**100**
المستوى التعليمي	دراسات عليا	13	23.60
	ماستر	14	25.50
	ليسانس	28	50.90
	المجموع	**55**	**100**

تتمثل أداة الدراسة في المقياس، وتعرف على أنها: "أداة مسحية تتضمن عددا من الفقرات أو الأسئلة المفتوحة أو المغلقة يطلب من المفحوص الإجابة عنها، وتعد أكثر ملاءمة للدراسات الوصفية، كما أنها تصميم فني لمجموعة من الأسئلة أو البنود حول موضوع معين تغطي جوانب هذا الموضوع لتمكن الطالب من الحصول على البيانات اللازمة للبحث من خلال إجابة المفحوصين". (عطية، 2009، ص212). وتعرف أيضا على أنها: " أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجرى تعبئتها من قبل المستجوب". (أبراش، 2009، ص269).

استخدمناه لكونه يناسب طبيعة الدراسة، حيث شرع في بناء الصورة الأولية لهذه الأداة (الملحق)، آخذا بعين الاعتبار نتائج الدراسات السابقة، وقد قمنا باستغلال إجابات المفحوصين والمتعلقة بالدراسة الأولية التي عرضناها سابقا في صياغة فقراته، وقد احتوى على فقرة للمقياس الاول: الدافعية و للأساليب المعرفية

1) **صدق الاستبيان:**

يعرف الصدق على أنه: " قياس الاختبار فعلا للقدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه" (عباس، 1996، ص 22)، وحسب "جيولكسن 1950 (Guliksen) فإن الصدق هو ارتباط الاختبار ببعض المحكات، أما التعريف الشائع للصدق هو أن الاختبار يعتبر صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه". (معرية، 2012، ص ص 179-180).

وقد استخدمنا في هذه الدراسة نوعين من الصدق وهي:

أ - **صدق المضمون:**

ويسمى صدق المحتوى ويعرف على أنه: " مدى تمثيل فقرات الاختبار للمواقف أو الجوانب أو الجوانب التي يقيسها، ويقاس عن طريق التحليل المنطقي لفقرات الاختبار ومطابقتها مع محتويات الجانب المقاس". (عبد الحفيظ،2011، ص147).

وقد استخدمناه في هذه الدراسة بعرضه على مجموعة من المحكمين* قصد التحكيم من حيث وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها لقياس أبعاد الدراسة، علما أن مقياس الإجابة هو بدرجة: (ضعيفة- متوسطة- كبيرة).

وأن نسبة قياس العبارة للبعد هي كالتالي: (25%، 50%، 75%، 100%).

على أساس أن العبارات التي حصلت على نسبة: 25%: تلغى.50%: تحتاج إلى إعادة صياغة. وأن العبارات التي تحصلت على نسبة: 75% و 100% فهي عبارات تقيس البعد بدرجة عالية.

وقد أجمع المحكمون على أن جميع العبارات قد تحصلت على نسب مئوية ما بين 50% - 75%.

بعد قيامنا بجملة التعديلات التي أوصى بها المحكمون وصدور المقياسين في صورتهما قبل النهائية، شرعنا في دراسة الصدق بطريقة أخرى وهي الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، قصد اختبار الفقرات في قياسها لأبعاد الدراسة.

ب - صدق الاتساق الداخلي:

ويمكن حساب الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ، وقد استخدمناه في هذه الدراسة لإيجاد صدق أداة البحث كما يلي:

صدق المقياس الأول: الدافعية: فقد تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية كما موضح في الجدول (2):

*- المحكمون وهم:

الاستاذة عبيد زرزورة أستاذة محاضرة "أ" بجامعة أدرار تخصص علم النفس العيادي

الاستاذ بنضورة عبد المالك أستاذ مساعد "أ" بجامعة ادرار تخصص علم النفس العيادي

الاستاذة شيحان فاطمة الزهراء استاذة مساعدة "أ" بجامعة ادرار تخصص علم النفس العيادي

الدكتورة ابليلة رقية استاذة محاضرة بجامعة ادرار تخصص علم النفس

الدكتور بوفارس عبد الرحمان استاذ محاضر بجامعة ادرار تخصص علم النفس

الجدول (2): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	0.44	دالة عند 0.01
02	0.08	غير دالة عند 0.05
03	0.86	دالة عند 0.01
04	0.84	دالة عند 0.01
05	0.73	دالة عند 0.01
06	0.77	دالة عند 0.01
07	0.29	دالة عند 0.05
08	0.55	دالة عند 0.01
09	0.62	دالة عند 0.01
10	0.65	دالة عند 0.01
11	0.75	دالة عند 0.01
12	0.49	دالة عند 0.01
13	0.62	دالة عند 0.01
14	0.58	دالة عند 0.01
15	0.24	غير دالة عند 0.05
16	0.71	دالة عند 0.01
17	0.22	دالة عند 0.01
18	0.85	دالة عند 0.01
19	0.59	دالة عند 0.01
20	0.90	دالة عند 0.01

21	0.73	دالة عند 0.01
22	0.77	دالة عند 0.01
23	0.29	دالة عند 0.05
24	0.55	دالة عند 0.01
25	0.62	دالة عند 0.01
26	0.65	دالة عند 0.01
27	0.75	دالة عند 0.01
28	0.49	دالة عند 0.01
29	0.62	دالة عند 0.01
30	0.58	دالة عند 0.01
31	0.44	دالة عند 0.05
32	0.71	دالة عند 0.01
33	0.22	دالة عند 0.01
34	0.85	دالة عند 0.01
35	0.59	دالة عند 0.01

صدق المقياس الثاني: الاساليب المعرفية: فقد قمنا بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات هذا المقياس والدرجة الكلية

الجدول (3): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الاساليب والدرجة الكلية

العبارات	قيمة معامل الارتباط	دالة عند مستوى الدلالة
01	0.32	0.01
02	0.62	0.01
03	0.56	0.01
04	0.49	0.01
05	0.68	0.01
06	0.37	0.01
07	0.73	0.01
08	0.64	0.01
09	0.61	0.01
10	0.67	0.01
11	0.55	0.01
12	0.55	0.01
13	0.56	0.01
14	0.43	0.01
15	0.73	0.01
16	0.62	0.01
17	0.44	0.01
18	0.48	0.01
19	0.69	0.01
20	0.78	0.01

21	0.58	0.01
22	0.71	0.01
23	0.69	0.01
24	0.61	0.01
25	0.68	0.01
26	0.71	0.01
27	0.68	0.01
28	0.76	0.01
29	0.26	0.01
30	0.63	0.01

ثبات الاستبيان:

بعد التأكد من صدق المقياسين بالطرقتين (صدق المضمون، الاتساق الداخلي،) شرعنا في التأكد من ثباته. باستخدام طريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية.

يعرف الثبات على أنه: "ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس الفرد أو نفس المجموعة من الأفراد، وهذا يعني قلة تأثير عوامل الصدفة على نتائج الاختبار". (معمرية، 2009، ص 175). وقد استخدمنا طريقتين لقياس ثبات الاستبيان هما: ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية.

طريقة ألفا لكرمباخ: وتعرف على أنها: " من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة، معامل ألفا يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده. فازدياد قيمة تباينات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. وانخفاضها (تجانسها) يؤدي إلى ارتفاع معامل الثبات". (معمرية، 2009، ص 195).

أما التجزئة النصفية فتعني: "تجزئة الاختبار إلى جزأين متماثلين، بحيث تكون الأسئلة لكل منهما متساوية في متوسط الصعوبة والسهولة ومتساوية في الوقت المخصص

لتطبيقها". (مقدم، 2011، ص 155). ومن فوائدها أنها" تتطلب تطبيق الاختبار مرة واحدة فقط، استبعاد مصادر خطأ القياس الاختلافات بين ظروف الاختبار التي يمكن أن تقع عند إيجاد الثبات عن طريق إعادة الاختبار، كما أنها أكثر مناسبة لاسيما إن كان الاختبار طويلا ويصعب تطبيق نفس الاختبار في مرتين مختفتين على نفس المجموعة". (غانم و جاد، 2004، ص191).

فقد قمنا باختيار عينة متكونة من (55) فرد كما هو مبين في الجدول رقم (3) أعلاه. وتم قياس الثبات باستخدام الحزمة الإحصائية (spss) بطريقة ألفا (كرومباخ) ، وطريقة التجزئة النصفية (لسبيرمان براون) كما مبين في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (4): درجات الثبات لأبعاد الاستبيانين بطريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية

المقياس	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة:		
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			قبل التصحيح	بعد التصحيح
الدافعية	**35**	**0.88**	**0.82**	**0.90**
الاساليب المعرفية	30	**0.80**	**0.64**	**0.80**

من خلال الجدول نستطيع القول أن أداتي الدراسة ثابتة بدرجة عالية بكلتا الطريقتين، وهذا بعني إمكانية الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا ما أعيد تطبيقها على نفس المجموعة في مشابهة ومماثلة، مما يؤهلها لقياس أبعاد الموضوع بفعالية ويسمح للباحث اعتمادها بكل سلامة وأمان لجمع المعلومات في الدراسة الأساسية.

3.5- الدراسة الأساسية:

بعد تأكدنا من سلامة أداتي البحث، من حيث صدقها وثباتها شرعنا في الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية فيما يتعلق بمنهج الدراسة، عينتها، مكان ومدة إجراء الدراسة، أدوات جمع المعلومات والأساليب الإحصائية المستعملة.

1.3.5- منهج الدراسة:

استخدمنا المنهج الوصفي لكونه مناسبا لطبيعة الدراسة، " وأهم ما يميزه عن المناهج الأخرى هو عنايته برصد الحقائق المتعلقة بالظاهرة موضوع البحث رصدا واقعيا، وتعود أهمية هذا المنهج أن الوصف يمثل ركنا أساسيا في البحث العلمي، وذلك بجمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها بغية الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الطالب وإيجاد الحلول للمشكلة المطروحة". (بوحفص، 2001، ص 235). ويعرف أيضا بأنه ": مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى النتائج" (الرشيد, 2000, ص59). ويعرف كذلك بأنه" عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها " (عبيدات وآخرون ,1999 , ص64).

وأن الدراسات التي تتبع المنهج الوصفي " لا تقف عند الوصف فقط بل تتناول جرد المعطيات، تصنيفها، تحليلها ثم استخلاص النتائج وتعميمها". (بوحديبة، 2004، ص 12).

2.3.5- عينة الدراسة:

شملت الدراسة عينة متكونة من (285) فردا، تم التوصل اليهم بانتهاج الاستبيان الالكتروني كون الدراسة الاساسية تصادفت مع الظروف الاستثنائية التي فرضها فيروس كورونا.

الجدول (5): مراحل استخلاص عينة الدراسة الأساسية

الاستبيانات المستلمة الكترونيا	الاستبيانات القابلة للتحليل		الاستبيانات المرفوضة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
375	322	% 90	37	%10

ومما سبق نستخلص عينة الدراسة الأساسية للبحث من عدد الاستبيانات القابلة للتحليل (285) فردا. والجدول (6) يبين خصائصها:

الجدول (6): خصائص عينة الدراسة الأساسية

الخصائص الشخصية		التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	أنثى	160	56.1
	ذكر	125	43.9
	المجموع	**285**	**100**
السن	أقل من 20 سنة	162	56.8
	21-30 سنة	88	30.9

	31 سنة فأكثر	35	12.3
	المجموع	**258**	**100**
الكلية	كلية الادب	13	4.6
	كلية العلوم والتكنولوجيا	29	10.2
	كلية العلوم الاجتماعية والانسانيةى والاسلامية	205	71.9
	كلية الاقتصاد	10	5.3
	كلية الحقوق	28	9.8
	المجموع	**285**	**100**
الاقامة	البيت	238	83.5
	الاقامة الجامعية	47	16.5
	المجموع	**285**	**100**
المرحلة التعليمية	دراسات عليا	79	37.7
	ماستر	87	30.5
	ليسانس	119	41.8
	المجموع	**285**	**100**

5.3.5- الأساليب الإحصائية:

من أجل اختبار فرضيات البحث، لجأنا إلى استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أ -**الإحصاء الوصفي:** ويتعلق الأمر باستخدام مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت ومنها ما يلي:

- **المتوسط الحسابي:** يعرف على أنه مدى تمركز القيم في التوزيع حول المركز، **ويستخدم** في معرفة "مدى تماثل أو اعتدال صفات أو سلوكات أفراد ىالعينة، وهو عبارة عن مجموع القيم على عددها".(عبد الحفيظ،2011، ص147)
- **الانحراف المعياري:** يعرف على أنه: " متوسط انحراف القيم عن متوسطها". (بوحفص، 2011، ص75). وقد استخدمه الطالبتين لمعرفة درجة انحراف عبارات أبعاد الدراسة عن متوسطها الحسابي.

ب – **الإحصاء الاستدلالي:** يتعلق الأمر باستخدام الإحصاء الاستدلالي من أجل اختبار الفرضيات من النوع العلائقي أو الفرقي، وتطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة لكل نوع.

- **معامل الارتباط بيرسون** لإيجاد العلاقات بين متغيرات الدراسة.
- **تحليل التباين الأحادي ANOVA** لدراسة تأثير خصائص العينة على متغيرات الدراسة. "والهدف منه هو مقارنة متوسطات متغير كمي (تابع) مع كل فئة من فئات المتغير المستقل". (نافذ محمد بركات، 2007، ص118).

الفصل الخامس

عرض وتحليل النتائج

تمهيد:

2-هناك علاقة بين الدافعية للتعلم وأساليب التعلم

3- الفرق بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية لدى طلاب الجامعة

مناقشة الفرضيات في ضوء النتائج:

تمهيد:

في ضوء نتائج الدراستين الأولية والاستطلاعية التي ساعدتنا على ضبط الإجراءات المنهجية وتحضير أدوات الدراسة، شرعنا في القيام بالدراسة الأساسية من أجل اختبار فرضيات البحث، وفيما يلي عرض لنتائجها وتحليلها على النحو التالي:

نتوقع أن مستوى الدافعية لدى عينة الدراسة متوسط

لمعرفة ذلك قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات مقياس الدافعية على أساس المعيار التالي:

بما أن بدائل الإجابة على فقرات الاستبيان هي (3): (كبيرة=3، متوسطة=2، ضعيفة=1) فإننا نحسب المدى بين أكبر درجة وأصغرها ونقسم الحاصل على 3: **(3-1)/3 =0.66.**

نضيف الناتج (0.66) إلى أصغر درجة:

1+ 0.66 = 1.66 فالعبارات التي جاء متوسطاتها الحسابية في المجال [1- 1.66] يعني ذلك أنها تلائم بدرجة ضعيفة.

1.67 + 0.66 = 2.33 فالعبارات التي جاء متوسطاتها الحسابية في المجال [1.67 – 2.33] يعني ذلك أنها تلائم بدرجة متوسطة.

2.34 + 0.66 = 3.00 فالعبارات التي جاء متوسطاتها الحسابية في المجال [2.34 – 3.00] يعني ذلك أنها تلائم بدرجة كبيرة.

كما تم اعتماد الدرجة الوسطية. (2.00) كمتوسط لمعرفة الفقرات التي تعبر عن العوامل السلبية والايجابية وبذلك يصبح المقياس كالتالي:

-قيمة المتوسط الحسابي للفقرة > 2.00 = تعبر عن دافعية كبيرة.

-قيمة المتوسط الحسابي للفقرة < 2.00= تعبر عن دافعية ضعيفة.

وفيما يلي عرض لنتائج هذه الفرضية:

والجدول(7) يوضح ذلك:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية لدى الطالب الجامعي.

العبارات	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	527	.3752	0.61
	487	.3391	0.33
	473	.344	0.85
	457	.360	0.68
	451	.326	-0.17
	420	.3392	0.15
	404	.327	0.19
	733	.3532	0.17
	676	.416	0.10
	670	.300	0.28
	665	.3602	0.24
	651	.312	0.50
	623	.3172	0.20
	731	.334	0.27
	631	.430	0.11
	527	.3502	0.35
	487	.294	.038
	473	.359	0.34
	470	.3182	0.61

	457	.306	0.18
	451	.329	0.28
	420	.3332	0.30
	420	.393	0.20
	527	.316	0.21
	487	.3322	0.18
	473	.3241	0.13
	457	.356	0.16
	451	.2921	0.17
	420	.3612	0.30
	404	2.32	0.60
	733	2.24	0.69
	676	2.16	0.46
	670	.65	0.57
	665	1.47	0.53
	651	1.42	0.60
متوسط القيم		**1.19**	**0.24**

من الجدول (7) نلاحظ أن

متوسط قيم المتوسطات بلغ 1.19وهي اصغر من الوسيط 2 وبالتالي نقول ان عينة الدراسة تتمتع بمستوى دافعية ضعيفة

ولو لاحظنا الانحراف المعياري 0.24 فنقول ان هذه الدرجات متقاربة فيما بينها

2 - **هناك علاقة بين الدافعية للتعلم وأساليب التعلم**

والجدول(8) يوضح ذلك:

الجدول (8): نتائج معامل الانحدار البسيط للعلاقة بين الدافعية للتعلم وأساليب التعلم

النموذج 1	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط "ر"	معامل التحديد "$ر^2$"
الانحدار	2332.39	1	3232.39	57.28	0.00	0.41	0.16
البواقي	15967.65	283	56.42				
المجموع	19200.04	284					

من الجدول (8) نلاحظ أن قيمة "ف" قد بلغت 57.28 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 لأن الدلالة الإحصائية 0.00 أصغر من مستوى الدلالة 0.01، كما نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين الدافعية وأساليب التعلم قد بلغت 0.41، أما معامل التحديد لهذه العلاقة "$ر^2$" فقد بلغ 0.16؛ يدل ذلك على أن 16% من البيانات (الانحرافات الكلية في قيم المتغير المعتمد "الدافعية") تفسرها العلاقة الخطية، أي نموذج الانحدار وأن 84% من الانحرافات ترجع إلى عوامل أخرى تسبب تدني الدافعية، مما يفسر لنا ضعف تأثير أساليب التعلم على مستوى الدافعية.

3- الفرق بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية لدى طلاب الجامعة

المستوى	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
مستوى عالي	ذكور	27	34.11	4.83	0.37	0.71	غير دالة عند 0.05
	إناث	52	33.67	5.27			
ماستر	ذكور	51	34.10	5.75	0.99	0.32	غير دالة عند 0.05
	إناث	36	32.86	5.66			
ليسانس	ذكور	82	34.61	5.95	0.25	0.97	غير دالة عند 0.05
	إناث	37	34.89	3.38			
العينة ككل	ذكور	160	34.36	5.69	0.84	0.39	غير دالة عند 0.05
	إناث	125	33.80	5.43			

من الجدول(9) نلاحظ قيم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية للتعلم:

- بالنسبة للمستوى العالي: فإن قيمة "ت" قد بلغت 0.37، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أصغر من الدلالة الإحصائية 0.71؛ وعليه يمكننا القول بعدم وجود فرق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم.

-بالنسبة لطلبة الماستر: فإن قيمة "ت" قد بلغت 0.99، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.32؛ وعليه يمكننا القول بعدم وجود فرق بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية التعلم.

-بالنسبة لطلبة ليسانس: فإن قيمة "ت" قد بلغت 0.25، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أصغر من الدلالة الإحصائية 0.97؛ وعليه يمكننا القول بعدم وجود فرق بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية للتعلم.

-بالنسبة للعينة ككل: فإن قيمة "ت" قد بلغت 0.84، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أصغر من الدلالة الإحصائية 0.39؛ وعليه يمكننا القول بعدم وجود فرق بين الذكور والإناث في درجة مستوى الدافعية للتعلم.

3 - تأثير متغيرات الشخصية (السن، التخصص، ، المستوى) على درجة مستوى الدافعية

وللتحقق من ذلك قمنا باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة تأثير متغير مستقل (متغير الشخصية) في شكل مجموعات مصنفة على أساس درجات على متغير تابع (الدافعية)، والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول (10): تأثير متغيرات الشخصية (السن، التخصص، المستوى) على مستوى الدافعية:

خصائص العينة	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
السن	بين المجموعات	3327.27	2	1663.63	17.39	0.00	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	26971.11	282	9564			
	المجموع	30298.38	284				
التخصص	بين المجموعات	2363.03	5	472.60	4.72	0.09	غيردال عند 0.05
	داخل المجموعات	27935.35	279	100.12			
	المجموع	30298.38	284				
المستوى	بين المجموعات	365.56	2	184.28	1.73	0.17	غير ذال عند 0.05
	داخل المجموعات	29929.85	282	106.13			
	المجموع	30298.38	284				

من الجدول (10) نلاحظ أن قيم اختبار تحليل التباين لتأثير متغيرات الشخصية (السن، التخصص، والمستوى) على مستوى الدافعية للتعلم هي كالتالي:

-بالنسبة لمتغير السن، فإن قيمة "ف" قد بلغت 17.39، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، لأن مستوى الدلالة 0.01 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.00، وعليه يمكننا القول: للسن تأثير على درجة مستوى الدافعية للتعلم.

وبوجود تأثير للسن على درجة ملاءمة ثقافة المحيط لتطبيق ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية يتوجب علينا معرفة أي من الفئات المعرية لمتغير السن يكون لصالحها هذا التأثير؛ اعتمادا على المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffé) كما هو مبين في الجدول (11):

الجدول (11): نتائج اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات البعدية بين متوسطات الفئات العمرية لمتغير السن وتأثيره على مستوى الدافعية:

المجموعات	المقارنة	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
اقل من20 سنة	21- 30 سنة	-3.39-	1.29	8.00	غير دال عند 0.05
	31 سنة فما فوق	-10.52-*	1.82	.000	دال عند 0.01
21- 30 سنة	اقل من20 سنة	3.39	1.29	5.00	غير دال عند 0.05
	31 سنة فما فوق	-7.12-*	1.95	.000	دال عند 0.01
31 سنة فما فوق	21- 30 سنة	10.52*	1.82	.000	دال عند 0.01
	اقل من20 سنة	7.12*	1.95	.000	دال عند 0.05

نلاحظ من الجدول (11) وجود فرق بين متوسطي الفئتين العمريتين (31 سنة فما فوق 21- 30 سنة) قدره 10.52، وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01،

لأن مستوى الدلالة 0.01 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.00؛ والعلامة * تدل على أن التأثير لصالح الفئة العمرية (31 سنة فما فوق) ، كما نلاحظ وجود فرق بين متوسطي الفئتين العمريتين (31 سنة فما فوق و اقل من20 سنة) قدره 7.12، وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن مستوى الدلالة 0.05 أكبر من الدلالة الإحصائية 0.03؛ والعلامة * تدل على أن التأثير لصالح الفئة العمرية (31 سنة فما فوق). نستطيع القول: للسن تأثير على مستوى الدافعية للتعلم لصالح الفئة العمرية (31 سنة فما فوق).

مناقشة الفرضيات في ضوء النتائج:

من خلال النتائج نقول أن الدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين منخفضة وهذا راجع الى الظروف التي يمر بها الطالب الجامعي .

وأن للدافعية علاقة بالأساليب التعلم المنتهجة من طرف الطلبة وهو ما يتفق مع دراسة محمود علي أحمد السيد (2017). ورغم هذا فليس فقط الاساليب هي التي تؤثر في تدني الدافعية بل قد تدخل متغيرات أخرى ولذا وجب ربط متغير الدافعية بمتغيرات أخرى في بحوث لاحقة.

كما توصلنا في دراستنا الى أنه ليس هناك فرق بين الذكور والاناث في مستوى الدافعية ولا حتى التخصص ولا حتى السن. وتجدر الاشارة الى أن الفئة السنية أكثر من 31 سنة أكثر دافعية للتعلم من غيرهم.

خاتمة

خاتمة

وختاما لهذه الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم وأساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين والتي أجريت على عينة من طلبة جامعة أدرار، ومنه تأكدت صحة فرضيتنا العامة بوجود علاقة بين الدافعية للتعلم وأساليب المنتهجة من طرف الطلبة الجامعيين، كما تبين لنا من خلال دراستنا أن دافعية الطلبة منخفضة وهذا راجع إلى بعض الظروف التي يمرون بها، كما توصلنا إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الدافعية للتعلم ولا حتى في تخصصهم وسنهم سوى أن الفئة السنية أكثر من 31 سنة هم أكثر دافعية مقارنة بغيرهم.

الاقتراحات والتوصيات

انطلاقا من نتائج هذه الدراسة التي أجرية على مستوى جامعة أدرار والتي تعتبر أولى الدراسات على حد علمنا ونظرا لأهمية الموضوع نقترح الآتي:

-الاهتمام بمعرفة أساليب التعلم في ضوء نماذج أساليب التعلم وبالتالي استخدام الطرق المناسبة في التدريس والتنوع فيها.

-تطوير مناهج التعليمية بما يتوافق مع أساليب التعلم الأكثر شيوعا بين الطلبة

-اجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تناولت أساليب التعلم وفق نماذج أخرى

-إجراء المزيد من البحوث التي تناولت علاقة أساليب التعلم بمتغيرات أخرى

-العمل على تدريب الطلبة على استعمال وتوظيف أساليب مختلفة

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المراجع

1 أبو جادو، صالح محمد علي. (2005). علم النفس التربوي. الطبعة الرابعة. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

2 أبو حويج، مروان، وأبو المغلي، سمير. 2004. المدخل إلى علم النفس التربوي. الطبعة العربية 2004. عمان.

3 أبو رياش، حسين، وعبد الحق، زهرية. 2007. علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس. الطبعة الأولى. دار المسيرة. عمان. الأردن.

4 إبراهيم، مجدي عزيز. 2007. التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي. الطبعة الأولى. عالم الكتب للنشر والتوزيع. القاهرة.

5 أحمد، هالة إبراهيم حسن، والشيخ، فضل المولى عبد الرضى. 2014. "أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب بكالاريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي وعلاقتها بالنوع والتحصيل والتخصص الأكاديمي وفقا لنموذج كولب". مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية: العدد السادس. 13-38.

6 البكري، أمل، وعجور، ناديا. 2011. علم النفس المدرسي. الطبعة الأولى. دار المعتز للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

7 الزغول، عماد. 2003. نظريات التعلم. الطبعة الأولى. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.

8 الزغلول، عماد عبد الرحيم. 2007. مبادئ علم النفس التربوي. الطبعة السادسة. دار الكتاب الجامعي. العين. الإمارات العربية المتحدة.

9 المزروع، ليلى بنت عبد الله. 2007. "فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني". مجلة العلوم التربوية والنفسية: 8(4). 67-89.

10 النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. 2015. أساسيات علم النفس. (ب ط). دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان.

11 المعايطة، خليل عبد الرحيم. 1999. علم النفس التربوي. الطبعة الأولى. دار الفكرة للطباعة والنشر والتوزيع. عمان.

12 العتوم، عدنان يوسف. 2010. علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. الطبعة الثانية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

13 القيسي، رؤوف محمود. 2008. علم النفس التربوي. (ب ط). دار دجلة ناشرون وموزعون. عمان.

14 الخطيب، جمال محمد. 2006. إعداد الرسائل الجامعية وكتابتها: دليل عملي لطلبة الدراسات العليا. الطبعة الأولى. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.

15 بحوص، محمد عبد الغني، والخضيري، محسن أحمد. 1992. (ب ط). مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

16 بلحاج، فروجة. 2011. " التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

17 بلعاوي، منذر يوسف، وأبو سليمان بهجة عبد المجيد. 2015. "أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي في دافعية التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم المملكة العربية السعودية". المجلة العربية لتطوير التفوق. 6(10). 29-50.

18 بن يوسف، أمال. 2008. "العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

19 بني يونس، محمد محمود. 2009. سيكولوجية الدافعية والانفعالات. الطبعة الثانية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

20 بن موسى، عبد الوهاب، وأبي مولود، عبد الفتاح. 2017. "الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي". مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. (30). 383-390.

21 جابر، جابر عبد الحميد، والأعسر، صفاء، وقشقوش، إبراهيم. 1985. مقدمة في علم النفس. (ب ط). دار النهضة العربية. القاهرة.

22 جاري، نعيمة. 2015. "علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانوية ثانوي بدائرة المقرن ولاية الوادي"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

23 جناد، عبد الوهاب. 2014. "الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط"، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

24 دوقة، أحمد، ولورسي، عبد القادر، وغربي، مونية، وحديدي محمد، وأشروف، كبير سليمة. 2011. سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج. (ب ط). ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

25 زيد، مراد. 2018. "الاتصال غير اللفظي للأستاذ الجامعي وعلاقته بدافعية التعلم لدى الطالب الجامعي بكلية العلوم الاجتماعية والانسانية بجامعة الشهيد حمة لخضر ولاية الوادي"، رسالة ماستر غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي.

26 كوافحة، تيسير مفلح. 2007. عل النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة. الطبعة الثانية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

27 كروش، كريمة، وغريب العربي. 2017. " أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز". مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. (30). 241-256.

28 محمد، شيماء محمود. 2016. "قياس الدافعية نحو التعلم لدى طالبات المرحة الإعدادية". مجلة كلية التربية. (6). 161-192.

29 سالم، هبة الله محمد الحسن، وقميل، كبشور كوكو، والخليفة عمر هارون. 2012. "علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان". المجلة العربية لتطوير التفوق. (4). 81-96.

30 سالم، محمد عوض الله، وزكي، أمل عبد المحسن. 2009. " المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة". دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 3(3). 157-213.

31 سيسبان، فاطيمة الزهراء. 2017. "فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب السنة الرابعة متوسط ولاية مستغانم"، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2.

32 سعد، مراد علي عيسى. 2006. الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية- البحوث- والتدريبات والاختبارات). الطبعة الأولى. دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر. الإسكندرية.

33 سرحان، سهير زكي محمود. 2015. "الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر غزة.

34 سخري، زهية. 2018. "أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي"، رسالة ماستر غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

35 عدس، عبد الرحمان، ويوسف، قطامي. 2008. علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي. الطبعة الرابعة. دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان.

36 قطامي، يوسف محمود. 2009. مبادئ علم النفس التربوي. الطبعة الأولى. دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان.

37 شيبة، لخضر. 2015. "الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

38 خضر، عبد الفتاح. 1992. البحث العلمي في العالم العربي. الطبعة الثالثة. مكتبة صلاح الحجيلان. الرياض.

39 غباري، ثائر أحمد. 2008. الدافعية النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

الملاحق

جامعة احمد دراية أدرار

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية والإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية

أخي الطالب / أختي الطالبة...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر علم النفس المدرسي, بعنوان: الدافعية للتعلم وعلاقتها بأساليب التعلم لدى الطالب الجامعي.

وذلك لقياس علاقة الدافعية للتعلم بأساليب التعلم لدى الطالب الجامعي, لهذا الغرض نرجو منكم التكرم بقراءة فقرات:

- المقياس الأول المتعلق: الدافعية للتعلم.

والإجابة على فقراته بوضع إشارة في الخانة المناسبة لك:موافق/متردد/غير موفق

المقياس الثاني المتعلق: أساليب التعلم.

والإجابة على فقراته بوضع إشارة في لخانة المناسبة لك: موافق/متردد/غير موافق

كما نرجو كتابة:

- الجنس:
- التخصص:
- المستوى:
- السن

نشكركم على تعاونكم الذي يعد مساهمة منكم في إثراء البحث العلمي.

المقياس الأول: الدافعية للتعلم

الرقم	العبارات	موافق	متردد	غير موافق
1	أشعر بالراحة عندما أكون في الجامعة.			
2	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا.			
3	اهتمامي ببعض المواد الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.			
4	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة.			
5	أفكر في ترك الجامعة بسبب قوانينها الصارمة.			
6	أحب القيام بمسؤولياتي في الجامعة بغض النظر عن النتائج التي أتحصل عليها.			
7	أواجه المواقف الجامعية بمسؤولية تامة			
8	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.			
9	أشعر بأن جميع الدروس المقدمة في الجامعة غير مثيرة.			
10	أحب أن يرضي عني جميع زملائي في الجامعة.			
11	أتجنب المواقف الجامعية التي تتطلب تحمل المسؤولية.			
12	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة الجامعة بغض النظر عن الأسباب.			

13	أشعر بأن بعض الزملاء في الجامعة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.			
14	أشعر بالضيق أثناء إنجاز البحوث العلمية التي تتطلب العمل مع زملائي.			
15	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء البحوث العلمية.			
16	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه الجامعة(أحبها أم أكرهها).			
18	أفضل أن يعطينا الأساتذة أعمال تحتاج إلى التفكير			
19	أفضل أن أهتم بالمواضيع العلمية على أي شيء آخر.			
20	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه الجامعة.			
21	يسعدني أن تعطى مكافآت للطلبة بقدر الجهد المبذول.			
22	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الأساتذة والوالدان بخصوص الأعمال الموجهة.			
23	كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في الجامعة تميل إلى الهبوط.			
24	أشعر بأن الالتزام بقوانين الجامعة يخلق جوا دراسيا مرحا.			
25	أقوم بالكثير من النشاطات الجامعية والجمعيات الطلابية.			

26	يصعب عليا تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في الجامعة.			
27	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع المدروسة.			
28	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي الجامعية.			
29	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالبحوث العلمية.			
30	العمل مع الزملاء في الجامعة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.			
31	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي يعود علي بالمنفعة.			
32	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق الجامعة.			
33	العمل مع زملائي في الجامعة يزيد من كفاءاتي العلمية.			
34	لدي أساليب كثيرة أستخدمها للتعامل مع المشكلات التي تصادفني في القسم.			
30	البرنامج الدراسي الجامعي يتضمن مواضيع شيقة ومتنوعة.			

المقياس الثاني: أساليب التعلم

الرقم	العبارات	موافق	متردد	غير موافق
1	أحاول فهم ما أقرأه.			
2	عندما أقرأ مقالا أو كتابا، أحاول أن أستخلص وأحدد بدقة قصد المؤلف مما هو مكتوب.			
3	أجد نفسي أحيانا أفكر في معلومات سبق لي دراستها عندما أكون بصدد القيام بأعمال أخرى مشابهة.			
4	إنني غير مستعد لقبول الأشياء كما تقال لي، بل إنني أحاول التفكير فيها لنفسي.			
5	أحاول قدر الإمكان ربط الأفكار التي تصادفني بأفكار الموضوعات أو المقررات الأخرى التي أدرسها.			
6	عندما أدرس موضوع جديد، أحاول أن أتبين بعقلي كيف تترابط جميع الأفكار مع بعضها البعض.			
7	غالبا ما تثيرني الأفكار الموجودة في الكتب والمقالات لكي أفكر في كل ما أقرأه.			
8	أبحث بدقة عن الأدلة والبراهين فيما أقرأه، ثم أحاول الوصول إلى خلاصة لما أقوم بدراسته.			
9	عندما أقرأ، أختبر التفاصيل بدقة لأرى مدى اتفاقها مع ما يقال.			
10	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرا على تتبع الدليل أو الحجة وراء كل شيء.			

11	أجد أنني أحاول التركيز على تذكر(حفظ) قدر كبير من المعلومات حتى أتعلم.			
12	أقضي وقتا كبيرا في تكرار وترديد المعلومات حتى يساعدني ذلك على تذكرها.			
13	غالبا ما أجد نفسي أقرأ أشياء دون محاولة حقيقة مني لفهمها.			
14	غالبا ما تقابلني مشاكل في فهم الأشياء التي أحفظها.			
15	على الرغم من قدرتي على تذكر الحقائق والتفاصيل، إلا أنني لا أستطيع في الغالب أن أرى الموضوع في صورة كلية.			
16	إنني في الحقيقة غير متأكد مما هو هام لي،ولذا أحاول أن أتهرب وأشد في المحاضرات بقدر الإمكان.			
17	أضطرب أحيانا بشأن قدرتي على القيام بما يطلب مني عمله بطريقة مناسبة.			
18	أشعر غالبا بأنني أضيع بسبب كثرة الموضوعات التي ندرسها في المقررات المختلفة.			
19	غالبا ما أبدو مصابا بالذعر والقلق عندما لا أستطيع القيام بالعمل المطلوب مني.			
20	غالبا ما أضطرب عندما أفكر بأنني لا أستطيع القيام بالعمل المطلوب مني.			
21	من المهم بالنسبة لي أن أشعر أنني أنجز بقدر ما أستطيع.			
22	إنني أعرف ماذا أريد أن أفعل فيما أدرسه			

	من المقررات وإنني مصمم على تحقيقه.			
23	أبذل كثيرا من الجهد حتى أتأكد من أنني استوعب التفاصيل المهمة للمقرر.			
24	أعمل بجد واجتهاد في أثناء المذاكرة وأحاول أن أركز ذهني على ما أقوم به.			
25	أحاول التأكد من توافر الشروط الملائمة للدراسة والتي تسمح لي بالبدء والاستمرار في العمل بسهولة.			
26	بطريقة أو بأخرى أنجح في الحصول على الكتب أو مواد أحتاجها للدراسة.			
27	أعتقد أنني منظم ومرتب تماما في طريقتي في المذاكرة.			
28	أنظم أوقات دراستي بدقة حتى أستفيد من الوقت بقدر الإمكان.			
29	أحاول بصفة عامة الاستفادة من الوقت طوال اليوم.			
30	أعمل بانتظام واستمرار أثناء دراسة المقرر بدلا من ترك كل شيء لآخر لحظة.			

الملخص

تهدف هذه الدراسة الى معرفة الدافعية للتعلم و علاقتها بأساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين طلبة جامعة أحمد دراية – أدرار وذلك بالإجابة على تساؤلات البحث وهي:

– هل هناك علاقة بين الدافعية للتعلم وأساليب التعلم لدى طلاب جامعة أدرار؟

وقد تفرعت عنها التساؤلات الآتية:

وقد توصلت الدراسة الى تأكد صحة الفرضية المطروحة بوجود علاقة بين الدافعية للتعلم وأساليب المنتهجة من طرف الطلبة الجامعيين ، كما توصلنا إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الدافعية للتعلم ولا حتى في التخصص والسن سوى أن الفئة السنية أكثر من 31 سنة هم أكثر دافعية من غيرهم.

الكلمات المفتاحية: الدافعية للتعلم، بأساليب التعلم، الطلبة الجامعيين

Sommaire

Cette étude vise à connaître la motivation à apprendre et sa relation avec les styles d'apprentissage des étudiants universitaires Les étudiants de l'Université Ahmed Deraya - Adrar, en répondant à des questions de recherche, à savoir: Y a-t-il une relation entre la motivation à apprendre et les styles d'apprentissage des étudiants de l'Université d'Adrar? Les questions suivantes ont été divisées en: L'étude a conclu que l'hypothèse proposée est correcte en ce qui concerne l'existence d'une relation entre la motivation à apprendre et les méthodes adoptées par les étudiants universitaires, et nous avons également constaté qu'il n'y a pas de différence entre les sexes dans le niveau de motivation à apprendre, pas même dans leur spécialisation et leur âge, sauf que la tranche d'âge de plus de 31 ans est plus motivée que Sans eux.

Mots clés: motivation à apprendre, méthodes d'apprentissage, étudiants universitaires